

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



# **Modelos Organizativos de Resposta no 1.º Ciclo a Crianças com Síndrome de Asperger**

Margarida Abreu Soares

Orientação da Doutora Maria Isabel Santo de Miranda Cunha

Dezembro de 2014



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

# **Modelos Organizativos de Resposta no 1.º Ciclo a Crianças com Síndrome de Asperger**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial

Margarida Abreu Soares

Orientação da Doutora Maria Isabel Santo de Miranda Cunha

Dezembro de 2014



## RESUMO

O presente estudo insere-se na problemática da Síndrome de Asperger em contexto escolar, incidindo nos modelos organizativos de resposta que a escola dispõe para o atendimento adequado aos alunos do 1.º ciclo do ensino básico com esta síndrome. Assim, pretendemos saber, na perspetiva dos agentes educativos, como se processa a opção do modelo a adotar Apoio Educativo (AE); Educação Especial (EE), isto é, quais os critérios utilizados para a sua elegibilidade. Para o efeito, baseamo-nos numa revisão teórica suportando-nos num conjunto de autores (Kanner, 1943; Asperger, 1944; Marques, 2000; Serra, 2002; Capucha, 2003; Tilstone, 2003; Almeida & Rodrigues, 2005; Cumine et al, 2006; Oliveira, 2009; Attwood, 2010; Correia, 2010), vários documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e nacionais e respetiva legislação nacional. Uma amostra de 76 sujeitos que abarca dez agrupamentos de escolas do distrito do Porto, sendo 56 professores, 18 pais e 2 psicólogos, foram inquiridos através de um questionário construído para o efeito. Em termos de conclusões, os resultados evidenciam que os agrupamentos dispõem de recursos técnicos e humanos diferenciados mas não são os adequados por insuficientes; os inquiridos reconhecem que os agrupamentos não dispõem de medidas educativas adequadas para o atendimento de alunos com Síndrome de Asperger (SA); e que todos os agentes educativos, pais e profissionais embora admitam vantagens na inserção no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, ela é justificada com o apoio especializado de que os alunos beneficiam no sentido de proporcionar um maior rendimento académico, no entanto, apontam desvantagens, referindo a possibilidade da existência de problemas psicológicos e sócio relacionais. Assim, nesta investigação podemos equacionar o facto de que a legislação está a ter diferentes leituras nos vários agrupamentos de escolas, o que dificulta, na nossa opinião, a promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

**Palavras-chave:** Síndrome de Asperger, Espetro do Autismo, Escola Inclusiva, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Educação Especial.



## ABSTRACT

This study is part of the problem of Asperger Syndrome in schools, focusing on organizational models of response that the school has to adequately meet students of the 1st cycle of basic education with this syndrome. So we want to know, from the perspective of educators, how to process the option to adopt the model Support Education, Special Education, that is, the criteria used for their eligibility. To this end, we rely on a literature review supporting us in a number of authors (Kanner, 1943; Asperger, 1944; Marques, 2000; Serra, 2002; Capucha, 2003; Tilstone, 2003; Almeida & Rodrigues, 2005; Cumine et al, 2006; Oliveira, 2009; Attwood, 2010; Correia, 2010), several United Nations Educational, Scientific and Cultural documents and national and national law.

A sample of 76 subjects covering ten groupings of Port district schools, 56 teachers, 18 parents and 2 psychologists were interviewed using a questionnaire constructed for this purpose. In terms of findings, the results show that the groups have different technical and human resources but are not appropriate for insufficient; respondents recognize that the groups lack adequate educational measures for the care of students with Asperger's Syndrome (AS); and that all educators, parents and professionals although they admit advantages in the insertion of Decree-Law No 3/2008, of January 7, it is justified with the expert support that students benefit in providing a higher academic achievement, however, point disadvantages, referring to the possibility of psychological problems and relational partner. Thus, in this research we can equate the fact that the legislation is to have different readings in the various groups of schools, making it difficult, in our opinion, the promotion of a truly inclusive school.

**Key-words:** Asperger's Syndrome, Autistic Disturbance, Autism, Inclusive School, Inclusion Special Needs Education, Special Education.



## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer à Doutora Isabel Cunha pela sua inquestionável competência, orientação, disponibilidade e apoio na realização deste trabalho.

Obrigada a todos os profissionais dos agrupamentos de escolas envolvidos, aos pais e à Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger que cooperaram incansavelmente na execução deste estudo.

A todos aqueles que, pelo apoio e estímulo, tornaram possível a realização desta dissertação, designadamente a Filipa, a Lénia, a Joana, a Mariana, a Teresa, a Goreti e a Susana, o meu muito obrigada.



# ÍNDICE

RESUMO .....	3
ABSTRACT .....	4
ABREVIATURAS E SÍMBOLOS .....	7
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	8
ÍNDICE DE TABELAS .....	8
INTRODUÇÃO .....	11
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>14</b>
Capítulo – I .....	15
1 – Escola Inclusiva .....	15
2 – Modelos Organizativos de Resposta às Necessidades Educativas Especiais .....	23
Capítulo II .....	32
1 – Critérios de Elegibilidade .....	32
2 – Espectro do Autismo .....	40
2.1 – Síndrome de Asperger .....	43
2.3 – Implicações das características do aluno com Síndrome de Asperger no contexto educativo .....	45
<b>PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA .....</b>	<b>50</b>
Capítulo - III .....	51
1 – Introdução .....	51
2 – Metodologia .....	52
2.1 – Hipóteses .....	63
2.2 – Caracterização da amostra .....	64
2.3 – Instrumentos .....	64
2.4 – Procedimentos .....	69
Capítulo – IV .....	71
1 – Descrição dos resultados .....	71
2 – Discussão dos resultados .....	108
Capítulo - V .....	117
1 – Conclusão .....	117



## ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

**AE** – Apoio Educativo

**APA** – *American Psychological Association*

**ANOVA** – *Analysis of variance*

**APSA** – Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**CID 10** – Classificação Internacional de Doenças

**CIF** – Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde

**CIF – CJ** – Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**DSM – IV** – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

**DSM – V** – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

**EA** – Espetro do Autismo

**EE** – Educação Especial

**ER** – Ensino Regular

**FPDA** – Federação Portuguesa de Autismo

**IDDC** – *International Disability and Development Consortium*

**MEC** – Ministério de Educação e Ciência

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**PA** – Plano de Turma

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**PE** – Projeto Educativo

**PEI** – Programa Educativo Individual

**PIA** – Processo Individual do Aluno

**QA** – Quadro de Agrupamento

**QI** – Quociente de Inteligência

**QZP** – Quadro de Zona Pedagógica

**RI** – Regulamento Interno

**SA** – Síndrome de Asperger

**S.P.S.S. ou STATISTICA** – *Statistical Package for Social Sciences*

**TGD** – Transtornos Globais do Desenvolvimento

**UNESCO** – *United Nations Educational, Scientific and Culture*



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Identificação quanto ao género .....	72
Gráfico 2: Identificação quanto à idade.....	73
Gráfico 3: Formação académica .....	74
Gráfico 4: Tempo de serviço em funções docentes .....	75
Gráfico 5: Tipo profissional.....	76
Gráfico 6: Tipo de vínculo .....	77
Gráfico 7: Apoiou ou apoia alunos sinalizados com SA .....	78
Gráfico 8: Recursos técnicos e humanos.....	80
Gráfico 9: Processo de avaliação.....	81
Gráfico 10: Medidas organizativas .....	83
Gráfico 11: Inserção dos alunos SA no Decreto-Lei .....	85
Gráfico 12: Critérios de elegibilidade .....	86
Gráfico 13: Medidas curriculares definidas pelo agrupamento .....	88
Gráfico 14: Respostas educativas.....	90
Gráfico 15: Formação contínua.....	91
Gráfico 16: Estratégias educativas.....	93
Gráfico 17: Vantagens da inserção .....	94

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Análise de conteúdo.....	57
Tabela 2: Critérios de elegibilidade.....	58
Tabela 3: Inserção dos alunos .....	59
Tabela 4: Vantagens da inserção do aluno com SA no ensino regular.....	59
Tabela 5: Vantagens para os colegas da inserção do aluno com SA no ensino regular.....	60
Tabela 6: Limitações da inserção do aluno com SA no ensino regular.....	60
Tabela 7: Limitações para os alunos da inserção do aluno com SA no ensino regular.....	61





Tabela 8: Estratégias a utilizar ou diversificar.....	61
Tabela 9: Dificuldades no ensino/aprendizagem.....	62
Tabela 10: Inserção dos alunos com SA no Decreto-Lei n.º 3/2008.....	63
Tabela 11: Modelo de análise para a construção do questionário .....	69
Tabela 12: Identificação quanto ao género .....	72
Tabela 13: Identificação quanto à idade .....	73
Tabela 14: Formação académica.....	74
Tabela 15: Tempo de serviço em funções docentes.....	75
Tabela 16: Tipo profissional .....	77
Tabela 17: Tipo de vínculo .....	78
Tabela 18: Apoiou ou apoia alunos sinalizados com SA.....	79
Tabela 19: Recursos técnicos e humanos .....	80
Tabela 20: Processo de avaliação .....	82
Tabela 21: Medidas organizativas.....	83
Tabela 22: Inserção .....	84
Tabela 23: Não inserção .....	84
Tabela 24: Critérios de elegibilidade.....	86
Tabela 25: Medidas curriculares definidas pelo agrupamento.....	88
Tabela 26: Respostas educativas .....	90
Tabela 27: Formação contínua .....	92
Tabela 28: Estratégias educativas .....	93
Tabela 29: Vantagens da inserção.....	94
Tabela 30: Inconvenientes da inserção.....	95
Tabela 31: Descrição global dos resultados .....	97
Tabela 32: ANOVA – Análise das diferenças de respostas às variáveis globais .....	98
Tabela 33: Inserção no Decreto-Lei n.º 3/2008.....	100
Tabela 34: Classificação das questões.....	102
Tabela 35: Classificação dos itens.....	103
Tabela 36: Acrescentaria algo às questões .....	104
Tabela 37: Questões que podem suscitar diferentes interpretações .....	104
Tabela 38: Vantagens no seu preenchimento.....	105



Tabela 39: Desvantagens no seu preenchimento.....	107
Tabela 40: Outras sugestões/comentários.....	107



## INTRODUÇÃO

Com a presente dissertação procuramos estudar quais os modelos organizativos de resposta mais adequados para os alunos do primeiro Ciclo do Ensino Básico (CEB), nomeadamente, crianças com Síndrome de Asperger (SA). Ao longo deste trabalho, vamos equacionar a viabilidade da inserção dos alunos com SA nos Apoios Educativos (AE) ou na Educação Especial (EE), tendo em mente o suporte legislativo no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Partindo de uma análise cuidada dos estudos científicos efetuados, bem como da experiência profissional acumulada ao longo dos anos, constatamos que nem todas as crianças com SA apresentam as mesmas capacidades cognitivas e de comportamento. Este facto é condicionante da sua autonomia pessoal, social e, conseqüentemente, académica, levando-nos a dissecar o percurso escolar das crianças com SA e levantar alguns pontos essenciais para análise.

Desta inquietação surge a ponderação de constatar se estas crianças ao serem consideradas elegíveis para a educação especial com o intuito de beneficiarem do apoio especializado com enquadramento no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, não torna o seu percurso escolar muito penalizante. Reportamo-nos a este Decreto-Lei, nomeadamente no artigo 8.º, ponto número 3, onde se pode ler que todas as crianças elegíveis são rotuladas com “o programa educativo individual (PEI) que integra o processo individual do aluno (PIA) ” (Ministério da Educação, 2008, p. 156), assim como, os relatórios circunstanciados, os relatórios médicos e/ou de avaliação psicológica.

Neste contexto, surge-nos determinar como se processa a sua elegibilidade para percebermos quais os padrões ou critérios que fazem com que a mesma seja diferente de equipa para equipa multidisciplinar. Com este estudo pretende-se ainda, auscultar profissionais da educação que pertencem às equipas de educação especial (multidisciplinares) de vários agrupamentos de escolas, como explicitaremos posteriormente. Também é de extrema importância para a justificação do nosso estudo, a focalização num grupo de



pais, com a finalidade de percebermos os sentimentos/pareceres destes, perante a problemática, pois nem todos têm a mesma conceção.

A abordagem deste tema revela-se significativa, com vista à compreensão da ocorrência de perturbações emocionais e relacionais no primeiro CEB, do aluno portador de SA, e a uma futura interpelação no plano educativo. Esta triagem inicial possibilita uma intervenção o mais precocemente possível, a fim de prevenir dificuldades de aprendizagem e potenciar um desenvolvimento adequado e harmonioso da criança na esfera escolar. Pretende-se, igualmente, que esta conduta incrementa, substancialmente, a inclusão das crianças com SA que frequentam o primeiro CEB, pelo que é fundamental auscultar os profissionais das equipas multidisciplinares quanto aos critérios de elegibilidade.

Quanto à estruturação do estudo e com o intuito de refletirmos sobre os conceitos fulcrais desta temática, dividimo-lo em duas partes distintas: o enquadramento teórico e a componente empírica.

Na primeira parte deste estudo, pretendíamos debruçar-nos sobre uma fundamentação teórica sólida e estruturada, com base na revisão da literatura, onde salientamos a escola inclusiva e os modelos organizativos de resposta, à luz da legislação vigente, a alunos com SA no primeiro CEB. Apresentamos os critérios de elegibilidade, mencionamos o Espetro do Autismo (EA) e destacamos a SA e as suas implicações no contexto educativo da criança.

Esta parte, por sua vez, encontra-se subdividida em dois capítulos, no primeiro faz-se uma alusão à escola inclusiva e aos modelos organizativos de resposta às Necessidades Educativas Especiais (NEE), e no segundo capítulo apresentamos os critérios de elegibilidade para o enquadramento no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Abordamos ainda, o Espetro do Autismo e sua definição, a Síndrome de Asperger, definição e implicações das características destes alunos no contexto educativo.

Para entendermos quais os modelos organizativos de resposta mais adequados no 1.º CEB a alunos com SA procuramos na parte II, componente empírica, e no primeiro capítulo, descrever as metodologias descritas na introdução. A metodologia, por sua vez, encontra-se subdividida em cinco



pontos. O primeiro ponto reporta-se à metodologia mais adequada ao estudo; no segundo, referimos as hipóteses mais pertinentes; no terceiro faz-se a caracterização e delimitação da amostra; no quarto refere-se o instrumento que selecionamos para o nosso estudo e no quinto e último ponto são referidos os procedimentos utilizados ao longo da investigação.

Evidenciamos ainda, no capítulo IV a apresentação dos resultados, em que no primeiro ponto será feita de forma pormenorizada, a descrição e análise dos resultados obtidos através dos inquéritos pretendendo a confirmação ou negação das hipóteses construídas e no segundo ponto, proceder-se-á à discussão desses mesmos resultados. A descrição, análise e discussão dos resultados obtidos nesta situação concreta e o seu tratamento estatístico serão feitos através da análise de conteúdo e do programa Statistical Package for Social Sciences S.P.S.S ou STATISTICA (S.P.S.S. – 21). Programa este, que para este tipo de trabalho, é necessário como uma orientação de qualidade na interpretação de dados, seus limites e contextualização, funcionando também como um auxiliar à interpretação da informação disponibilizada. Nas questões abertas do nosso questionário utilizamos a análise de conteúdo, que é uma das práticas ou processos mais usuais na investigação efetuada pelas diversas ciências humanas e sociais. Trata-se, pois de um método de análise textual que se utiliza na análise em que os dados tomam a forma de texto escrito. A análise de conteúdo como técnica de investigação concede-nos uma informação bastante produtiva para a descrição objetiva do nosso estudo.

Finalizaremos a organização do trabalho dispondo, no capítulo V, a conclusão.



## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## Capítulo – I

### 1 – Escola Inclusiva

O modelo de uma escola inclusiva, ou seja, uma escola para todos, enquadra-se num movimento de âmbito mundial que tem sido defendido, nas últimas décadas, em diversos fóruns internacionais, e apresentado em documentos das Nações Unidas e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Destes documentos destacamos a publicação das Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993) “ (...) que afirma não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação, mas também determina que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares”. Com a promulgação da Declaração de Salamanca – UNESCO (1994, p. 6) defende-se o enquadramento para a ação na área das NEE, sustentando que “ (...) consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”. Foi ainda visado em 2000 no Fórum Educacional e o Enquadramento da Ação de Dakar (Os Objetivos da Escola Para Todos e os Objetivos para o Milénio) a proposta para que no “ (...) ano de 2015, o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita” fosse uma realidade. Por fim, foi reforçado em 2001 a Flagship<sup>1</sup> da Educação para Todos – “O direito à educação para as pessoas com deficiência: o caminho para a inclusão”.

Atualmente, mesmo para alguns profissionais da educação, as expressões “integração” e “inclusão” são utilizadas indiferenciadamente. No entanto, não nos podemos esquecer que, em termos educativos, estas palavras expõem diferenças exponenciais. A escola integrada remete para a noção de que as crianças com deficiência devem aprender de forma eficaz, quando estudam nas escolas regulares, tendo como instrumento a qualidade do ensino. Neste ensino, a criança é perspectivada como sendo detentora do



problema e necessitando, por isso, de se adaptar aos demais estudantes. Ou seja, a integração prevê que a criança se reabilite e possa ser integrada, ou não obterá sucesso. Nesta ótica o ensino integrado é, ocasionalmente, interpretado como um passo decisivo em direção à inclusão. Todavia, a sua maior limitação é uma integração parcial do público-alvo, desistindo de alguns elementos que não se encaixam nos requisitos pretendidos.

A escola inclusiva, por seu lado, alicerça-se na metamorfose de uma sociedade igualmente inclusiva. Este processo coeso contribui, sobremaneira, para o incremento da participação de todos os alunos, sem exceção, nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se inquestionavelmente, de uma reforma da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas e fora delas, de modo a que respondam à diversidade dos alunos no seio da comunidade envolvente, fermentando o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social. Esta escola defende salas de aulas comuns, num sistema regular de ensino, de forma a promover uma prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível e exigindo mudanças significantes na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações aluno/família e aluno/escola.

Em concordância com o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (International Disability and Development Consortium-IDDC) sobre a educação inclusiva, realizado em março de 1998, em Agra, na Índia, um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla deste conceito, nos seguintes termos:

*“i) Reconhecer que todas as crianças podem aprender; ii) Reconhecer e respeitar diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde; iii) Permitir que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todas as crianças; IV) Fazer parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva; V) É um processo dinâmico que está em evolução constante e VI) Não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais”.*  
(International Disability and Development Consortium-IDDC, 1998)

Atualmente, a escola inclusiva possui uma perspectiva sociológica de deficiência e diferença, em que o “ser”, em si, é o mais importante, admitindo que todas as crianças são diferentes. As escolas e sistemas de educação necessitam de se moldar para atender às necessidades individuais de todos os





seus alunos, sejam eles portadores de NEE ou não. Torna-se evidente que a inclusão não significa tornar todos os alunos iguais, mas sim respeitar as suas disparidades e especificidades. Para isso, é imperativo o uso de estratégias e métodos distintos, com o intuito de atender à panóplia das necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento individuais de cada aluno. Estando ciente das dificuldades, das incertezas e da lacuna de recursos, a escola deve adotar, exclusivamente, princípios inclusivos, com vista a uma educação equitativa de qualidade.

As ações levadas a cabo pela escola devem ser congruentes com os princípios de “ (...) educação de qualidade para todos, que contribua para formar cidadãos participativos na construção de uma nova sociedade assente na cooperação, parceria e solidariedade” Serra (2002, p. 102). Esta escola tem, forçosamente, que atender ao apoio dado às dificuldades de aprendizagem reveladas pelos alunos, numa dialética escola/comunidade/família e à partilha de conhecimento com os elementos envolvidos, direta e indiretamente, no processo educativo de cada aluno.

Inclusão, no nosso parecer, consiste no direito à igualdade de oportunidades, em função das suas características e necessidades específicas de cada aluno. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos também veio acentuar a necessidade dum método de ensino centrado na criança, visando o seu sucesso educativo. A adoção de medidas de modo a assegurar “(...) as necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas (...)” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1998, p. 10), assim como, devem ser capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuindo quer para o sucesso educativo, quer para a própria inclusão. Para que este conceito deixe de ser unicamente uma ideia e se torne palpável, as escolas precisam de ser consciencializadas e caminhar com confiança e determinação em direção a uma educação inclusiva de qualidade.

Em Portugal, ao contrário do que sucedeu noutros países, tais como Inglaterra e França, não se verificou um impacto significativo para o culminar da escola inclusiva, subsistindo apenas a publicação de algumas medidas



normativas dispersas que não corresponderam inteiramente aos desafios apontados nos fóruns internacionais referidos anteriormente. No nosso país, as respostas educativas destinadas a enfrentar as dificuldades dos alunos com NEE de caráter permanente, tiveram início em meados dos anos 70 e, desde então, tem-se apostado numa melhoria contínua dos recursos humanos, na diversidade de serviços e de recursos materiais, na oferta de formação especializada e na disponibilização de meios financeiros, sobretudo, no contexto da educação especial.

Relativamente à legislação portuguesa, nos anos 90, no que toca à perspetiva de inclusão, verificou-se um avanço importante a nível legislativo. Estabeleceu-se a obrigatoriedade da escolaridade básica com a sua gratuitidade para todas as crianças incluindo aquelas que são portadoras de deficiência. A escola fica assim responsável por todos os alunos e pelas respostas educativas a aplicar como nos refere o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1999. Este Conselho refere que “ (...) acolhe as novas conceções sobre a educação dos alunos com NEE, expressa a opção pela escola inclusiva e traça as orientações necessárias para a ação, a nível nacional (...), com vista à implementação de uma escola para todos (...) ” (CNE, 1999, p. 13). No decorrer desta ideologia reconhecemos que a escola ocupa um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e humano na vida de todas as crianças e jovens.

Com o leque de problemas que surge, atualmente, nas nossas escolas, é exigida uma multiplicidade de respostas que vão ao encontro de uma escola para todos. Os princípios e as práticas da educação inclusiva são decisivos para ultrapassar, com maior eficácia, os obstáculos que se opõem ao desenvolvimento completo e ao sucesso educativo dos alunos.

Ponderando que os desafios em que a escola inclusiva assenta, tais como, a necessidade de reformulação e de formação dos professores e pessoal não docente que trabalham com a diferença na sala de aula e na própria escola, é fundamental uma orientação educativa mais flexível, centrada nas escolas e dirigida por princípios de política educativa claramente estabelecidos, que podem potenciar uma melhoria das respostas dos alunos. O



envolvimento dos alunos que se encontram em condições de maior vulnerabilidade pode, efetivamente, colmatar lacunas na educação, tais como, o insucesso e abandono escolar, o absentismo, a baixa qualificação profissional, o aumento em Portugal da presença de crianças provenientes de outros países, ou ainda o aumento do risco da marginalização dos grupos menos favorecidos. Aferimos que esta diversidade de problemas obriga a uma multiplicidade de atitudes que, de forma a surtirem efeito, devem atender ao princípio de uma escola inclusiva.

De acordo com a (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11) na escola inclusiva defende-se acerrimamente o princípio de que “ (...) os alunos devem aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” numa dialética constante e consistente entre alunos, professores, pais e comunidade. Esta declaração defende a educação inclusiva, isto é, os alunos com NEE devem, ser integrados nas escolas regulares e só em casos excecionais deverão frequentar estabelecimentos de ensino especial. Pois, cabe à escola adaptar-se à criança e não o contrário. Alguns autores tais como, os descritos seguidamente defendem que a separação destes alunos de uma vivência ampla na sua turma da classe regular origina o seu afastamento do convívio com os pares, sendo este convívio uma relação fundamental para que cresçam integrados.

Destes autores, aludimos Almeida & Rodrigues (2005, p. 7) que explicitam que “ (...) na escola inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças com NEE e distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal”.

Os pais devem intervir nesta diegese, enquanto parceiros na educação dos seus filhos e educandos, enquanto a comunidade adquire um papel de apoio e suporte das escolas e do meio envolvente. A escola inclusiva assenta, deste modo, numa maior exigência, colocando novos desafios à escola e aos próprios professores, para que consigam implementar estratégias que respondam às características e necessidades dos alunos, de uma forma geral.



Esta declaração é impreterível no tocante aos direitos das crianças com NEE, abrangendo, “ (...) as crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (...) ” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6). Tendo em consideração o hastear de uma escola inclusiva, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos veio acentuar a necessidade de um método de ensino centrado na criança, visando o seu sucesso educativo. A adoção de medidas de modo a assegurar “ (...) as necessidades básicas de aprendizagem para todos, podem e devem ser satisfeitas (...) ” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1998, p. 10), com vista a atender às diferentes necessidades das crianças e jovens e fomentar a inclusão.

Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos, na sua globalidade, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar os conteúdos à diversidade das necessidades de cada um, trabalhar em estreita articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências, dinamizar a produção de materiais curriculares e de parcerias pedagógicas, estimular a experimentação e inovação pedagógica, são algumas das funções essenciais em que os professores, independentemente das suas funções específicas, devem cultivar, de forma ativa e eficaz.

É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola.

A conceção de escola inclusiva detém a responsabilidade de contemplar todos os alunos, e considerando que qualquer criança, em qualquer momento, pode ter dificuldades ou deparar com obstáculos na sua aprendizagem, cabe à escola criar estratégias que devem ser adotadas nos diferentes campos intervenientes do sector educativo, de modo que seja dada uma igualdade de oportunidades educativas a todos os alunos.

O conceito de inclusão, é entendido por Correia (2010, p. 16) como “ (...) a inserção do aluno com NEE numa turma do ensino regular, onde, sempre



que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades (...)”. A educação inclusiva é, essencialmente, focada nos alunos com défice de aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento das práticas educativas. Para que a inclusão seja exequível, é necessário que exista trabalho multidisciplinar, com todos os técnicos que participam no processo e cuja finalidade seja comum.

Neste contexto, a escola inclusiva baseia-se na capacidade de conseguir que todos os alunos, apesar das suas disparidades, “ (...) sejam estas de ordem socioeconómica, cultural ou familiar, digam elas respeito a características da personalidade, aos interesses às capacidades ou à eventual existência de défices de qualquer tipo, consigam ter sucesso na sua aprendizagem (...) ” Ainscow, & Porter & Wang (1998, p. 9). A inclusão é um desafio que deve ser aplicado a todas as escolas, com o intento de melhorar a qualidade da educação, tanto para os alunos com deficiência, como para os que apresentem dificuldades de aprendizagem. As escolas inclusivas exercem o direito à educação, sendo as suas práticas reconsideradas, de forma a acolherem a diferença.

Reforça-se, assim, o papel do professor descrito também por Tilstone (2003, p. 24) “ (...) um professor que esteja preparado para aceitar que cada criança é única, e que irá ter necessidades específicas em diferentes ocasiões, já contribui para o movimento em direção a salas de aula mais inclusivas”. De acordo com este autor “ (...) é necessário que os professores tenham formação adequada para estas situações, pois por muito bem-intencionados e abertos para novas situações, não vão conseguir dar a educação apropriada aos alunos com NEE”. Tilstone refere ainda que “ (...) um professor que não esteja empenhado nos princípios da inclusão pode minar o desenvolvimento da inclusão em toda a escola” (2003, p. 55), dado que é preciso construir respostas diferenciadas, para a obtenção de um serviço de qualidade para todos. Estas respostas devem ser integradoras, ou seja, têm de criar dinâmicas internas para atender às necessidades e direitos de cada uma das crianças, pois a inclusão e a participação social representam o acesso aos direitos de



cidadania, defendida na Convenção das Nações Unidas sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006. Segundo o artigo 9.º “ (...) permitir às pessoas com deficiência viverem de modo independente e participarem plenamente em todos os aspetos da vida, (...) são medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em condições de igualdade com os demais (...)”. Para tal, é urgente tentar utilizar os recursos disponíveis, de modo a maximizar o apoio ao desenvolvimento de cada criança. Também, Ferreira (1996, p. 27) refere que “ (...) só partindo do aluno se pode chegar ao aluno e a todos os alunos, numa perspetiva de educação para todos, numa escola inclusiva, onde a qualidade e o sucesso sejam uma componente exigida”.

De forma a que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, não pode ser uma escola fechada, mas sim uma escola aberta a toda a comunidade educativa e ao meio envolvente. Esta ideologia é defendida por Serra (2002, p. 80) ao considerar que “ (...) a sociedade não deve nem pode praticar a exclusão daqueles que a compõem, mesmo sendo grupos minoritários por exibirem características comuns apenas a alguns”. Desta maneira, poderemos abraçar resultados muito positivos para os alunos com NEE e, conseqüentemente, criar escolas mais eficazes para todos. A liderança, colaboração e cooperação, os serviços de apoios especializados, o desenvolvimento profissional dos educadores e professores, bem como o envolvimento da família, são de extrema prioridade para a implementação de uma verdadeira escola inclusiva.

As escolas regulares são: “ (...) os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 9). Assim sendo, os alunos com NEE devem ser integrados nas escolas regulares e só em casos excepcionais, frequentar estabelecimentos de ensino especial, pois compete à escola adaptar-se às necessidades específicas de cada aluno.



Também, Almeida & Rodrigues (2005, p. 7) explicitam que “ (...) na escola inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças com NEE e distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal”. Sustentam ainda que os que se encontram envolvidos no processo educacional “ (...) os professores, os funcionários (...) “ necessitariam de preparação específica “(...) para receberem as pessoas com necessidades educativas especiais e/ou qualquer pessoa que possa ser diferente (...) ” (2005, p. 18). Só assim, com o envolvimento e dedicação de um corpo coeso, com adaptações adequadas a cada caso, muita acessibilidade e disponibilidade, é possível criar uma verdadeira escola inclusiva, disposta a construir na opinião de Almeida & Rodrigues (2005, p.19) “ (...) um sujeito cidadão, para uma sociedade para todos”. As limitações e dificuldades de cada aluno devem ser respeitados e atendidas por todos os envolvidos no seu processo educativo, social e pessoal, enquanto ser humanos com direitos e deveres.

## **2 – Modelos Organizativos de Resposta às Necessidades Educativas Especiais**

As escolas inclusivas favorecem, inquestionavelmente, um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação de todos os alunos no seio escolar, sejam eles portadores de NEE ou não. O sucesso da escola inclusiva depende, invariavelmente, de um esforço significativo por parte dos agrupamentos, mediante a organização, gestão e autonomia das escolas. Os modelos organizativos de resposta às NEE não devem ser descurados, marcando a diferença para a exclusão da própria diferença. Destacamos aqui o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Regimento de Departamento e/ou do Grupo, o Plano Anual de Atividades (PAA) documento este que permite uma amostragem das diversas atividades para o exterior e vice-versa, e o Plano de Turma (PT).



Nesta contextualização, sublinhamos o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, ao reforçar a participação das famílias e comunidades educativas na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Verifica-se, assim, a dinamização, a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, como refere o segundo decreto atrás descrito “ (...) a autonomia constitui não um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação” (Diário da República, 1.ª série — N.º 126 — 2 de julho 2012, p. 2342). De facto, ao promover o reforço das lideranças das escolas, na execução local das medidas de política educativa, pretende-se fomentar condições de qualidade e equidade, para que as escolas possam cumprir a sua missão de serviço público, da forma mais eficaz e eficiente possível. No mesmo Diário da República constata-se ainda que (2012, p. 3341) “ (...) a administração e a gestão das escolas assumem-se como instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo (...) ”, garantindo e promovendo o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições primordiais para a melhoria do sistema público de educação.

Na ótica desta flexibilização organizacional, destacamos o PE como o documento que consagra as orientações educativas do agrupamento, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, num horizonte de três anos. Este documento explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa. Acresce o facto de ser considerado um documento fundamental da política interna do agrupamento, cuja finalidade é definir as linhas orientadoras, no âmbito do quadro das políticas nacionais, assegurar a continuidade dos seus projetos, e intervenções e boas práticas, assim como delinear novas metas de desenvolvimento. Surge ainda como um instrumento





que possibilita a definição e a formulação das estratégias que vão fazer da escola/agrupamento o espaço organizacional onde se alicerçam os desafios educativos, funcionando como fator impulsionador da sua autonomia. Desta feita, neste projeto, e de acordo com o Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho (p. 1888) “ (...) são estabelecidas orientações para que, no âmbito da sua autonomia, cada escola faça as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos”.

Existe um paradigma organizativo que contribui, sobremaneira, para a intervenção legítima na vida do agrupamento. A efetiva participação dos alunos com fundamento na aprovação do seu RI, que define um conjunto de normas e regras orientadoras do funcionamento do agrupamento de escolas, desde os órgãos de administração e gestão, as estruturas de organização pedagógica, dos serviços de apoio técnico, técnico-pedagógicos e administrativos, até aos direitos e deveres dos membros da comunidade escolar. Atendendo à diversidade e especificidade das escolas, cada uma delas poderá, no que refere à sua forma de organização, respeitando o PE e o presente regulamento, elaborar um regulamento específico que, de uma forma mais particular e explícita, regularize o seu funcionamento em aspetos particulares, tais como formas de procedimentos e serviços, tendo em vista a construção delimitada de um ambiente qualificante de trabalho e as características do seu público-alvo. O RI aplica-se, não só a toda a comunidade escolar, mas também a visitantes e restantes utilizadores das instalações.

Quanto ao regimento interno do grupo e/ou departamento de EE, este implementa as disposições gerais, tais como a definição da composição, competências e funcionamento do grupo de EE e AE, de acordo com a sua especificidade. Isto é, no sentido concordante da organização do agrupamento poderá o grupo de EE enquadrar-se no regimento interno do departamento ou em determinadas situações criar o seu próprio departamento, de forma autónoma e com resultado concretos.

Encontramos um outro instrumento organizacional no PAA, com obrigatoriedade definida segundo os termos da alínea c) do art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que discrimina os objetivos a atingir, os



programas a realizar e os recursos a utilizar. Concretiza-se por meio de um documento orientador que define as metas em cada um dos objetivos pré-estabelecidos, hierarquizando as atividades prioritárias para a sua concretização, e aliando a continuidade com a inovação.

O plano de turma baseia-se na reorganização curricular do ensino básico e lança um desafio à autonomia, à responsabilização e, em última instância, ao espírito de investigação-ação, subjacente ao processo de desenvolvimento curricular. Para dar sentido a esta organização do currículo, constatamos que o melhoramento da eficiência da resposta educativa sucede de uma articulação coesa entre os professores – que desenvolvem práticas de administração curricular diferenciadas e adaptadas, aos alunos. À luz do regime de autonomia das escolas, o PT fortalece, assim, na articulação entre as suas componentes distintas, no trabalho cooperativo entre os vários agentes educativos e na avaliação dos discentes, entendendo-a como um processo formativo contínuo e regulador.

É neste contexto que o PT rege o seu formato, conforme cada turma, reorganizando-se e adaptando o currículo face a uma situação real, expondo escolhas e propósitos adaptados, e edificando estilos particulares de estrutura e organização curricular específicos à obtenção das aprendizagens que integram o currículo. A intervenção educativa abraça, entre outras atuações, a consequente proposta das NEE face ao currículo, em função das necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

Ao incidirmos na gestão de currículo escolar, não podemos deixar de referir o termo “inclusão”, bem como o seu conceito e a influência na atividade diária dos alunos com NEE. Deparamos assim, que o conceito de inclusão, amplamente adotado a partir da Declaração de Salamanca – (UNESCO, 1994), supracitado anteriormente, com a representação de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, entre os quais, Portugal - constituiu uma referência inevitável no que diz respeito à escola inclusiva. A partir deste momento, foi encetado o princípio de uma escola para todos “ (...) independentemente das diferenças ou dificuldades individuais (...) ” (1994, p. 9).



Como professores, somos responsáveis por tornar a escola um espaço acolhedor e fazer com que todos os que a frequentam se sintam bem-vindos, independentemente das suas origens, características ou crenças.

Para que a escola assegure os direitos da criança à educação inclusiva e a uma avaliação adequada às suas necessidades, tem que identificar barreiras, compreender as limitações na funcionalidade e das aptidões, e implementar um programa educativo individual, que cruze as suas necessidades educacionais com os apoios educativos. Realça-se, aqui, o papel do educador/professor, no sentido de estar atento a cada criança, de modo a proporcionar-lhe um acompanhamento e um tipo de ensino que lhe transmita estabilidade, segurança e, acima de tudo, que a prepare para a integração social, tão plenamente quanto possível, com um maior e melhor envolvimento na educação e formação das pessoas com NEE, encorajando a participação da comunidade, dando apoio às associações representativas e convidando-as a cooperarem na tomada de resoluções.

A mobilização, a coordenação a nível local (numa área geográfica restrita, capaz de facilitar a participação comunitária) de organizações e serviços e o meio envolvente são o trampolim para a promoção do emprego, a participação no lazer, a acessibilidade arquitetónica dos prédios e pavimentações coletivas, entre outros, de modo a facilitar a vida destes cidadãos.

A colaboração e cooperação na educação das crianças com NEE deve ser uma função compartilhada por pais e por profissionais. Uma atitude positiva por parte dos primeiros favorece a integração social e escolar das crianças. É essencial não esquecer as expectativas dos pais e o envolvimento familiar, que é de extrema importância para o desenvolvimento harmonioso dos seus educandos. O papel dos pais e encarregados de educação assume um carácter verdadeiramente emergente, tendo em conta o processo de ensino e aprendizagem, não só para conhecermos melhor a criança, como também o meio envolvente onde está inserida. Este processo terá tanto mais sucesso, quanto maior for este conhecimento. As suas características, as suas



necessidades, os seus gostos e preferências são variáveis essenciais para o seu desenvolvimento global.

Poderão, todavia, surgir, no caminho desta mudança, algumas dificuldades aos docentes e futuros docentes de EE. Por isso, é imperativo encarar este processo como um ato de conquista moroso e complexo, na tentativa de sedimentar um ensino de excelência. Cabe ao professor veicular experiências de desenvolvimento, de maneira a facilitar a aprendizagem dos seus alunos, aplicando estratégias diferenciadas que reforcem a sua autoconfiança e autoestima. Só assim estes alunos têm a possibilidade de experimentar uma diversidade de estratégias que permitam uma aprendizagem mais ativa e eficaz. Segundo Sanches (1995, p. 12) a “ (...) intervenção especializada cabe aos especialistas, aos professores é pedida uma intervenção adequada e de acordo com a dinâmica que se processa no grupo/turma”. É exigido ao professor que desempenhe a sua função pedagógica-educativa, comtemplando a área científica e racional com o mínimo de falhas, de maneira a abranger o nível em que se situam os alunos. Compete-lhe ainda a dinamização de estratégias e atividades no contexto da sala de aula, responsabilizando-se pela gestão das matérias nos tempos previstos.

Conforme Rief & Heimburge (2000, p. 42) “ (...) sabemos que muitos alunos necessitam de uma abordagem mais direta, para que lhe sejam ensinadas competências específicas e fundamentais”. As escolas devem, obrigatoriamente, responder à diferença das necessidades de todos os alunos, sendo que, para tal, precisam de sofrer algumas mudanças, tanto a nível conceptual como estrutural. Alguns alunos necessitam de mais tempo e de um maior nível de apoio para conseguirem dominar o currículo comum, incluindo os que tem NEE (embora nestes casos nem todos possuam competências para tal). Assim sendo, para se conseguir atingir a meta da equidade educativa, a escola precisa de mudar para um sistema mais flexível.

É crucial a sensibilização das crianças para a inclusão, esta sensibilização é um papel fundamental do professor face à inserção física, académica e social dos alunos com NEE no ensino regular. Preparar os alunos



para a diferença é um dos aspetos no qual o professor tem responsabilidade acrescida. Também, a promoção e a aquisição de comportamentos ajustados, quer a nível académico, quer a nível pessoal ou social, deve ser um dos objetivos a ter em mente. A escola centra-se na criança como um todo, numa abordagem de trabalho em equipa, pois só assim é viável orientar um variado grupo de alunos para o sucesso académico, social e emocional.

Ora, a flexibilidade dos serviços torna-se um fator proeminente, tanto a nível da formação, como dos serviços de EE e AE. As escolas em geral devem procurar envolver-se com a formação dos seus alunos, de acordo com as metas educacionais traçadas. Os professores, educadores e assistentes operacionais precisam de formação específica nesse sentido, que lhes permita compreender as problemáticas que os alunos revelam, as estratégias a adotar e o papel que as novas tecnologias representam nestes contextos. Neste sentido, os agentes educativos devem ser altamente preparados, a fim de ficarem aptos a responder às necessidades destes alunos. No parecer de Correia (2003, p. 28), o professor de EE deve “ (...) responder às necessidades especiais do aluno tendo como base as suas características e com a finalidade de maximizar o seu potencial”. A preparação destes profissionais abalizados deve ser efetuada através de ações de políticas públicas, políticas educacionais e da responsabilidade e iniciativa de cada um.

É de extrema importância a realização de ações de formação e sensibilização da sociedade, nomeadamente, da comunidade escolar. Como a inclusão é um processo complexo, torna-se inevitável que os docentes e não docentes que trabalham com estes alunos realizem ações de formação a curto, médio e longo prazo.

Uma intervenção atempada, que permita melhorar as capacidades de adaptação destas crianças, bem como melhorar a conduta, em geral, facilitando as habilidades de comunicação de interação social e as capacidades de autorregulação do seu comportamento, sendo que de acordo com a (Declaração de Lisboa, 2007, p. 3) devem-se “ (...) realizar os esforços necessários, para incorporar elementos de inovação nas políticas públicas,



com a finalidade de melhorar a qualidade e a eficiência dos serviços que presta o Estado à sociedade em geral”.

Capucha (2008, p. 11) refere que “ (...) a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos (...) é o desenvolvimento de uma escola inclusiva consagrando princípios valores e instrumentos fundamentais para as igualdades de oportunidades”. Porém, para que tal aconteça, é crucial que a escola consagre condições acertadas às necessidades de cada aluno, consoante as suas próprias especificidades e características a todos os níveis, designadamente a nível dos currículos, estes devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas terão de fornecer os instrumentos fundamentais de igualdades de oportunidades que correspondam às crianças com capacidades menos acentuadas. As crianças com NEE usufruem do direito a receber apoio pedagógico adicional no contexto do currículo. O princípio orientador será o de proporcionar a todos a mesma educação, facultando assistência e os apoios adicionais aos que deles necessitem.

Segundo o mesmo autor “ (...) devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma mais concreta e significativa possível para estimular a participação (...) ” (2003, p. 27). Logo, a flexibilização do currículo comum como um ponto fundamental numa escola inclusiva, em que o currículo deve ser adaptado às necessidades de cada aluno, segundo as suas especificidades muito próprias. De igual forma, a implementação das práticas educativas flexíveis devem ser fortemente valorizadas, pois têm como finalidade facilitar a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e proveitoso. Esta flexibilização do currículo tem em vista as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem de cada aluno, esperando-se que os mesmos “ (...) se desenvolvam segundo os seus próprios ritmos de aprendizagem, pelo que os grupos de trabalho devem ser flexíveis e as estratégias e o material usado devem ser, (...) concretos e estimulantes” (Capucha. 2003, p. 41).



Presentemente, a educação é compreendida num sentido mais amplo, muito mais abrangente, abarcando uma vertente “ (...) pessoal, social e profissional (saber, saber fazer, saber ser e saber estar), o que significa que já não basta apenas o sucesso escolar, é preciso também garantir o sucesso educativo” Rief & Heimburge (2000, p. 6). Ou seja, para além do sucesso escolar, é fundamental o sucesso educativo. A desenvoltura do aluno tem que ser concretizada em todos os parâmetros – pessoal, social e profissional, pois, só assim se tornará um adulto capaz.

Em suma, a escola inclusiva é uma escola para todos, independentemente das suas próprias características, garantindo o direito a uma aprendizagem de sucesso. Cabe a cada escola criar condições e meios viáveis para que tal aconteça. Destas condições, destacamos a própria organização dos agrupamentos e dos seus serviços educativos, a reestruturação dos recursos especializados com instrução eficaz, dotando o apoio educativo de serviços especializados e a criação de estratégias diferenciadas e intervenções ao nível do agrupamento, de modo a possibilitar a aprendizagem de todos os alunos. Estes serviços educativos seriam complementados com tarefas que abrangem uma participação comunitária, que faculte ao aluno o desenvolvimento de competências essenciais ao dia-a-dia de cada um. A inclusão pressupõe, assim, a utilização máxima dos aspetos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total da sua personalidade.



## Capítulo II

### 1 – Critérios de Elegibilidade

No sentido de enquadrar as respostas educativas a implementar no âmbito da adequação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE surge-nos o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que clarifica os destinatários, “ (...) cujas dificuldades resultam de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente, que geram desvantagens face ao contexto e ao que este oferece e exige a cada um (...) ” Capucha (2008, p. 7). Neste documento, estabelece-se como primeira medida, a responsabilização das escolas face à educação das crianças e jovens com NEE, garantindo o seu acesso à escolaridade obrigatória e à sua gratuitidade, bem como as medidas adequadas ao tipo de dificuldade de cada aluno. A segunda grande medida, em estreita articulação com a primeira, foi a criação do grupo de recrutamento dos docentes de EE, colocados nos agrupamentos de escolas para prestar esse apoio, de forma a assegurar um acompanhamento adequado aos alunos elegíveis para a EE. Em concordância com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e de Capucha (2008, p. 11), “ (...) enquadra as respostas educativas a desenvolver no sentido da adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação (...) ”, num ou vários momentos da vida.

Com a publicação da Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde – Versão para Crianças e Jovens (CIF – CJ) em 2007, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, traduzida e adaptada com base na CIF – adultos, temos em nossa posse um modelo de suporte ao processo de avaliação e de intervenção dos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Este modelo fundamenta-se na funcionalidade e incapacidade dos alunos e assente nas condições de saúde, nos fatores pessoais e nos fatores ambientais de cada sujeito. A partir da funcionalidade de cada aluno, faz-se a avaliação das suas





necessidades, criando ou sugerindo os objetivos educacionais, ou seja as oportunidades educativas a partir das quais se constrói o Programa Educativo Individual (PEI). Também a elaboração deste está estritamente ligado à avaliação de base, tendo em conta o contexto educacional de cada aluno e os recursos ou medidas mais adequadas a cada um. A CIF – CJ é a mais utilizada nos nossos agrupamentos de escolas; trata-se de uma versão completa da CIF – adultos; tem uma listagem de monitorização da Organização Mundial de Saúde (OMS); possui uma lista de itens para a classificação das doenças ou síndromes específicas; tem uma lista de itens do processo de avaliação dos alunos e, por fim, apresenta uma lista para a educação e formação de cada caso.

Não obstante, referenciando Capucha (2008, p. 155) “ (...) os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, (...) a utilização de tecnologias de apoio”, o que significa que, teoricamente, não se trata apenas de medidas para os alunos, mas igualmente, de medidas de modificação em todo o contexto escolar. Para dar seguimento a esta modificação e contextualizá-la, é necessário definir o grupo alvo da EE, bem como os critérios que tem de reunir para a sua elegibilidade. Esta condição é apresentada no capítulo I do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, com a delimitação de “objetivos, enquadramento e princípios orientadores (...)”. O Decreto-Lei supracitado refere ainda que são elegíveis “(...) os alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação (...) ” e das quais resultam “ (...) dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”. Assim, a elegibilidade destes alunos para os apoios especializados implica uma reformulação, utilizando os seguintes elementos de informação: “ i) Informação sobre a funcionalidade, incluindo funções do corpo e atividade/participação; ii) Informação sobre fatores ambientais, incluindo fatores do ambiente profissional e familiar; iii) Ambientes educacionais recomendados, incluindo contextos, intervenções especializadas; IV) Objetivos/metast educacionais e desenvolvimentais, recomendados e V) Avaliação das necessidades e dos



serviços requeridos”, tal como referencia Leitão em 2004. Pressupõe-se assim, que a elegibilidade implica uma fragmentação usando os componentes de informação atrás descritos.

Na organização e funcionamento da EE, cabe aos agrupamentos de escolas fazer a avaliação das necessidades e dos serviços requeridos, de forma a garantir, através dos seus documentos de autonomia, nomeadamente os projetos educativos e as adequações ao processo de ensino e aprendizagem. Tal permite responder adequadamente às NEE de carácter permanente dos seus alunos. Quanto ao processo de avaliação e intervenção, temos que ter em consideração, de acordo com Correia (1999, p.19) os seguintes itens: “ i) Referenciação e avaliação; ii) Programação e planeamento e iii) Medidas educativas”.

Quanto ao primeiro ponto – referenciação e avaliação, devem ser nomeados os problemas detetados, ou seja o conjunto de preocupações relativas à criança ou jovem referenciado. Posteriormente, será efetuada a análise da informação e tomada de decisões, quanto à necessidade ou não de uma avaliação especializada, por parte do departamento ou grupo de EE (equipa multidisciplinar). O envolvimento dos pais, também neste ponto não deve ser descurado. De acordo com Capucha (2008, p. 156) “ (...) a referenciação efetua-se por iniciativa dos pais (...), dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços (...) ”, tais como serviços de saúde, segurança social, serviços da educação, entre outros. É de extrema importância a proteção de dados e confidencialidade de toda a informação.

No processo de referenciação são fundamentais os seguintes documentos: formulário aprovado pelo agrupamento de escolas, no qual se assinala a razão da referenciação e as informações mais pertinentes sobre o aluno, havendo o cuidado de anexar toda a informação importante para a sua avaliação – as preocupações atuais com o aluno; os antecedentes escolares; os resultados de aprendizagem; a identificação dos esforços realizados para evitar o encaminhamento para a EE, dos quais destacamos os planos de acompanhamento pedagógico, pois segundo o Despacho Normativo n.º 24-



A/2012, de 6 de dezembro revogado pelo Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, os planos atrás descritos podem ser elaborados a título individual ou de turma de forma a definir os apoios educativos. Após a devida referência, a direção do agrupamento de escolas deve solicitar ao grupo ou departamento de EE, bem como ao serviço de psicologia e orientação, a avaliação do aluno em causa e a elaboração do relatório técnico-pedagógico. Tal como consta no artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, neste documento devem constar as “ (...) NEE do aluno e a sua tipologia (...) condições de saúde, doença ou incapacidade (...) ” a determinação “ (...) dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem (...) e das tecnologias de apoio”. Após a realização deste relatório, existe apenas uma solução viável para cada caso: 1) a tomada de consciência de que o aluno em causa não necessita de uma avaliação especializada, por isso, não carece de respostas educativas, no âmbito da EE; o departamento ou o grupo de EE e os serviços de psicologia procedem ao encaminhamento do aluno para os apoios disponibilizados pela escola, previstos no PE e que melhor se adequem às necessidades educativas deste aluno. A título de exemplo, referimos os cursos de educação e formação; estratégias de atuação implementadas nos planos de acompanhamento pedagógico (individual ou de grupo); turmas de percursos curriculares alternativos e outras respostas organizadas pelo agrupamento no seu quadro de autonomia. 2) O facto de estarmos diante de um aluno com necessidade de uma avaliação especializada, por referência à CIF – CJ, neste caso, deparamo-nos com um aluno que necessita de respostas educativas no âmbito da EE. Sendo assim, será necessário a elaboração do PEI, tendo por base os dados que constam do relatório técnico-pedagógico, resultante da avaliação especializada e anteriormente realizada.

Perante o exposto, consideramos pertinente elaborar algumas questões indutoras da determinação dos critérios de elegibilidade destes alunos: i) A criança/jovem evidencia problemas nas funções ou em algum órgão, membro ou outra estrutura do corpo?; ii) A criança/jovem tem dificuldades na execução das tarefas ou ações?; iii) A criança/jovem tem dificuldade em envolver-se nas



atividades da vida diária, esperadas para o seu nível etário?; IV) Existem fatores ambientais que limitam/restringem ou facilitam a funcionalidade da criança/jovem? De uma forma sintetizada são estas as principais características da funcionalidade e incapacidade descritas na CIF – CJ e que constituem uma das bases que orientam a sua classificação e definem as medidas a aplicar no seu PEI.

Ultrapassada a fase de referenciação, deparamo-nos com a avaliação, que deverá ser efetuada por uma equipa multidisciplinar. Esta avaliação tem como prioridade a recolha de informação que permita, “ (...) verificar se está perante uma situação de NEE de carácter permanente; dar orientações para a elaboração do PEI e identificar os recursos a disponibilizar” Correia (1999, p. 20).

Consideramos emergente descrever as etapas a seguir durante o procedimento de avaliação, das quais constam: os dados gerais; os dados pessoais da criança/jovem; os dados relativos aos titulares do poder paternal e, por fim, os dados relativos à pessoa que conduz esta avaliação. É determinante, na fundamentação da referenciação, marinar os seguintes contextos: o contexto educativo, o contexto familiar e o contexto que abrange fatores de risco para a saúde e acontecimentos de vida críticos. Após esta avaliação inicial, com a finalidade de obter um diagnóstico fiel e detalhado, é incontornável uma segunda avaliação puramente vocacionada para a intervenção. Para isso, a criança é avaliada quanto ao seu nível de desenvolvimento funcional, as suas dificuldades e limitações e à variação dos apoios e atitudes promovidos pelos pais, de forma a identificar a sua ação como barreiras ou facilitadores.

Relativamente à programação e planeamento, que comporta o PEI, enquanto documento de extrema importância para as crianças e jovens com NEE de carácter permanente, visa-se responder à especificidade das necessidades de cada aluno, sendo fundamental para a eficácia da adequação do seu processo de ensino e aprendizagem. A elaboração deste documento permite, primeiramente “(...) a partilha de informação relativa ao funcionamento do aluno em vários contextos”; “ (...) uma compreensão comum, por parte de



todos os intervenientes, dos facilitadores e barreiras ao desempenho do aluno”; “ (...) uma implicação mais ativa e responsável, por parte de todos, incluindo os pais (...) ” e, por último “ (...) uma intervenção contextualizada e concertada” Capucha (2008, p. 27).

Tal como descreve o mesmo autor (2008, p. 24), o modelo do PEI deve ser aprovado pelo conselho pedagógico de cada agrupamento e deve incluir a seguinte informação: “1.º Identificação do aluno; 2.º Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes; 3.º Indicadores de funcionalidade e fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem; 4.º Definição das medidas educativas a implementar; 5.º Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar; 6.º Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola; 7.º Distribuição horária das diferentes atividades previstas; 8.º Identificação dos profissionais responsáveis; 9.º Definição do processo de avaliação da implementação do PEI e 10.º Data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar”.

A sua elaboração e aprovação são realizadas no prazo máximo de sessenta dias, após a referenciação do aluno, e o início da sua implementação e a revisão do mesmo podem ser estabelecidas em “ (...) qualquer momento e obrigatoriamente (...) no final de cada nível de educação e ensino e no final de cada ciclo do ensino básico” Capucha (2008, p. 27).

A elaboração deste documento é realizada por uma equipa multidisciplinar, da qual fazem parte o professor responsável pela turma, o professor de EE, o psicólogo do agrupamento (caso exista) e o encarregado de educação, pois são estes profissionais que trabalham diretamente com o aluno e que melhor o conhecem. Porém, sempre que se justifique, poderá ser solicitada a colaboração de outros elementos do grupo de EE, dos serviços técnico-pedagógicos de apoio a alunos, ou serviços distintos que se considerem relevantes para a determinação deste processo, nomeadamente, centros de saúde, centros de recursos especializados, entre outros.



A família é, indubitavelmente, a força motriz para cooperar e participar na avaliação do aluno, só assim poderemos conhecer as suas preocupações quanto ao presente e ao futuro do seu educando. Logo, temos que respeitar as suas necessidades e prioridades na organização e elaboração do PEI. A participação familiar tem a ver com o tipo de relações e processos de interação que respondem às necessidades individuais e coletivas. O ciclo de vida familiar é a sucessão de mudanças que afetam a família, alterando os seus recursos, as suas funções e a sua interação. Apesar de estas crianças serem, realmente, diferentes e, por vezes, não conseguirem transmitir afetos, sentimentos e emoções, estão sempre presentes no seio familiar. Esta criança precisa da mãe e de todos os que a cercam, mais do que qualquer outra criança sem problemas. É de salientar que o coordenador e responsável máximo do PEI é sempre o professor do primeiro CEB a quem esteja atribuída a turma que o aluno frequenta. Em suma, poderemos afirmar que existem quatro níveis na esfera deste processo de avaliação: nível 1 – Referenciação para a avaliação e avaliação de base; nível 2 – Avaliação das necessidades; nível 3 – Elaboração do relatório da avaliação e nível 4 – Aprovação do conselho pedagógico, homologação pelo(a) diretor(a) e, por fim, a elaboração do PEI.

De acordo com Marques (2000, p.108) os pais devem ser encarados como “ (...) coterapeutas”, com um papel relevante em todo o processo, desde a avaliação inicial até à implementação do programa específico, numa base comportamental. Sendo assim, os pais teriam “ (...) como função principal consolidar e proceder à generalização para outros contextos, das aprendizagens realizadas com o grupo de técnicos”. Estes, devem ser orientados, para que conquistem uma maior emancipação e flexibilidade curricular. Tal só é exequível, dando atenção ao que os membros da família têm a dizer, percebendo os seus sentimentos, refletindo e ajudando o agregado familiar nas suas opções. É difícil para os pais enfrentar uma situação totalmente inesperada quando são confrontados com o nascimento de um filho com NEE, pois, por vezes, o sofrimento instala-se perante o desconhecido e a incapacidade de resolverem a situação é ponto condicionante da prospeção de uma mudança quer a nível familiar quer a nível escolar e de sociedade.



Em analogia ao terceiro e último ponto “medidas educativas a aplicar “ou seja a programação em educação especial, de acordo com Landivar (2010, p. 9), os seguintes requisitos básicos não podem ser descurados: “1.º O conhecimento do guia curricular de EE e 2.º O conhecimento minucioso da criança para a qual se vai programar”. Este autor referencia ainda: “todo o programa didático deve ter em conta e deve partir da análise de duas variáveis prévias: uma variável subjetiva, psicossocial, referente ao sujeito ao qual será dirigida a ação docente, e outra variável objetiva, referente à estrutura científica que serve de suporte a tal ação docente”.

Ao programar, os docentes estão a iniciar um processo de intervenção que assenta em estratégias de diferenciação pedagógica e numa atuação dirigida e especializada. Desta forma, será possível uma norma individualizada dos processos e percursos de aprendizagem, sendo competência dos profissionais encontrar estratégias de ensino adequadas às formas de aprendizagem dos alunos. As intervenções têm sempre em conta uma avaliação prévia, a funcionalidade, idade cronológica, a promoção de bem-estar físico e emocional, e também a opinião dos pais. Isto implica uma prática diversificada de estratégias, atividades e métodos, seja em grande grupo, ou direcionadas para o aluno, de uma forma individual.

A determinação das medidas educativas tem como pressuposto o perfil de funcionalidade do aluno e o contexto educativo onde ele poderá ser incluído. Deparamo-nos, assim, com dois ambientes educativos distintos, muito embora com períodos de integração com mais ou menos participação do aluno: a frequência do ensino regular, em contexto sala de aula, com o seu grupo de pares e a frequência de uma unidade de ensino estruturado adequado a problemáticas mais severas. Nesta contextualização é preponderante ter em consideração o resumo da avaliação: i) Medidas aconselhadas para o contexto educativo (turma, unidade...); ii) Medidas orientadas fora da sala de aula e iii) Medidas indicadas, dirigidas a outros ambientes que a criança/jovem frequenta.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro as medidas educativas que integram a educação do processo de ensino e de aprendizagem descritas no artigo 16.º são: “i) Apoio pedagógico personalizado;



ii) Adequações curriculares individuais; iii) Adequações no processo de matrícula; IV) Adequações no processo de avaliação; V) Currículo específico individual e VI) Tecnologias de apoio”. Ao adequar o processo de ensino e aprendizagem é essencial classificar o seu nível de funcionalidade, tal como já referimos anteriormente, o que vai condicionar o tipo de modificações a realizar no currículo. Numa forma mais restritiva e num enquadramento na medida “currículo específico individual”, a intervenção do aluno assenta numa perspetiva curricular funcional, que tem por objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, e a autonomia do aluno, aspetos essenciais à sua participação numa multiplicidade de contextos de vida. De acordo com o mesmo decreto acima referenciado, “ (...) a adequação do processo de ensino e de aprendizagem (...) ” tem por objetivo facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma “ (...) dos alunos com NEE de carácter permanente”. Ao aludirmos à adequação do processo de ensino e de aprendizagem atentamos que pressupõe uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e da flexibilização, ao nível do currículo – áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; objetivos e competências; conteúdos; metodologias; modalidades de avaliação, bem como dos elementos de acesso ao currículo, como sejam, entre outros, a organização e gestão do espaço, do tempo, dos recursos humanos, materiais e financeiros, por forma a responder adequadamente às problemáticas dos alunos.

## 2 – Espetro do Autismo

Ao verbalizarmos o conceito de espectro de autismo e a sua possível caracterização, tomamos por referência a opinião expressa da Federação Portuguesa de Autismo (FPDA):

*“É hoje geralmente aceite que as perturbações incluídas no espectro do autismo, perturbações globais do desenvolvimento nos sistemas de classificação correntes internacionais, são perturbações neuropsiquiátricas que apresentam uma grande variedade de expressões clínicas e resultam de disfunções do desenvolvimento do sistema nervoso central multifatoriais”.*

*(Descrição do Autismo – Autism - Europe, 2000, p.1)*





De acordo com estudos efetuados no nosso país, podemos afirmar que o espectro do autismo é uma perturbação neuropsiquiátrica que afeta uma em cada mil crianças em idade escolar, e que não permite que as mesmas tenham uma vida normal, tal como descreve Oliveira (2009, p. 207) e acresce que estas crianças apresentam dificuldade “ (...) na capacidade de relacionamento com os outros (relações sociais), na comunicação e expressão verbal, além dos comportamentos estereotipados, e reagirem mal a qualquer mudança de situação (...) ” são alguns dos seus traços caraterísticos de acordo com alguns autores Cumine et al (2006, p. 11), Oliveira (2009, p. 207), e, outros. Segundo a American Psychological Association (APA) de 2011, o espectro do autismo, comumente, pode ser diagnosticado por volta dos trinta meses de idade. A partir desta idade a criança não desenvolve as competências de linguagem adequadas à sua faixa etária e os sinais tornam-se mais evidentes à medida que a criança deixa de responder a quaisquer estímulos, por vezes, deixando mesmo de reagir ao contacto com os pais.

A American Psychological Association (2011) descreve ainda, que em cada dez mil (10.000) nascimentos, dois a quatro sujeitos serão portadores deste transtorno. Sendo, três vezes mais comum no sexo masculino do que no feminino e raramente afeta mais do que uma criança em cada família. Também, Cumine et al (2006, p.11) partilham da mesma opinião e relevam que “ (...) é muito maior a probabilidade de incidência nos rapazes do que nas raparigas”.

Segundo Gauderer (1997, p. 15-16), esta perturbação pode ser mais ou menos severa, dependendo do seu grau; os qualificadores usados para este efeito são leve, moderado, grave e profundo. Os casos mais profundos caracterizam-se por uma completa ausência da fala, por comportamentos extremamente repetitivos, não usuais, auto prejudiciais e agressivos. As formas mais leves deste espectro podem ser quase impercetíveis, levando a confundir-se com timidez, falta de atenção e excentricidade; são referenciados como SA ou autismo de alto funcionamento.

Muitos dos indivíduos do sexo feminino portadores de SA têm o mesmo perfil e as mesmas capacidades que os demais indivíduos do sexo masculino,



não obstante, as características que definem esta síndrome são mais subtis no sexo feminino. O comportamento feminino e masculino é estereotipado, porém as raparigas, regra geral, não são agressivas em relação às emoções negativas, verbalizando mais eficazmente as suas emoções, o que leva a que muitas delas não sejam referenciadas atempadamente para uma avaliação diagnóstica.

Considerando as características abrangidas pelo espectro do autismo, nomeadamente a SA, constatamos que os alunos apresentam uma inteligência e aptidões, por vezes acima da média, uma linguagem desenvolvida e boa memória. Mesmo revelando dificuldades na interação social, conseguem uma maior sociabilidade, comparativamente a alunos com um nível profundo de espectro do autismo. Neste sentido, Attwood, (2000) citado por Faherty (2009, p. 25) refere que “ (...) as mulheres com autismo de elevado funcionamento e SA podem ser uma população subdiagnosticada, e que para isso algumas das razões se deverão às diferenças de sexo”. Em síntese, poderemos comparar que as mulheres com SA passam mais despercebidas do que os homens, e neste sentido, mais ocultas ao nível da referenciação.

No tocante ao estrato social, segundo Gauderer (1997, p. 9), esta perturbação é “ (...) aparentemente mais comum nas classes mais favorecidas”. Tal poderá ser atribuído ao facto de as famílias com um nível de educação superior estarem mais atentas e aptas para reconhecer e aceitarem comportamentos associados ao EA e, conseqüentemente, estarem mais preparadas para procurarem apoio especializado.

O diagnóstico desta perturbação é efetuado através da avaliação direta do comportamento do sujeito, conforme determinados critérios clínicos presentes nos sistemas de classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV-TR (2002) e da Classificação Internacional de Doenças CID-10 (1993). Ambos os sistemas de classificação reconhecem que existe um espectro da condição autista que consta numa perturbação de desenvolvimento e baseiam-se na tríade de características atrás mencionadas (pois a mudança ainda não passou à prática).



Por seu lado, com a publicação da última edição do DSM-V em 18 de maio de 2013, constata-se algumas modificações significativas para os critérios de diagnóstico sobre o espectro do autismo, agrupando várias tipologias que anteriormente estavam separadas. Existiam cinco transtornos de EA, cada um dos quais tinha um diagnóstico exclusivo: transtorno autista ou autismo clássico, transtorno de asperger, transtorno invasivo do desenvolvimento, síndrome de rett e transtorno desintegrativo da infância. Atualmente, com exceção da síndrome de rett, continuam a ser incluídos no diagnóstico de transtorno de EA.

O DSM-IV possui três critérios principais para diagnóstico do EA: i) Desafios de linguagem; ii) Défices sociais e iii) Comportamentos estereotipados ou repetitivos. Existia assim, um leque muito mais abrangente, (a tão falada tríade de dificuldades) enquanto o DSM-V (2013) possui apenas dois critérios ou duas áreas principais: comunicação social e os défices de comportamentos fixos ou repetitivos, o que significa que atualmente estes critérios são mais limitados. No entanto, é muito difícil destringir os défices de comunicação e os défices sociais, uma vez que estas duas áreas se sobrepõem de forma significativa, a comunicação é, frequentemente usada para fins sociais, e os défices de comunicação podem afetar drasticamente o desempenho social. Pelo DSM-V (2013), os atrasos de linguagem não fazem parte do diagnóstico, ao contrário do que acontecia anteriormente. É uma classificação muito recente, pelo que utilizaremos neste estudo uma designação do (DSM-IV TR, 2002), concretamente a Síndrome de Asperger.

## **2.1 – Síndrome de Asperger**

Em 1943, Leo Kanner descreve, pela primeira vez, onze casos intitulados de distúrbios do autismo. Entende que há nestes casos uma “ (...) incapacidade de relacionar-se” de forma habitual com as pessoas, desde o início da vida. Kanner (1943) ainda nota respostas pouco comuns ao ambiente, que incluíam maneirismos, motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia. Também observa aspetos não usuais das



habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes, a tendência ao eco na linguagem (ecolalia), o predomínio dos défices de relacionamento social, assim como dos comportamentos pouco comuns na definição da condição.

Por sua vez, em 1944, Hans Asperger, um pediatra austríaco, relata vários casos de "psicopatia autista", de acordo com Oliveira (2009, p. 208) e publica também, descrições minuciosas de crianças que apresentam comportamentos estranhos. Asperger (1944) fez a apresentação desta síndrome à comunidade científica, através de um artigo intitulado de Die Autistischen Pshychopathen in Kindesalter 3. Asperger, citado por Cumine et al (2006, p. 12) apresenta a alteração/disfunção social do autismo na presença de inteligência normal, não havendo atraso de linguagem. Esta problemática “ (...) afeta pessoas de inteligência média e acima da média”.

A SA, também incluída nos critérios dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1994) é incerta quanto à sua autenticidade patológica, apresenta uma alteração qualitativa nas interações sociais recíprocas e um repertório de atividades e interesses restritos, apresentando fala e comportamentos estereotipados e repetitivos. A diferença em relação ao EA profundo reside no facto de não haver deficiência de linguagem ou atraso do desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Tanto Kanner (1943) como Asperger (1944) sugerem que há uma perturbação relativamente ao contacto físico, de natureza sócia afetiva, bem como de dificuldades de desenvolvimento e adaptações sociais. Acreditam num isolamento social manifestado pelas crianças com SA, frequentemente notado por pais e professores como estando no seu próprio mundo e preocupadas consigo mesmas, mas raramente são tão distantes como as crianças com autismo clássico. Em 1981, a psiquiatra norte-americana L. Wing denominou esta perturbação como Síndrome de Asperger, em homenagem ao célebre pediatra austríaco.

Tal como refere Marques (2000, p. 226): “ambos observam nestas crianças um contacto visual muito pobre, estereotipias verbais e



comportamentais, assim como uma marcada resistência à mudança. Notaram ainda uma referência na procura constante de isolamento e interesses especiais, referentes a objetos e comportamentos bizarros”.

Uma outra definição mais atual referida por Antunes (2009, p. 71) e segundo o DSM-IV:

*“A Síndrome de Asperger é uma perturbação neurocomportamental, de base genética, frequentemente encarada como uma perturbação dentro do Espectro do Autismo. Embora seja uma disfunção com origem num funcionamento cerebral particular, não existe ainda marcador biológico, pelo que o diagnóstico se baseia num conjunto de critérios comportamentais, sendo os mais utilizados os expressos no DSM-IV”.*

Adotando esta classificação, a SA é definida da seguinte forma: Perturbação qualitativa da interação social, manifestada pelo menos por dois dos seguintes sinais: i) Dificuldade acentuada no uso de comportamentos não-verbais, tais como contato ocular, expressão facial, postura e gestos na regulação da interação social; ii) Incapacidade para desenvolver relações sociais com parceiros e colegas de acordo com o seu nível de desenvolvimento e iii) Desinteresse em partilhar alegrias, resultados ou interesses com o outro.

### **2.3 – Implicações das características do aluno com Síndrome de Asperger no contexto educativo**

Os alunos com SA apresentam capacidades cognitivas, embora se encontrem condicionados pela débil interação social e comunicação funcional. Esta síndrome afeta, sobremaneira, o modo como um aluno comunica e se relaciona com os outros. Estes alunos apresentam graves dificuldades no relacionamento social, porquanto apresentam complicações em perceber sinais não-verbais, incluindo os sentimentos traduzidos em expressões faciais. Esta constatação prende-se com a limitação destas crianças na descodificação dos sinais que a maior parte das pessoas considera evidentes e acertados. Isto representa um problema de comunicação e de interação com os outros, comprometendo seriamente a sua componente sócio afetiva. “ (...) a criança com SA isola-se socialmente, mas pode não se preocupar por isso (...) ” Cumine et al (2006, p. 13).



Os alunos não diagnosticados são, frequentemente, rotulados pela família e professores como alunos estranhos, excêntricos, originais, diferentes, extravagantes ou esquisitos. O contacto social é tímido, especialmente o inicial e ostentam uma tendência para o isolamento e retirada relacional, sobretudo, quando não sentem conforto na relação dual. Como refere Teixeira (2005, p. 2) “ (...) estas crianças podem, ou não, procurar interagir socialmente, mas têm sempre dificuldades em interpretar e aprender as capacidades da interação social e emocional com os outros”.

Para além destas dificuldades de relacionamento, verificam-se ainda complicações na comunicação. Embora os alunos com SA sejam, a maioria das vezes, expressivos e falem com fluidez, parecem, no entanto, desvalorizar as reações das pessoas com quem falam, aparentando alguma insensibilidade aos sentimentos do outro. Estes alunos, habitualmente, não apresentam dificuldades de aprendizagem tão marcadas e têm usualmente “ (...) um quociente de inteligência (Q.I.) dentro da média (...) ou até acima da média” Attwood (2010, p. 59).

Muitas vezes, verificam-se ocorrências desconfortáveis para o professor, quando o aluno com SA se mostra intransigente face a alguma situação. Torna-se complexo lidar com o aluno com SA, devido à sua teimosia, insistência e falta de controlo emocional. Inclusivamente, os momentos de recreio e de atividades coletivas costumam experimentar este ambiente tenso. O melhor, nestas situações, é deixar o aluno acalmar-se, chamá-lo para uma conversa tranquila e explicar-lhe o que for preciso, tendo em conta o sucedido. O diálogo é o melhor caminho para ajustar as situações e comportamentos, e acompanhar o desenvolvimento da criança com SA, com vista a uma maior qualidade de vida social, tendo em mente a inserção do aluno na comunidade circundante. Delapidar a interação social não é somente incrementar esquemas de ajuda na escola; é mais do que isso. É orientar os próprios pais no sentido de desenvolverem atividades de passeio, por exemplo, onde o aluno experimente a interação social, naturalmente, por meio da aproximação a outras pessoas e em situações díspares. De facto, quando a criança com SA não possui o desenvolvimento destas aptidões de comunicação e de interação



social, tem uma maior tendência para experimentar períodos frequentes de depressão, em virtude do isolamento em que vive. Portanto, a inserção em grupos sociais da mesma faixa etária é uma maneira de ajudá-la a ultrapassar as suas limitações.

Em alguns casos, no domínio da comunicação e da linguagem, por vezes, mostram alterações, ao nível da prosódia e da compreensão da linguagem, com ligeira ecolalia. Do ponto de vista da resposta emocional, as crianças com SA evitam, frequentemente, o contacto ocular, apresentando, muitas vezes, um discurso colado, fora do contexto e inadequado aos temas em conversação. Podem apresentar um discurso narrativo pouco organizado, embora possa ser acompanhado por um vocabulário adequado. Mesmo sendo detentores de um bom potencial cognitivo de base, o seu desenvolvimento psicoafectivo fica aquém do desenvolvimento cognitivo. Estas crianças podem ser brilhantes na memorização de factos e números, mas têm, geralmente, dificuldade ao nível do pensamento abstrato, originando lacunas na aprendizagem, em ambiente escolar. Ou seja, podem ostentar um ótimo funcionamento em várias áreas, enquanto outras se encontram comprometidas.

Numa ótica comportamental, as crianças com SA apresentam uma forte dependência relativamente às rotinas, não gostam de alterações ou mudanças inesperadas, e têm uma forte tendência para impor os seus próprios hábitos, tais como, insistir em seguir sempre o mesmo caminho da escola para casa e vice-versa. Para estas crianças, a desordem e o caos são inadmissíveis e comprometem a sua estabilidade emocional. Já no contexto escolar, o aluno com SA pode revelar elevados níveis de nervosismo ou ansiedade face a uma alteração no horário ou mudança de professor. Gostam, geralmente, de ter uma rotina diária coesa e inalterável. Desta forma, o padrão de rotinas tem de ser mantido para não conduzir a altos níveis de stress. “A rotina é imposta a fim de tornar a vida previsível e para impor a ordem, dado que a novidade e a incerteza são incontrolláveis. A rotina é também uma forma de atenuar a ansiedade” Attwood (2008, p. 102).



Habitualmente, as crianças com SA desenvolvem interesses específicos, muitas vezes obsessivos, sobre determinado tema que lhes desperta a atenção. Conforme Attwood (2010, p. 227) “o interesse é, muitas vezes, uma atividade solitária e intuitiva, perseguida com grande paixão e, por vezes, não partilhada pelos membros da família ou pares”. Os seus interesses costumam abranger a memorização ou ordenação de factos acerca de um assunto específico, tal como, animais, sereias, comboios, planetas ou cartas colecionáveis, etc. “A escolha de um interesse deve-se a um aspeto que atrai ou é importante para a criança (...)” Attwood (2010, p. 227). Este autor menciona que, quando estas crianças se interessam por determinado assunto, desenvolvem um conhecimento tal, que as leva a pesquisar tudo o que existe acerca do mesmo. O portador de SA desenvolve um conhecimento enciclopédico, lendo exaustiva e avidamente toda a informação ao seu alcance, fazendo perguntas incessantes sobre o objeto do seu interesse, como descreve Attwood (2006, p. 100) “os seus interesses chegam a ser bastante engenhosos, quando gostam de alguma coisa, sendo que estes muitas vezes são expressos através da arte”. A “eletrónica e os computadores são normalmente também um dos grandes interesses destas crianças” Attwood (2006, p. 100-101). Com orientação e conhecimento, estes interesses podem ser direcionados, de modo a que o aluno venha a estudar ou trabalhar na área do seu interesse específico. No que toca a este ponto em concreto, “ (...) o fascínio por determinado assunto e as rotinas que têm que seguir um determinado caminho influenciam significativamente o bem-estar da família e da própria criança” Attwood (2008).

Em suma, aparece, assim, uma panóplia de variações ao nível das capacidades intelectuais destes alunos. Podemos constatar que os alunos com SA são inseridos no sistema educativo comum e, com o apoio adequado e a motivação apropriada, em casa e na escola, podem fazer magníficos progressos, ter sucesso, e mesmo continuar os estudos ao nível universitário e arranjar um emprego, segundo a seguinte citação “ (...) universidades e cursos ajustados à pessoa com Síndrome de Asperger ajudará no processo de decisão se o estudante, os pais e os professores discutirem (...) as opções”





Attwood (2010, p. 375). É de extrema importância o envolvimento da família no processo educativo destes alunos, pois é fundamental consolidar o envolvimento da família relativamente ao seu desempenho escolar. Tal, irá surtir efeito no aumento do seu autoconceito e autoestima. O recurso ao reforço positivo, elogio e confiança são preponderantes para o seu sucesso pessoal, académico e social.

Outra estratégia a utilizar é uma linguagem de fácil acesso e com exemplos fundamentados em atividades concretas e circunstâncias reais e naturais. Esta ideologia e prática de aprendizagem também se destinam aos alunos com SA em que é preponderante evitar o que pode ser ambíguo e a aplicação de conceitos abstratos. Quanto mais se puder trabalhar utilizando instrumentos e exemplos reais, concretos, num ambiente natural para o aluno, melhor será a estruturação do seu sentido académico. Tal inclui um benefício para todos e é um princípio do trabalho com a diversidade.

É importante frisar que estas características próprias dos alunos com SA variam muito em número e grau de sujeito para sujeito. Aparece assim, um amplo leque de variações ao nível das capacidades intelectuais destes alunos.

Esta diversidade obriga os profissionais da comunidade educativa a refletir sobre os modelos organizativos de resposta no 1.º CEB quanto à melhor forma de atender crianças com SA, tendo em conta as suas próprias características; teimosia, interesses específicos e muitas vezes obsessivos, o gosto pela rotina, o isolamento face aos seus pares e por vezes aos adultos, isto é, os próprios interesses do aluno. Estes interesses podem ser desenvolvidos de modo a que o aluno venha a estudar ou trabalhar na área do seu interesse específico e com alguma orientação, estes interesses podem ser direcionados e amplificados de modo a dar fruto. Igualmente, é de extrema importância a cooperação e envolvimento da família no processo ensino/aprendizagem do seu educando.

Perceber quais os modelos organizativos de resposta disponíveis e como são utilizados, na prática, pelos diversos agentes educativos é uma das finalidades deste estudo.



## **PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA**



## Capítulo - III

### 1 – Introdução

Com o presente estudo, pretendemos refletir sobre o parecer dos professores de educação especial, dos apoios educativos, do ensino regular (primeiro CEB), bem como dos psicólogos e pais, face aos modelos organizativos de resposta disponíveis e ao facto dos alunos portadores de SA poderem ou não ser elegíveis para a EE, com base no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Conforme o Ministério de Educação e Ciência (MEC), o decreto acima referido (2008, p. 154) determina:

*“Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um dos aspetos determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”.*

Diante de tal afirmação, entendemos que a educação tem que ser flexível e orientada, de maneira a poder responder à multiplicidade das características e necessidades específicas de cada aluno. A educação deve ainda ser dirigida no sentido da ocorrência do sucesso educativo de todos os alunos, independentemente da problemática e do grau dessa problemática de que são portadores. Defendemos a ideologia de que a escola inclusiva proporciona aos alunos oportunidades únicas de viver experiências significativas com companheiros da sua idade, num meio o menos restritivo possível, não esquecendo o contexto sócio familiar, institucional e comunitário de cada um. Ou seja, qualquer escola tem obrigação de garantir a igualdade de oportunidades, quer no acesso, quer nos resultados dos seus alunos – a esta característica chamamos equidade educativa. Neste contexto, a Declaração de Salamanca sustenta que a escola inclusiva preconiza que todos os alunos devem aprender juntos, em harmonia, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem ainda “ (...) reconhecer e satisfazer as necessidades diversas



dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, (...)” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11-12).

A população que irá intervir neste estudo são agentes que procedem à aplicação dos meios organizativos de resposta, mais especificamente, vinte e dois professores de EE, cinco professores dos AE, vinte e nove professores do ensino regular do primeiro CEB, dois psicólogos dos agrupamentos, assim como dezoito pais de alunos com SA que frequentam o primeiro CEB.

Definidos os intervenientes no estudo, pretendemos associá-los à identificação do problema a investigar. Daí, parafrasearmos Almeida & Freire (2007, p. 36) ao considerarem:

*“Uma investigação inicia-se sempre com a definição de um problema. Toda a investigação tem um alvo ou um problema a identificar que nos vai permitir uma aproximação ao estudo. A definição de um problema é fase essencial e nela se inclui a definição das hipóteses e a operacionalização das variáveis a considerar”.*

O problema da nossa investigação, já supra mencionado vai permitir-nos uma estimacão ao próprio estudo. A descrição do problema é uma etapa primordial que abrange a determinacão das hipóteses a considerar e a explicacão das variáveis.

## 2 – Metodologia

A Metodologia, de acordo com Kaplan (1975, p. 85) traduz-se na:

*“ (...) lógica reconstruída e normativa e não se confunde com os reais caminhos da pesquisa, com a lógica em ato da investigação a fazer-se: a metodologia, crítica das práticas de investigação, não se confundem com as práticas críticas da investigação que constituem os métodos”.*

Com a evoluçã das ciências da educaçã, o sujeito em si, enquanto ser individual, é de extrema importãncia, ou seja, a importãncia está no sujeito e não numa percentagem da amostra. Contudo não nos podemos esquecer que é essencial ir ao encontro do nosso problema e determinar quais serão as técnicas mais adequadas.

Conforme refere Capucha (2008, p. 7):

*“ (...) a primeira medida da reorganizaçã da Educaçã Especial, agora consagrada no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, foi a clarificaçã dos*



*destinatários. Apresentam necessidades diferentes os alunos cujas dificuldades educativas derivam da descoincidência entre o capital social e cultural da família de origem e aquele que é requerido pela escola, por um lado, e as crianças cujas dificuldades resultam de alterações em estruturas e funções do corpo com caráter permanente, que gerem desvantagens face ao contexto e ao que este oferece e exige a cada um, por outro”.*

Ou seja, segundo o Ministério da Educação, artigo 6.º (2008, p. 156), no que concerne ao primeiro grupo supracitado, em que se considera não estar perante situações de NEE que justifiquem a intervenção dos serviços de EE, os alunos deverão ser encaminhados para “ (...) os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica”. Sendo assim, a escola disponibilizava, através do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, os seguintes meios de resposta que permitiram superar as dificuldades dos alunos com NEE: os planos de recuperação, os planos de acompanhamento, os planos de desenvolvimento (sendo estes aplicados na área da sobredotação) e, como complemento, a intervenção dos apoios educativos. Na revogação deste despacho, surgiu o Despacho Normativo n.º 24 - A/2012, de 6 de dezembro, com a substituição destes planos para o denominado plano de acompanhamento pedagógico, com a variante de ser dirigido à turma ou a cada aluno, de forma individual, também revogado pelo Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, como já referimos anteriormente.

De acordo com esta atualização legislativa, abordamos o princípio inclusivo aplicado a este primeiro grupo, que não se encontra perante situações de NEE que justifiquem a intervenção dos serviços de EE. Neste contexto, deve ser promovido o desenvolvimento das capacidades dos alunos para a participação social, política, cultural e económica, de modo a dar as oportunidades de que os alunos precisam. Porém, para quem trabalha nas escolas, este processo é complexo e, por vezes, exaustivo. Tal deve-se, sobretudo, à grande afluência de alunos que surgem nas nossas escolas com estas dificuldades, assim como ao aumento do número de alunos por turma, por vezes, com dois ou mais níveis de ensino em simultâneo. Estes fatores dificultam, sobremaneira, o apoio individualizado por parte do professor, por muita determinação que este ofereça.



Quanto aos apoios educativos, a realidade não é muito promissora. Além do número reduzido de professores destacados para estes apoios, cada um deles chega a ter a seu cargo dezasseis ou mais alunos. O entrave principal que estes profissionais enfrentam no seu dia-a-dia, a maior parte das vezes, tem que ver com a falta de uma especialização. Consequentemente, sentem dificuldades vincadas em trabalhar com alunos com patologias específicas como a SA, demonstrando um sentimento de impotência diante de alguns casos. Frequentemente, os professores do apoio educativo queixam-se dos poucos frutos que conseguem ao longo do ano e sugerem que esses alunos deveriam ser encaminhados para a EE.

O segundo grupo de alunos são os que se enquadram no grupo-alvo da EE; são alunos com necessidades mais específicas, de acordo com o Ministério da Educação (2008, p. 155):

*“Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos que apresentam limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial”.*

O facto de prevalecer, muitas das vezes, a indefinição das equipas de EE, relativamente à escolha dos meios de resposta mais adequados aos alunos que se enquadram no espectro do autismo, no sentido de promoverem a prevenção e a interação dos mesmos, colocamos as seguintes questões de investigação: será que, na perspetiva dos professores, os alunos do primeiro CEB com SA devem ser inseridos no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro ou poderá haver outras alternativas? Quais as vantagens ou desvantagens que poderão advir, caso o aluno seja inserido no decreto supracitado? Quais serão as consequências para estes alunos?

Perante o exposto, pretendemos com este estudo cumprir os seguintes objetivos:

1. Perceber que estratégias são utilizadas no processo ensino/aprendizagem com estes alunos e eventuais dificuldades.



2. Perceber quais os critérios utilizados pelos profissionais das equipas multidisciplinares, tendo em conta a elegibilidade para o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.
3. Justificar, eventualmente, a proposta de um outro modelo de resposta.

Após uma revisão bibliográfica, e tendo em conta a nossa pretensão de inquirir o máximo possível de intervenientes, o método que melhor se adapta a este estudo é o quantitativo. Este método de investigação é um processo, através do qual se faz a colheita de dados que são observáveis e quantificáveis, que leva a que o investigador, ao optar por um processo ordenado, percorra uma série de etapas que o conduz desde a definição do problema até aos resultados finais. Este processo defende, inegavelmente, uma realidade objetiva, podendo ser exposta numericamente, em que, segundo Clemente (2010, p. 5) “ (...) o importante para o investigador quantitativo é o processo e os seus significados (...). A pesquisa quantitativa caracteriza-se pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta como no tratamento dos dados”, sendo, neste caso, usado o programa S.P.S.S. - 21.

Ora, atendendo aos objetivos da nossa pesquisa e à escolha metodológica que adotámos, com um carácter principalmente quantitativo, destacamos Ghiglione & Matalon (1983, p. 115) ao mencionarem que “ (...) na metodologia quantitativa é necessário saber com exatidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos e que os diferentes aspetos da questão tenham sido bem abordados”.

Atentamos que esta metodologia é a que mais se ajusta ao estudo de um facto sensível e complexo, como o que pretendemos estudar. Encontramo-nos conscientes de que se trata de um estudo exploratório, em que os dados não podem ser generalizados. Neste contexto, utilizamos como instrumento principal de recolha de dados os inquéritos por questionário, permitindo assim, estudarmos comportamentos e desempenhos, para posterior análise estatística. Corroboramos com Silva & Pinto (1986, p. 107), quando referem que “ (...) numa investigação por questionário, a análise de conteúdo é particularmente útil na fase do pré-inquérito, como é também necessária na



análise de questões abertas do questionário”. Assim, foi aplicado um pré-inquérito, através de um guião, a uma psicóloga, a uma docente de EE, a um professor de apoio educativo, a um professor do ensino regular e a um encarregado de educação num mesmo agrupamento da área do Porto. Desse guião, constaram sete perguntas abertas, as quais foram investigadas através da análise de conteúdo. A análise de conteúdo como técnica de investigação concede-nos uma informação bastante produtiva para a descrição objetiva do nosso estudo.

A tabela n.º 1 resume os dados obtidos que nos permitem construir o questionário.

#### Análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Registos
1 – Quais os critérios de elegibilidade dos alunos com SA para o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatório clínico; Avaliação psicopedagógica; Objetivos mencionados no ponto n.º 2 do artigo 1 “A EE tem como objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção de igualdade de oportunidades...”; Perfil de funcionalidade; Estratégias diferenciadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatório clínico; Avaliação psicopedagógica; Diagnóstico médico; Avaliação psicológica e pedagógica; Perfil de funcionalidade</li> <li>Objetivos mencionados no ponto n.º 2 do artigo 1</li> <li>Estratégias dirigidas a cada caso para dar respostas às necessidades destes alunos</li> </ul>
2 – Na generalidade, pensa que os alunos com SA devem ser inseridos no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Se não, onde?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim</li> <li>Não</li> <li>Apoios educativos</li> <li>Condições de avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim</li> <li>Não</li> <li>Apoios educativos</li> <li>Condições de avaliação determinadas no Plano de Turma</li> </ul>
3 – Quais os benefícios para o aluno com SA e para os seus pares com a inserção destes no ensino regular.	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Para o aluno com SA:</b> Estimular as relações interpessoais; Aquisição de competências sociais; A socialização; Aumento da comunicação e o estado emocional</li> <li><b>Para os colegas:</b> Aprenderem a respeitar os colegas; Conviver com as diferenças; Estabelecer a partilha de tarefas; Código de ética em atitudes e comportamentos; Inteirar-se da heterogeneidade de parceiros (pares); Melhor integração, visando o sucesso no seu percurso escolar; Autonomia; Relação com os colegas, professores e auxiliares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Para o aluno com SA:</b> Estimular as relações interpessoais; Aquisição de competências sociais</li> <li><b>Para os colegas:</b> Aprenderem a respeitar os colegas; A conviver com as diferenças</li> <li><b>Para o aluno com SA:</b> A socialização; Relações interpessoais; A comunicação; O estado emocional</li> <li><b>Para os colegas:</b> Estabelecer a partilha de tarefas; Código de ética em atitudes e comportamentos; Inteirar-se da heterogeneidade de parceiros (pares)</li> <li>Melhor integração no ensino regular, visando o desenvolvimento do seu percurso escolar com sucesso; Melhorar a autonomia; Estabilidade emocional; Relação com os colegas, professores e auxiliares</li> <li>Socialização</li> </ul>
4 – Consequências da inserção do aluno com SA no ensino regular para o próprio aluno com SA e para os colegas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estando salvaguardadas todas as situações, não existem limitações; Não sei</li> <li><b>Para o aluno com SA:</b> O risco do rótulo; Discriminação entre pares</li> <li><b>Para os colegas:</b> Direcionarem para si o seu fraco sucesso escolar; O contacto e a relação afetiva num espírito de interajuda e aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estando salvaguardadas todas as situações não existem limitações</li> <li><b>Para o aluno com SA:</b> O risco do rótulo; Discriminação entre pares</li> <li><b>Para os colegas:</b> Direcionarem para si o seu fraco sucesso escolar</li> <li><b>Para o aluno com SA:</b> Discriminação social/emocional pelos pares</li> <li><b>Para os colegas:</b> O contacto e a relação</li> </ul>





		afetiva num espírito de interajuda e aprendizagem Não sei (encarregado de educação)
5 – Que estratégias necessitariam de utilizar ou diversificar para o aluno com SA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Trabalho de pares e de grupo</li> <li>b) Reflexão sobre atitudes e comportamentos</li> <li>c) Jogos de interação</li> <li>d) Estratégias que ajudem a ultrapassarem as suas dificuldades</li> <li>e) Posicionamento do aluno em sala de aula</li> <li>f) Turma reduzida</li> <li>g) Trabalho de parceria com um colega tutor</li> <li>h) Antecipação da matéria dada</li> <li>i) Integração em trabalho de grupo</li> <li>j) Escolha dos temas do seu interesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Trabalho de pares e de grupo</li> <li>b) Reflexão sobre atitudes e comportamentos</li> <li>c) Jogos de interação</li> <li>a) Posicionamento do aluno em sala de aula</li> <li>b) Turma reduzida</li> <li>c) Trabalho de parceria com um colega tutor</li> <li>d) Antecipação da matéria dada</li> <li>e) Integração em trabalho de grupo</li> <li>a) Áreas da sua preferência utilizando as novas tecnologias</li> <li>a) Estratégias que ajudem a ultrapassarem as suas dificuldades</li> </ul>
6 – Face à situação ensino/aprendizagem do aluno com SA, indique as maiores dificuldades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) A reflexão e a generalização das aquisições</li> <li>b) A comunicação</li> <li>c) Falta de interação social</li> <li>d) Excesso de alunos por turma</li> <li>e) A fusão de dois anos de escolaridade</li> <li>f) Falta de tempo para particularizar as aprendizagens</li> <li>g) A continuidade em casa do trabalho desenvolvido na escola</li> <li>h) Trabalhar a estabilidade emocional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) A reflexão e generalização das aquisições, quer a nível académico, quer a nível social</li> <li>a) Excesso de alunos por turma</li> <li>b) A fusão de dois anos de escolaridade</li> <li>c) Falta de tempo para particularizar as aprendizagens</li> <li>d) A continuidade em casa do trabalho desenvolvido na escola</li> <li>a) Trabalhar a estabilidade emocional</li> <li>b) Ter paciência, procurar estimular essa atenção no ensino/aprendizagem sem fazer pressão</li> <li>a) A comunicação com o adulto e com os colegas, a falta de interação social</li> </ul>
7 – Será que os alunos com SA devem ser inseridos no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, ou poderá haver outras alternativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Sim, dependendo das características do aluno</li> <li>b) Sim, pois não conheço outra alternativa</li> <li>c) Dependendo da avaliação inerente à sua aprendizagem</li> <li>d) Sim. Com um reforço na situação ensino/aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Sim, dependendo das características do aluno, nomeadamente, um apoio psicológico por parte de técnico com formação</li> <li>a) Dependendo da avaliação inerente à sua aprendizagem</li> <li>a) Sim, com reforço da EE</li> <li>a) Sim. Uma sala de Unidade não é aconselhável “encarregada de educação”</li> </ul>

**Tabela 1: Análise de conteúdo**

Todas as questões do nosso pré-inquérito são abertas e foram aplicadas, com o intuito de recolher informação que, depois de analisada, nos permitiu subdividir essa mesma informação em categorias e subcategorias. Para analisarmos adequadamente as respostas a estas questões, recorreremos à análise de conteúdo que nos possibilita o recurso a categorias temáticas.



O pré-inquérito é, como já referido anteriormente, constituído por sete perguntas abertas, as quais passamos a explicitar através das tabelas seguintes. A primeira questão relaciona-se com os critérios de elegibilidade que as equipas de EE utilizam para inserir os alunos com SA no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Examinando os dados concluímos através da tabela n.º 2 (critérios de elegibilidade), que o relatório médico e a avaliação psicopedagógica surgem com um valor equitativo (3), sendo os critérios eleitos. Em seguida, com menor valor (1), aparecem os objetivos mencionados no ponto n.º 2 do artigo 1 “a EE tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia a estabilidade emocional, bem como a promoção de igualdade de oportunidades (...)”, o perfil de funcionalidade do aluno e, por fim, as estratégias diferenciadas com (0) valores.

**Critérios de elegibilidade**

Alunos com SA	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicóloga	Enc. Educação	Total
Relatório clínico	X		X	X	-	3
Avaliação psicopedagógica	X		X	X	-	3
Objetivos mencionados no ponto n.º 2 do artigo 1		X			-	1
Perfil de funcionalidade	X				-	1
Estratégias diferenciadas					-	0

**Tabela 2: Critérios de elegibilidade**

A seguir, procuramos entender se, na generalidade, os inquiridos pensam que os alunos com SA devem ser inseridos no decreto supramencionado, ou não. Confrontando os dados da tabela n.º 3 (inserção dos alunos), verificamos que, dos cinco inquiridos, quatro concordam. Apenas a professora de EE afirma que, dependendo do perfil de funcionalidade do aluno, este poderia enquadrar-se, ou não, no grupo do Apoio Educativo, ou nas condições de avaliação determinadas no Plano de Turma.



### Inserção dos alunos

Alunos com SA	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicóloga	Enc. Educação	Total
Sim		X	X	X	X	4
Não	X					1
Outros	Apoio Educativo ou Condições de avaliação					1

**Tabela 3: Inserção dos alunos**

No que respeita aos benefícios da inserção do aluno com SA no ensino regular para o próprio aluno e para os colegas, constatamos que equiparando os resultados obtidos na tabela n.º 4 (vantagens da inserção do aluno com SA no ensino regular), concluímos que os inquiridos têm em grande consideração as relações interpessoais (4) e, depois, o aumento de comunicação dos alunos com SA (1), a aquisição de competências sociais e o estado emocional com (0) valores.

### Vantagens da inserção do aluno com SA no ensino regular

Alunos com SA	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicóloga	Enc. Educação	Total
Relações interpessoais		X	X	X	X	4
Aquisição de competências sociais						0
Aumento da comunicação	X					1
Estado emocional						0
Outros	Ap. Educativos					0

**Tabela 4: Vantagens da inserção do aluno com SA no ensino regular**

Em contrapartida, para os seus colegas, e segundo a tabela n.º 5 (vantagens para os alunos da inserção do aluno com SA no ensino regular), temos a convivência com as diferenças; a partilha de tarefas e a relação com os colegas, professores e auxiliares com o mesmo valor (2). Com menor valor (1), desfrutamos da vantagem de aprenderem a respeitar os colegas, aplicarem código de ética em atitudes e comportamentos, inteirarem-se da heterogeneidade de parceiros (pares), visarem o sucesso, no seu percurso escolar, e a autonomia.



#### Vantagem para os colegas da inserção do aluno com SA no ensino regular

Alunos com SA	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicóloga	Enc. Educação	Total
Respeito pelos colegas			X			1
Conviver com a diferença				X	X	2
Partilha de tarefas	X		X			2
Código de ética	X					1
Heterogeneidade	X					1
Integração		X				1
Relação colegas/professores/auxiliares		X	X			2

**Tabela 5: Vantagens para os colegas da inserção do aluno com SA no ensino regular**

Relativamente aos condicionamentos para o aluno com SA e para os colegas da inserção deste aluno no ensino regular? Um número expressivo de inquiridos entende que a limitação mais significativa é a discriminação entre pares (3), logo a seguir à possibilidade de o aluno com SA correr o risco do rótulo por parte dos seus pares (2). Por último, estando salvaguardadas todas as situações não existem limitações (1), conforme comprovamos através da tabela exposta.

#### Limitações da inserção do aluno com SA no ensino regular

Alunos com SA	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicóloga	Enc. Educação	Total
Risco do rótulo	X		X		-	2
Discriminação entre pares	X	X	X		-	3
Sem limitações				X	-	1

**Tabela 6: Limitações da inserção do aluno com SA no ensino regular**

Em relação aos colegas dos alunos com SA, os inquiridos, de acordo com a tabela n.º 7 (limitações para os alunos da inserção do aluno com SA no ensino regular), destacam como mais importante a circunstância de os alunos direcionarem para si o seu fraco sucesso escolar, pelo facto de na turma existir um elemento com necessidade de uma atenção específica (2). A seguir, com menor valor e homólogo (1), o contacto e a relação afetiva num espírito de interajuda e aprendizagem e encontrando-se salvaguardadas todas as situações, não existem barreiras.



**Limitações para os alunos da inserção do aluno com SA no ensino regular**

Alunos com SA	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicóloga	Enc. Educação	Total
Fraco sucesso escolar	X		X		-	2
Relação afetiva		X			-	1
Sem limitações				X	-	1

**Tabela 7: Limitações para os alunos da inserção do aluno com SA no ensino regular**

Quanto à necessidade de estratégias a utilizar ou diversificar para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com SA, detemos, em primeiro lugar, as seguintes estratégias: o posicionamento do aluno em sala de aula, a turma reduzida e a integração do aluno SA (2). A seguir, com menor relevância, temos o trabalho de pares e de grupo, a reflexão sobre atitudes e comportamentos, os jogos de interação, as estratégias que ajudam a ultrapassar as suas dificuldades, o trabalho de parceria com um colega tutor, a antecipação da matéria dada e a escolha dos temas do seu interesse (1), conforme nos mostra a tabela n.º 8.

**Estratégias a utilizar ou diversificar**

Alunos com SA	Prof. EE	Prof. AE	Prof. PR	Psicóloga	Enc. Educação	Total
Trabalho de pares/grupo				X		1
Atitudes e comportamentos				X		1
Jogos de interação				X		1
Estratégias					X	1
Posicionamento	X		X			2
Turma reduzida	X		X			2
Parceria com um colega	X					1
Antecipação da matéria dada	X					1
Integração	X		X			2
Temas do seu interesse		X				1

**Tabela 8: Estratégias a utilizar ou diversificar**

Sobre a situação do processo ensino/aprendizagem de um aluno com SA, as maiores dificuldades sentidas pelos professores que trabalham diretamente com estes alunos são o excesso de alunos por turma, a fusão de dois ou mais anos de escolaridade e a falta de tempo para particularizar as aprendizagens (2). Com menor ponderação (1), surge a reflexão e a



generalização das aquisições, quer ao nível académico, quer ao nível social, a comunicação com o adulto e com os colegas, a falta de interação social, a continuidade em casa do trabalho desenvolvido na escola e o moldar da estabilidade emocional, como presenciamos na tabela n.º 9, a seguir apresentada.

**Dificuldades no ensino/aprendizagem**

Alunos com SA	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicóloga	Enc. Educação	Total
Reflexão/generalização das aquisições				X		1
Comunicação					X	1
Interação social					X	1
Excesso de alunos	X		X			2
A fusão de 2 anos	X		X			2
Falta de tempo	X		X			2
Apoio em casa	X					1
Estabilidade emocional		X				1

**Tabela 9: Dificuldades no ensino/aprendizagem**

Através do pré-inquérito segundo os dados obtidos e a diversidade de opiniões encontradas para as mesmas questões decidimos construir um questionário que nos permitisse responder à seguinte questão **“será que os alunos com SA, no primeiro CEB, devem ser inseridos no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, ou poderá haver outras alternativas?”** Os resultados permitem-nos constatar que a maioria dos inquiridos (3) acha benéfico a sua inserção no decreto citado, pois só assim conseguem um reforço da EE no seu processo ensino/aprendizagem. Contudo, dois dos sujeitos inquiridos sugerem que essa inserção pode depender das características do aluno e da avaliação inerente à sua aprendizagem, sugerindo um apoio psicológico por parte de técnicos com formação para esta problemática.



Inserção dos alunos com SA no Decreto-Lei n.º 3/2008

Alunos com SA	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicóloga	Enc. Educação	Total
Sim		X	X		X	3
Não						0
Outro	X			X		2

Tabela 10: Inserção dos alunos com SA no Decreto-Lei n.º 3/2008

Numa síntese das respostas obtidas, convém fazer um questionário em mais larga escala porque não existe grande consenso, entre as respostas dos diferentes agentes educativos.

## 2.1 – Hipóteses

As hipóteses, de acordo com os autores Quivy & Campenhoudt (1998, p.135) “ (...) são proposições que preveem uma relação entre dois conceitos ou fenómenos (...) ”, constituindo-se como respostas provisórias à pergunta de partida. O conjunto de conceitos e de hipóteses articulado entre si constitui o modelo de análise, pois são os dados mais pertinentes. Segundo os mesmos autores “ (...) a hipótese fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a questão da pesquisa (...) ” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 67). É importante que a continuação do estudo se baseie na comparação e comprovação das hipóteses, confrontando-as com os dados da observação.

Para o efeito foram formuladas quatro hipóteses:

**Hipótese 1** – Os agrupamentos dispõem de meios organizativos de resposta adequadas para o atendimento aos alunos com NEE.

**Hipótese 2** – Os agrupamentos dispõem de medidas educativas adequadas para o atendimento de alunos com SA.

**Hipótese 3** – Os professores do primeiro CEB consideram que o modelo organizativo de resposta mais adequado para o aluno com SA, é a sua inclusão no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.



**Hipótese 4** – Os pais dos alunos do primeiro CEB com SA consideram que o modelo organizativo de resposta mais adequado para o aluno com SA, é a sua inclusão no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

## 2.2 – Caracterização da amostra

Segundo Hill & Hill (2012, p. 42), “ (...) designa-se por amostra do universo quando só é possível considerar uma parte dos casos que constituem o todo”. Tal sucede quando o investigador, por falta de recursos suficientes e por falta de tempo para recolher e analisar dados para cada um dos casos do universo, apenas lhe é possível estudar uma parte dos casos que constituem o todo. Para dar início a este processo de investigação, é necessário que o investigador tente escolher entre as três possibilidades de amostras, tendo em conta Quivy & Campenhoudt (1998, p. 160):

- “ – *Estudar a totalidade da população (num sentido mais lato, o conjunto de elementos constituintes de um todo).*
- *Estudar uma amostra representativa da população (como forma de individualidades).*
- *Estudar componentes não estritamente representativas, mas características da população (perante os mesmos acontecimentos proceder a comparações significativas) ”.*

Esta é uma amostra não aleatória, pois estão definidos os sujeitos a inquirir. Tal como já referido é uma amostra constituída por 76 sujeitos de diversas categorias profissionais de dez agrupamentos da área geográfica do distrito do Porto.

## 2.3 – Instrumentos

De acordo com Almeida & Pinto (1975, p. 103) “ (...) o inquérito por questionário é utilizado por várias ciências sociais e tende a privilegiar a prática da investigação empírica; é um instrumento que se apoia numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de pessoas (inquiridas) ”.

Houve uma fase prévia de preparação do questionário, já discutida (pré-inquérito), que contribuiu para a construção do modelo de análise, isto é, o que





se pretende saber. Consideramos também, que é importante ter em consideração a sequência lógica das perguntas, que devem ser do tipo opinativo e informativo, explicar os objetivos do questionário e a importância das respostas para a investigação, assim como garantir a confidencialidade dos dados recolhidos.

O nosso inquérito por questionário foi, sobretudo, elaborado com perguntas fechadas (o inquirido teve de escolher entre as respostas alternativas fornecidas pelo autor), e sete perguntas de resposta aberta. Como uma das regras de ouro, segundo Hill & Hill (2012, p. 95) “ (...) antes de escrever as perguntas abertas, o investigador deve pensar como vai analisar as respostas, ter tempo e vontade para aplicar «análise de conteúdo», ou outra análise semelhante, às respostas e pergunta abertas”. Neste caso concreto, as questões abertas foram tratadas por análise de conteúdo.

O nosso estudo tem em conta o material recolhido junto de professores de EE, AE, ensino regular do primeiro CEB, psicólogos e pais de alunos com SA. Num primeiro momento, procede-se à caracterização da amostra, isto é, identificação de elementos referentes aos dados pessoais, tais como, o sexo e a idade. De seguida, damos início ao procedimento de recolha de informações decorrentes dos dados académicos, formação académica e habilitações literárias, situação profissional e formação especializada. Continuamos com a recolha de informações decorrentes dos dados profissionais, tais como, situação profissional, tempo de serviço e experiência em trabalhar com alunos com SA.

Posteriormente, e relativo à prática pedagógica, são dispostos aleatoriamente vários itens para a recolha de informação sobre as atitudes e práticas dos docentes. Para isso, examinam-se vários tópicos, entre os quais, os critérios que as equipas de EE utilizam para a elegibilidade, a inclusão de alunos com SA, os benefícios e condicionamentos para o aluno com SA e para os colegas da inserção daquele no ensino regular. São igualmente analisadas as estratégias diversificadas, as dificuldades sentidas face à situação de ensino/aprendizagem de uma criança com SA, a possibilidade de os alunos no primeiro CEB com SA serem inseridos no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de



janeiro, ou a necessidade da integração de alunos com SA ser feita com a ajuda de um professor especializado ou outra pessoa qualificada. Não serão descurados os contributos do professor de EE para a melhoria dos resultados escolares dos alunos com SA, a articulação de estratégias diferenciadas com o professor do ensino regular e com o professor dos apoios educativos e, por fim, o papel do professor face à inclusão.

Na fase de tratamento de dados, toda a informação recolhida será objeto de análise e interpretação estatística através do programa concebido para computadores *Statistical Package for Social Sciences* S.P.S.S ou STATISTICA (*software* que nos facilita uma experiência diversificada na análise de dados) e que conforme Ghiglione & Matalon (1983, p. 115), deve cumprir normas precisas de forma a “ (...) garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos (...)”.

Segundo Almeida (1989):

*“O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiridos), que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio”.*

Esta técnica é adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos, embora tenha limitações quanto ao grau de profundidade da informação recolhida. A presente investigação tem como instrumento de trabalho a aplicação de um inquérito por questionário construído para o efeito.

A tabela n.º 11 expõe o tipo de análise implícita a essa mesma organização.

**Modelo de análise para a construção do questionário**

<b>Categorias</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>
<b>PARTE I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caraterização da amostra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Identificação pessoal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Género</li> <li>b) Idade</li> </ul> </li> <li><b>Formação académica</b></li> <li><b>Tempo de serviço</b></li> <li><b>Situação profissional</b></li> <li><b>Dados profissionais</b></li> <li><b>Tipo de vínculo</b></li> <li><b>Apoiou ou apoia alunos com SA</b></li> </ul>
<b>PARTE II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos técnicos/humanos que o agrupamento dispõe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Psicólogo;</li> <li>b) Terapeuta da fala;</li> <li>c) Terapeuta ocupacional;</li> <li>d) Fisioterapeuta;</li> </ul> </li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsáveis pelo processo de avaliação de alunos referenciados pelo professor titular de turma/diretor de turma</li> <li>• Em qual ou quais os instrumentos estão definidas as medidas organizativas, com vista a adequar a resposta educativa às necessidades dos alunos com NEE?</li> <li>• Será que os alunos com SA devem ser inseridos no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro ou poderá haver outras alternativas?</li> <li>• Quais os critérios de elegibilidade dos alunos com SA para o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>e) Professor de EE;</li> <li>f) Professor dos apoios educativos;</li> <li>g) Técnico de serviço social;</li> <li>h) Outros</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Psicólogo;</li> <li>b) Terapeutas;</li> <li>c) Departamento de EE;</li> <li>d) Equipa multidisciplinar;</li> <li>e) Elementos do conselho executivo;</li> <li>f) Médico de família;</li> <li>g) Médico especialista;</li> <li>h) Enfermeiro;</li> <li>i) Nutricionista;</li> <li>j) Outro.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) PE de agrupamento;</li> <li>b) Regulamento interno;</li> <li>c) PAA;</li> <li>d) Plano de acompanhamento pedagógico;</li> <li>e) Outro.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Sim, dependendo das características do aluno, nomeadamente um apoio psicológico por parte de técnicos com formação;</li> <li>b) Dependendo da avaliação inerente à sua aprendizagem;</li> <li>c) Sim. Com reforço da EE;</li> <li>d) Sim. Uma sala de Unidade não é aconselhável "encarregada de educação";</li> <li>e) Sim. Com um reforço da situação ensino/aprendizagem;</li> <li>f) Não. Nos apoios educativos ou nas condições do plano de acompanhamento pedagógico.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Relatório clínico;</li> <li>b) Avaliação psicológica;</li> <li>c) Comportamento do aluno;</li> <li>d) Avaliação pedagógica;</li> <li>e) Perfil de funcionalidade;</li> <li>f) Estatuto socioeconómico do aluno;</li> <li>g) Nível da capacidade de desempenho;</li> <li>h) Objetivos mencionados no ponto n.º 2 do artigo 1.º "a EE tem como objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia e estabilidade emocional, bem como a promoção de igualdade de oportunidades...";</li> <li>i) Necessidade de apoio especializado;</li> <li>j) Estratégias diferenciadas;</li> <li>k) Nos apoios educativos ou condições de avaliação no plano de acompanhamento pedagógico.</li> </ul>
<p><b>PARTE III</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as medidas curriculares definidas pelo agrupamento, com vista a adequar a resposta educativa às necessidades do aluno com SA?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Turmas reduzidas;</li> <li>b) Apoio do professor especializado;</li> <li>c) Apoio do professor de apoio educativo;</li> <li>d) Professor/diretor de turma é selecionado especificamente por estar familiarizado com os métodos de apoio para alunos com SA;</li> <li>e) Adequações curriculares (sem modificar o essencial do curriculum comum);</li> <li>f) Modificações ao nível dos instrumentos de avaliação;</li> <li>g) Modificações ao nível do modelo de avaliação;</li> <li>h) Modificações ao nível do tempo dado em situações de avaliação;</li> <li>i) Modificações ao nível dos conteúdos e objetivos, em situações de avaliação;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as medidas de coordenação praticadas pelo agrupamento, com vista a adequar a resposta educativa às necessidades do aluno com SA?</li> <li>• Quais as medidas promovidas pelo agrupamento, ao nível da formação contínua, com vista a adequar a resposta educativa às necessidades do aluno com SA?</li> <li>• Que estratégias necessitaria de utilizar ou diversificar, com vista a adequar a resposta às necessidades do aluno com SA?</li> <li>• Quais as vantagens da inserção do aluno com SA no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro?</li> <li>• Quais os inconvenientes da inserção do aluno com SA no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro?</li> <li>• Se tivesse um filho ou familiar próximo, inseria-o no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>j) Combinação de diferentes tipos de atividade: trabalhos individuais e de grupo;</li> <li>k) Adequações na forma como apresentam os conteúdos na sala de aula;</li> <li>l) Organização dos espaços/materiais;</li> <li>m) Professor tutor;</li> <li>n) Comunicação escola/família aberta e frequente.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>•       <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Reuniões periódicas entre professores e diferentes técnicos, que intervêm na educação do aluno, para tomarem decisões relativas às atuações ou planos de trabalho desenvolvidos e a desenvolver;</li> <li>b) Reuniões entre família e professor para partilha de informação sobre o aluno e sugestões de planos de trabalho;</li> <li>c) Reuniões de departamento curricular;</li> <li>d) Reuniões de conselho de docentes;</li> <li>e) Reuniões entre a coordenação de serviços de apoio educativo e os serviços de EE para tomarem decisões relativas ao encaminhamento do aluno;</li> <li>f) Reunião de articulação entre os professores de diferentes níveis de ensino.</li> </ul> </li> <li>•       <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Promover e disponibilizar formação contínua sobre a perturbação do espectro do autismo, para pessoal docente;</li> <li>b) Promover e disponibilizar formação contínua sobre a perturbação do espectro do autismo, para pessoal não docente;</li> <li>c) Promover e disponibilizar formação contínua sobre a perturbação do espectro do autismo, para pais e encarregados de educação.</li> </ul> </li> <li>•       <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Trabalho de pares e de grupo;</li> <li>b) Reflexão sobre atitudes e comportamentos;</li> <li>c) Jogos de interação;</li> <li>d) Posicionamento do aluno em sala de aula;</li> <li>e) Turma reduzida;</li> <li>f) Trabalho de parceria com um colega tutor;</li> <li>g) Antecipação da matéria dada;</li> <li>h) Integração em trabalho de grupo;</li> <li>i) Áreas da sua preferência, utilizando as novas tecnologias.</li> </ul> </li> <li>•       <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Apoio do professor especializado;</li> <li>b) Direito a um PEI;</li> <li>c) Apoio pedagógico personalizado;</li> <li>d) Usufruir das medidas educativas especiais;</li> <li>e) Usufruir das condições especiais de exame.</li> </ul> </li> <li>•       <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Aparece na pauta com sinalização* que é visível para toda a gente (*aluno com NEE);</li> <li>b) Sempre que tem um PEI, o certificado de habilitações tem as especificações das adequações de que beneficiou (rótulo);</li> <li>c) O próprio aluno interioriza a sua diminuição o que contribui para um baixo autoconceito;</li> <li>d) Pode gerar-se em torno da criança um impacto negativo que prejudica a relação entre pares.</li> </ul> </li> </ul>
<b>PARTE IV</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As questões apresentadas ao longo deste inquérito demonstraram pertinência?</li> </ul>	



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como classifica os itens quanto à sua clareza?</li> <li>• Acrescentaria algo às questões apresentadas ao longo deste inquérito?</li> <li>• Considera que há questões que podem suscitar diferentes interpretações? Se sim, quais?</li> <li>• Quais as vantagens que aponta no seu preenchimento?</li> <li>• Apontaria alguma desvantagem?</li> <li>• Outras sugestões/comentários.</li> </ul>	
--	--

**Tabela 11: Modelo de análise para a construção do questionário**

## 2.4 – Procedimentos

Para a execução deste estudo, foram desenvolvidos contactos com os agrupamentos, no sentido de saber exatamente quantos alunos com SA existem e quantos são os professores que trabalham diretamente com estes alunos e, por fim, entrar em contacto com a Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA) da área geográfica do Porto. Este processo elaborou-se considerando as seguintes etapas: i) Fazer o levantamento junto dos agrupamentos e pedir autorização para o estudo; ii) Contactar com os professores no sentido de lhes passar os inquéritos e recolher os dados e iii) Contactar com a APSA no sentido de colaborarem na distribuição dos inquéritos e recolher a informação.

Os inquéritos foram aplicados no período de novembro de 2013 a março de 2014. Neste ponto, foi respeitado o direito ao anonimato e à confidencialidade dos inquiridos, visto que, no próprio questionário, não era solicitada identificação. A distribuição dos referidos questionários e o seu preenchimento pelos inquiridos estabeleceu-se da seguinte forma: uma parte foi enviada via eletrónica e a outra entregue e recolhida em mão.

Numa primeira fase, após a recolha dos inquéritos, iniciou-se uma leitura destes, de modo a possibilitar uma direção da informação recolhida. Considerando a existência das questões subdivididas, fez-se uma contagem



das respostas dos inquiridos em cada questão e procedeu-se à soma dos resultados, agrupando-os de forma poder-se criar um resultado por grupo de questões. Para tal, é necessário determinar categorias e fazer uma definição clara das mesmas. Deste modo, focamo-nos na definição dos objetivos de pesquisa e da problemática teórica, assim como na definição das categorias.

Somente depois, efetuámos a sua análise, que obedece a regras precisas e objetivas, de modo a que diferentes investigadores possam chegar aos mesmos resultados, face ao mesmo conteúdo analisado. Quanto ao tratamento de dados, nomeadamente nas questões fechadas, optámos por uma análise quantitativa, procedendo a uma quantificação estatística, o que nos permitiu efetuar uma análise por frequência de respostas dadas. Posteriormente, confrontamos os resultados obtidos nos inquéritos aplicados e interpretamo-los, em função da teoria do problema inicial. A apresentação dos dados foi efetuada, a partir das respostas fornecidas pelos docentes e não docentes.



## Capítulo – IV

### 1 – Descrição dos resultados

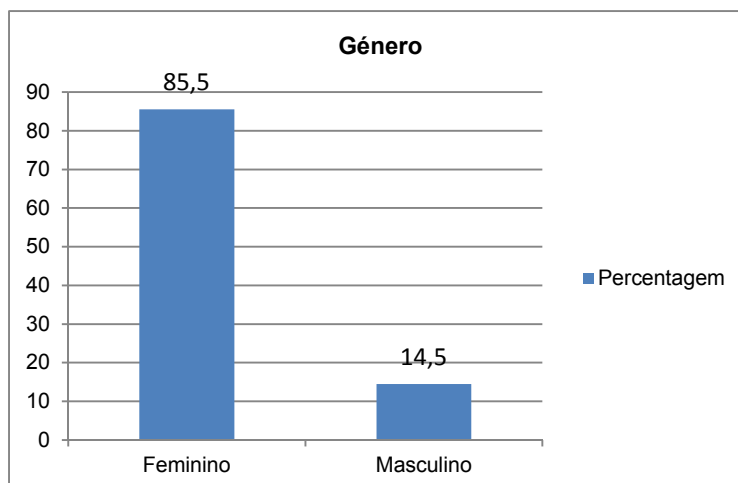
A nossa amostra, como referimos anteriormente é de conveniência, pois tem bem delimitado os sujeitos a inquirir e as suas próprias especificidades. Ao investigador apenas lhe é possível estudar uma parte dos casos que constituem o universo. A totalidade destes elementos que constituem a população da nossa amostra é de 76 sujeitos que não é representativa. Como tal não é generalizável. A amostra, isto é, este agregado pode ser constituído por um conjunto de indivíduos, famílias, organizações, acontecimentos ou outros objetos de investigação que o pesquisador quer estudar. Os resultados obtidos são apresentados de acordo com as categorias do questionário: caracterização da amostra, organização e gestão do processo ensino/aprendizagem a alunos com SA, medidas e estratégias de ensino e qualidade do questionário.

Seguidamente serão apresentados, através dos diferentes gráficos e tabelas, os resultados estatísticos alusivos à amostra em estudo.

#### Identificação pessoal quanto ao género

O total da nossa amostra é constituído por sujeitos de várias valências, como foi mencionado anteriormente. Vamos, então, caracterizar, de uma forma específica, a amostra que demarcámos, de acordo com o pretendido para o nosso estudo.

Numa análise detalhada e a partir dos dados recolhidos, observamos, através do gráfico e da tabela expostos, que a maior percentagem dos inquiridos são do sexo feminino, contando com 85,5 % do total, e a menor percentagem, de 14,5 %, é do sexo masculino.



**Gráfico 1: Identificação quanto ao género**

Sexo	Frequência	Percentagem
Feminino	65	85,5 %
Masculino	11	14,5 %
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100 %</b>

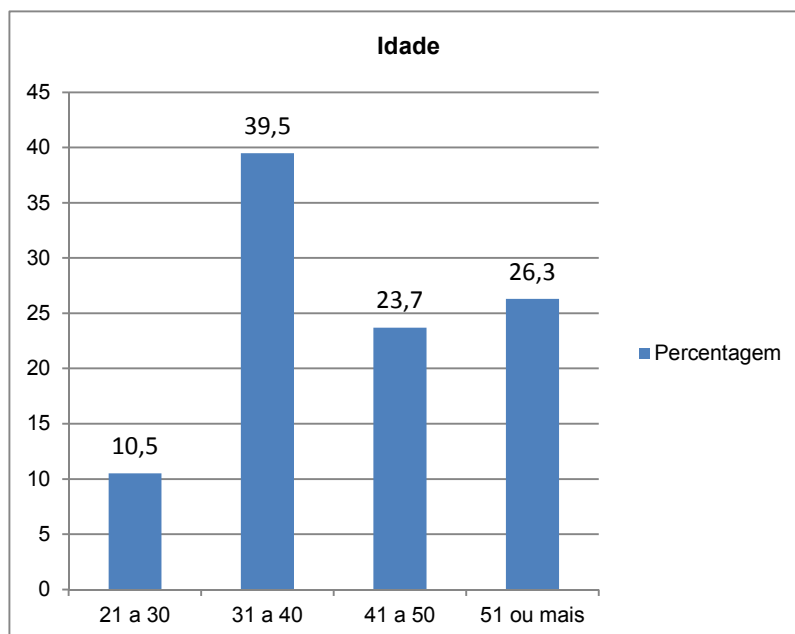
**Tabela 12: Identificação quanto ao género**

Pela leitura dos dados, percebemos facilmente que a grande maioria dos docentes, não docentes (psicólogos) e encarregados de educação inquiridos são do sexo feminino.

## Identificação pessoal quanto à idade

A amostra global, quando agrupada por classes quanto à idade, mostra uma oscilação entre os 21 a 51 anos ou mais, distribuída da seguinte forma: uma percentagem de 39,5 % tem entre 31 e 40 anos; seguidamente, sucede a faixa etária a partir dos 51 anos ou mais, com uma proporção de 26,3 %. Posteriormente, a dos 41 aos 50 anos, com uma percentagem de 23,7 % e, por fim, a faixa etária entre os 21 a 30 anos, com a menor percentagem, de 10,5 %, tal como consta do gráfico e da tabela a seguir apresentados.





**Gráfico 2: Identificação quanto à idade**

Idade		
Idade	Frequência	Porcentagem
21 a 30	8	10,5 %
31 a 40	30	39,5 %
41 a 50	18	23,7 %
51 ou mais	20	26,3 %
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100 %</b>

**Tabela 13: Identificação quanto à idade**

Constatamos, perante os dados alcançados, que a faixa etária dos 31 aos 40 anos é a mais representativa, com 39,5 % do bolo; segue-se a dos inquiridos com 51 anos ou mais.

## Formação académica

A partir dos dados recolhidos, observamos, conforme o gráfico e a tabela seguintes, que, dos 76 sujeitos pesquisados, uma percentagem de 47,4 % atesta possuir licenciatura, enquanto uma percentagem de 30,3 % respondeu ter outra habilitação profissional, nomeadamente, uma pós graduação/ especialização em EE. Uma percentagem de 9,2 % possui o ensino secundário; 5,3 % afirma possuir apenas o ensino básico que como se pode



verificar mais adiante são do grupo do agregado familiar, uma outra, na proporção de 6,6 %, refere ter o bacharelato; e, por fim, um valor percentual de 1,3 % refere possuir o mestrado/doutoramento.

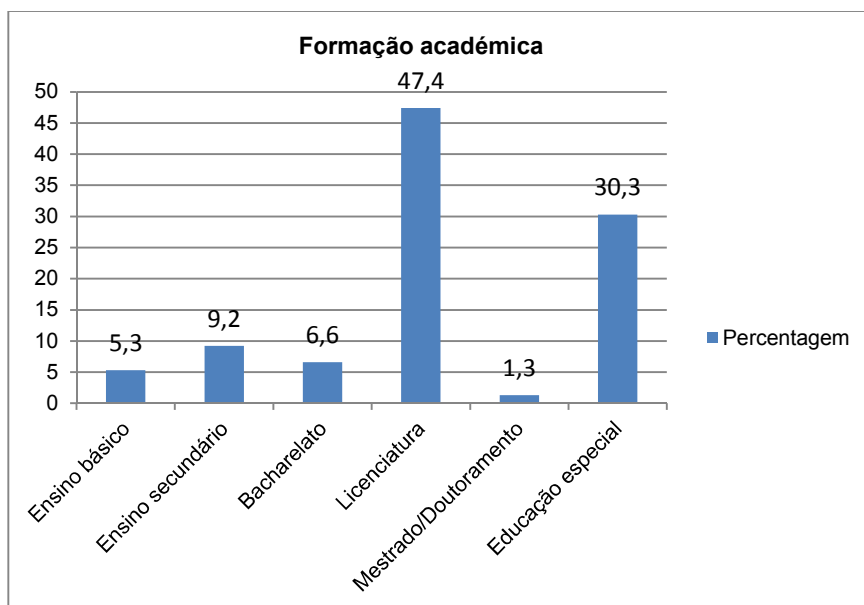


Gráfico 3: Formação académica

Formação	Frequência	Percentagem
Ensino básico	4	5,3 %
Ensino secundário	7	9,2 %
Bacharelato	5	6,6 %
Licenciatura	36	47,4 %
Mestrado/Doutor.	1	1,3 %
EE	23	30,2 %
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100 %</b>

Tabela 14: Formação académica

Através dos dados alcançados, verificamos que a maior percentagem dos inquiridos se centra na formação académica de licenciatura, seguindo-se a formação especializada em EE.



## Tempo de serviço em funções docentes

No que respeita ao tempo de serviço dos docentes, numa amostra de 58 sujeitos, constatamos que uma percentagem de 28,9 % possui 15 a 24 anos de tempo de serviço, 27,6 % tem 25 ou mais anos de tempo de serviço, enquanto 19,7 % tem entre 5 a 14 anos, conforme exposto no gráfico e na tabela a seguir apresentados.

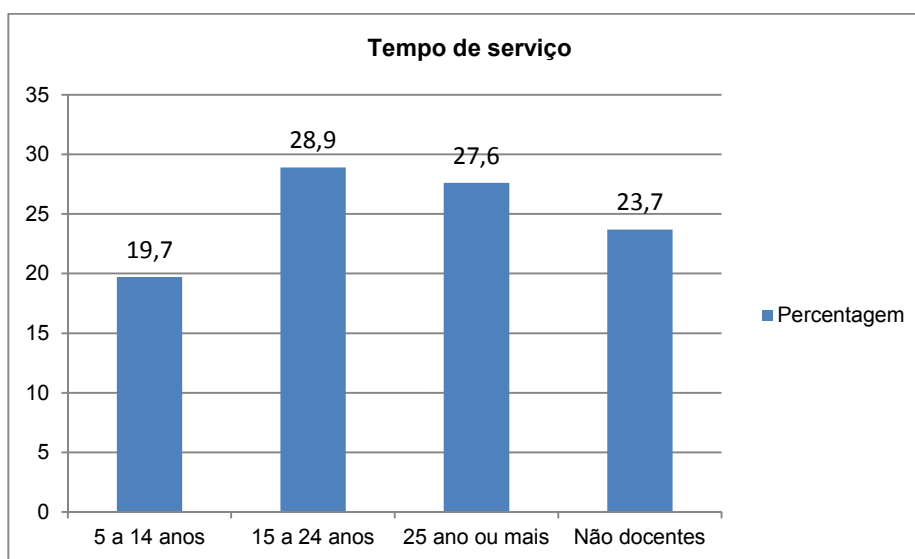


Gráfico 4: Tempo de serviço em funções docentes

Tempo serviço	Frequência	Percentagem
5 a 14 anos	15	19,7 %
15 a 24 anos	22	28,9 %
25 anos ou mais	21	27,6 %
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>76,3 %</b>
Não docentes	18	23,7 %
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100 %</b>

Tabela 15: Tempo de serviço em funções docentes

Assim, concluímos que, à data do estudo e num total de 58 inquiridos, totalidade da amostra de profissionais de educação, a maioria tinha 15 a 24 anos de tempo de serviço prestado em funções docentes no primeiro CEB (28,9 %), seguida dos professores com 25 anos ou mais de tempo de serviço (27,6 %). Com menor percentagem, aparece a faixa etária dos 5 aos 14 anos



(19,7 %). Porém, é de salientar que uma percentagem de 23,7 % dos sujeitos inquiridos não é pessoal docente, uma vez que não preencheram esta questão (pais e/ou encarregados de educação).

## Situação profissional

No que diz respeito à situação profissional dos inquiridos, verificamos que uma percentagem de 38,2 % dos professores se encontra a lecionar no ensino regular, enquanto 28,9 % dos sujeitos são professores de EE. Uma percentagem de 6,6 % são professores dos apoios educativos. Por outro lado, com uma menor percentagem, 2,6 % dos inquiridos são psicólogos, como observamos no gráfico e na tabela apresentados. Há ainda a registar que 23,7 % dos inquiridos da amostra total são não docentes, logo, não responderam a esta questão.

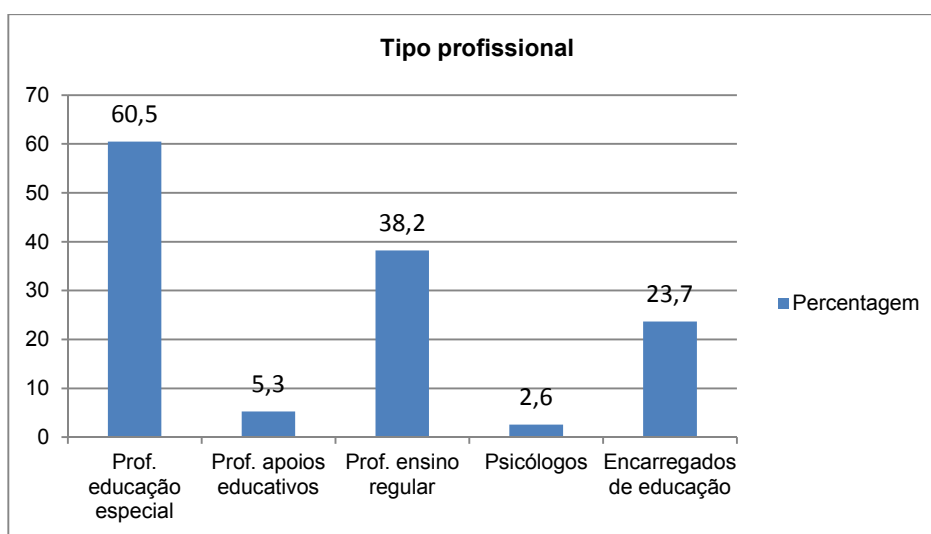


Gráfico 5: Tipo profissional



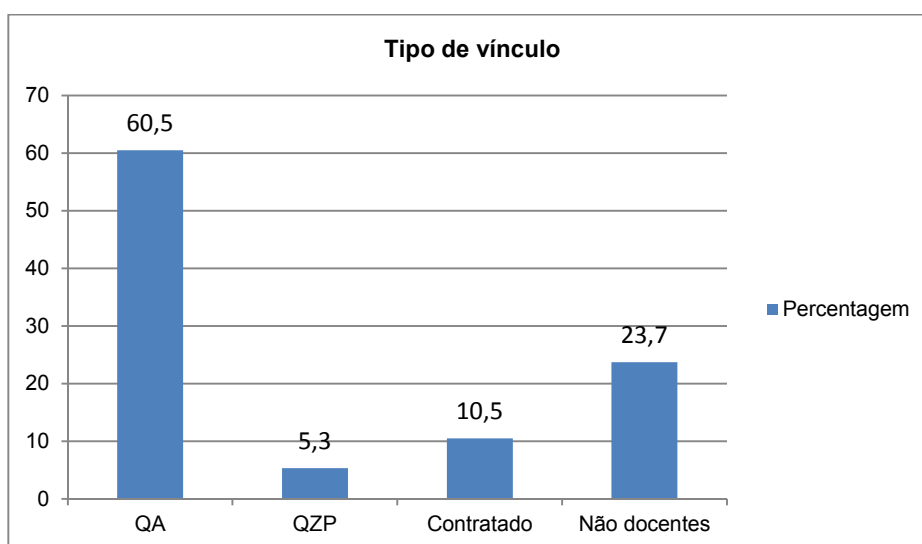
### Tipo profissional

Situação profissional	Frequência	Percentagem
Prof. EE	22	28,9 %
Prof. apoios educativos	5	6,6 %
Prof. ensino regular	29	38,2 %
Psicólogos	2	2,6 %
Encarregados de educação	18	23,7 %
Total	76	100 %

**Tabela 16: Tipo profissional**

### Tipo de vínculo

Relativamente ao tipo de vínculo, como se pode consultar no gráfico e na tabela abaixo, a maioria dos professores pertencem ao quadro de agrupamento (QA), e representa 60,5 % o que evidencia a grande estabilidade do corpo docente. Por outro lado, uma percentagem de 10,5 % encontra-se a lecionar enquanto contratados, entre os quais, os psicólogos. Por fim, 5,3 % da amostra total encontrava-se a laborar no quadro de zona pedagógica (QZP). É de salientar que uma percentagem de 23,7 % dos sujeitos inquiridos da amostra total é não docente.



**Gráfico 6: Tipo de vínculo**

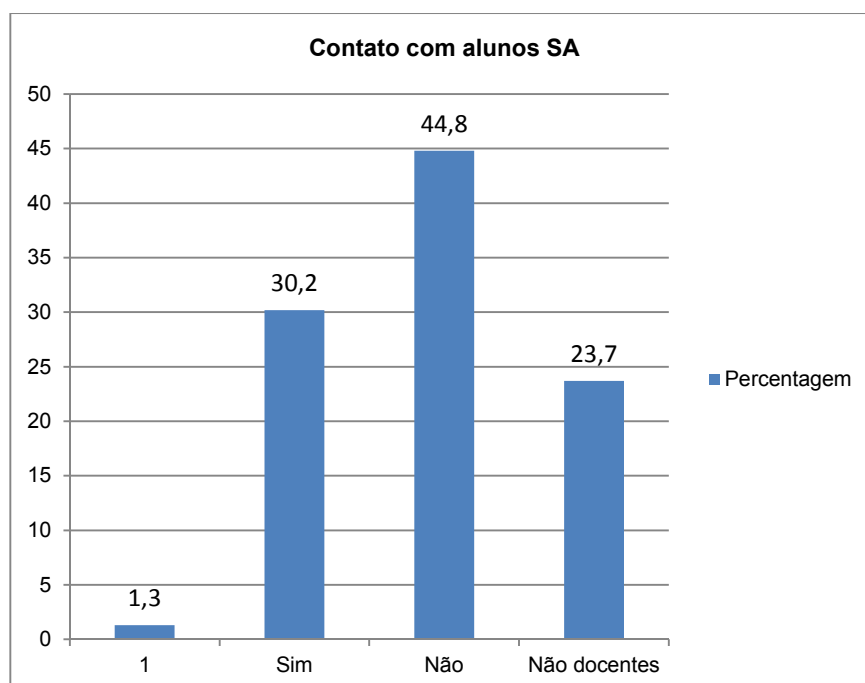
**Tipo de vínculo**

Tipo de vínculo	Frequência	Percentagem
QA	46	60,5 %
Quadro de zona pedagógica	4	5,3 %
Contratados	8	10,5 %
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>76,3 %</b>
Não docentes	18	23,7 %
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100 %</b>

**Tabela 17: Tipo de vínculo**

## Apoiou ou apoia alunos sinalizados com Síndrome de Asperger

No que respeita à questão colocada aos professores inquiridos, que determina se, durante o seu percurso profissional, apoiou ou apoia alunos com SA, verificou-se no gráfico e na tabela abaixo que uma percentagem de 44,8 % dos professores afirma que nunca apoiou alunos com SA. Uma percentagem de 30,2 %, afirma que teve contacto com esta síndrome, o que nos aponta para uma baixa percentagem. 1,3 % da amostra, não respondeu.

**Gráfico 7: Apoiou ou apoia alunos sinalizados com SA**

1- Não respondeu

**Contacto com alunos com SA**

<b>Contacto com alunos com SA</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Não respondeu	1	1,3 %
Sim	23	30,2 %
Não	34	44,8 %
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>76,3 %</b>
Não docentes	18	23,7 %
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100 %</b>

**Tabela 18: Apoiou ou apoia alunos sinalizados com SA**

## **Modelos organizativos de resposta**

### **Recursos técnicos e humanos do agrupamento**

Quanto aos dados dos recursos técnicos e humanos que o agrupamento dispõe, reunidos por grupos, averiguamos que, na classe dos psicólogos, 97,4 % certifica que é uma valência que existe no agrupamento; já uma percentagem de 2,6 % afirma o inverso. Portanto, num universo de dez agrupamentos, numa área restrita, apenas dois não possuem psicólogo. Uma média de 82,8 % não usufrui dos serviços de um terapeuta da fala no agrupamento, enquanto uma média de 17,2 % informa que sim. Uma percentagem de 85,5 % dos inquiridos atesta que a escola não possui terapeutas ocupacionais e 14,5 % afirma que sim. No respeitante aos fisioterapeutas, 89,5 % dos sujeitos dizem que a escola não usufrui deste serviço, ao contrário de uma percentagem de 10,5 % que diz usufruir do mesmo. Realçamos que estes técnicos apenas apoiam alunos de unidades, o que significa que para os alunos com SA estes técnicos não se justificam.

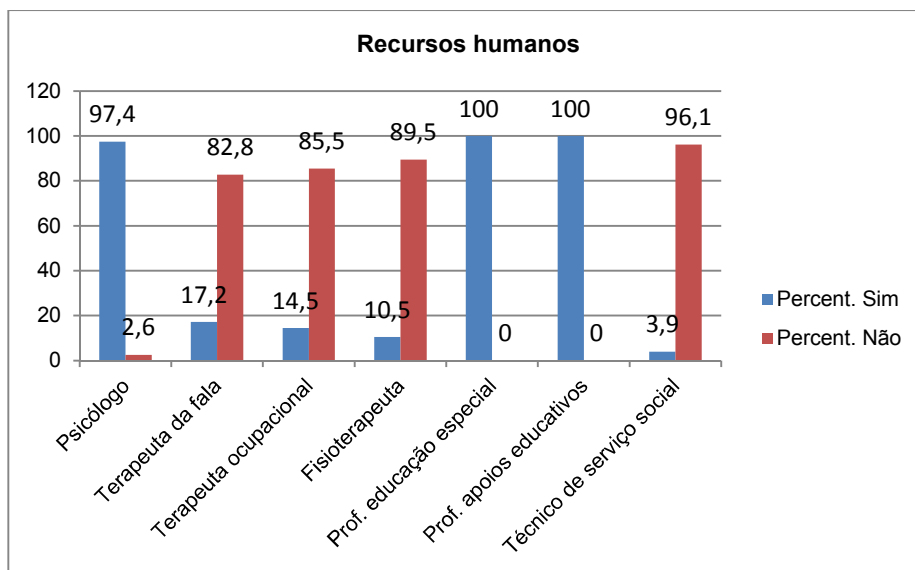


Gráfico 8: Recursos técnicos e humanos

Recursos técnicos e humanos

Recursos técnicos e humanos	Frequência		Percentagem	
	Não	Sim	Não	Sim
Psicólogo	2	74	2,6 %	97,4 %
Terapia fala	63	13	82,8 %	17,2 %
Terapia ocupacional	65	11	85,5 %	14,5 %
Fisioterapeuta	68	8	89,5 %	10,5 %
Prof. EE	0	76	0 %	100 %
Prof. apoios educativos	0	76	0 %	100 %
Técnico de serviço social	73	3	96,1 %	3,9 %
<b>Total</b>	<b>76</b>		<b>100 %</b>	

Tabela 19: Recursos técnicos e humanos

Os setenta e seis sujeitos inquiridos, dizem que os agrupamentos onde lecionam dispõem de professor de EE, assim como de um grupo de professores dos apoios educativos. 96,1 % dos inquiridos certifica que a escola não possui assistentes sociais, enquanto uma percentagem de 3,9 % diz que sim, o que nos remete para uma percentagem muito baixa. O gráfico e a tabela expostos mostram esta correspondência.





## Responsáveis pelo processo de avaliação

Através da informação recolhida da nossa amostra, observamos que os responsáveis pelo processo de avaliação de alunos referenciados pelo professor titular de turma, ou outros – pais, encarregados de educação, serviços de intervenção precoce e técnicos de saúde – são em maior percentagem o departamento ou grupo de EE com 25 %, seguindo-se, de forma quase equitativa, os terapeutas com uma proporção de 19,7 %. A seguir, surge a equipa multidisciplinar e o médico de família com uma percentagem de 18,4 %, respetivamente. Os psicólogos têm uma percentagem de 14,5 %. O médico especialista e o enfermeiro surgem com uma percentagem de 2,6 % e 1,3 %. Os elementos da direção e os nutricionistas aparecem com uma percentagem de 0 %, conforme indica o gráfico e a tabela.

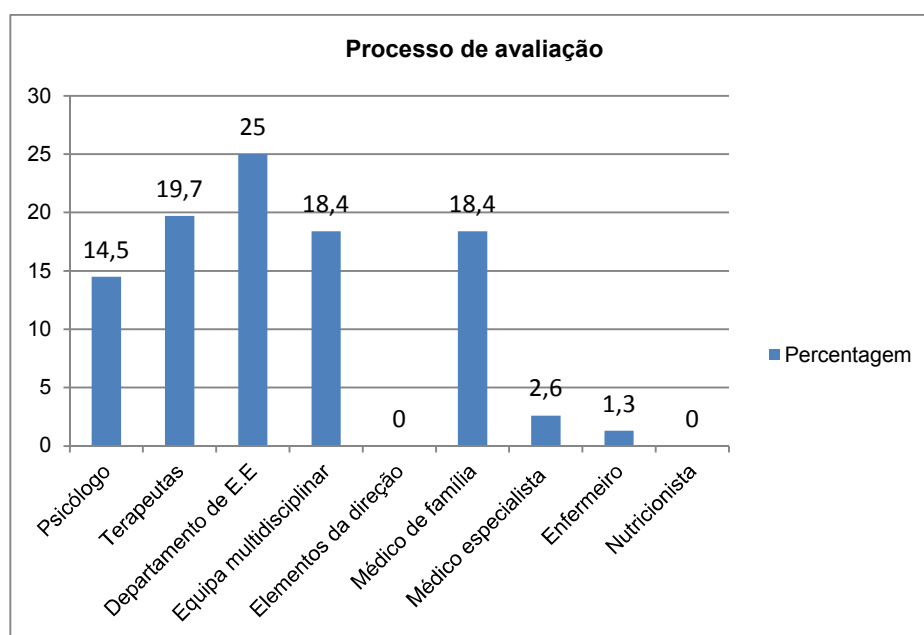


Gráfico 9: Processo de avaliação



### Processo de avaliação

Processo de avaliação	Frequência	Percentagem
Psicólogo	11	14,5 %
Terapeutas	15	19,7 %
Departamento de EE	19	25,0 %
Equipa multidisciplinar	14	18,4 %
Elementos da direção	0	0 %
Médico de família	14	18,4 %
Médico especialista	2	2,6 %
Enfermeiro	1	1,3 %
Nutricionista	0	0 %
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100 %</b>

**Tabela 20: Processo de avaliação**

Segundo o artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (2008, p. 156) os elementos que constituem a equipa multidisciplinar são em primeira instância o “departamento ou grupo de educação especial e o serviço de psicologia e orientação”. No entanto, caso se considere importante o “conselho executivo poderá solicitar a intervenção de outros técnicos ou serviços (serviços de saúde, centros de recursos especializados, escolas ou unidades)” para que em conjunto com os encarregados de educação se avalie as necessidades específicas de cada aluno. Porém, analisamos através dos dados conseguidos que existe uma grande divergência quanto ao processo de avaliação dos alunos portadores de NEE, aparecendo a equipa multidisciplinar em terceiro lugar com uma taxa de 18,4 %, com a mesma percentagem temos o médico de família e com percentagens mais elevadas temos o departamento de educação especial (25 %), as terapeutas (19,7%) e o psicólogo (14,5 %).

### **Em qual ou em quais dos seguintes instrumentos estão definidas as medidas organizativas?**

Relativamente aos instrumentos onde estão definidas as medidas organizativas, com vista a adequar a resposta educativa aos alunos com NEE, uma percentagem de 26,3 % sugere que as medidas organizativas estão definidas no PAA. Em contrapartida, numa razão de 25 %, verificamos que as



medidas organizativas se encontram estabelecidas no PE de agrupamento. Apenas uma proporção de 21,1 % profere que estas medidas estão patentes no regulamento interno; em igual modo de equidade, temos o plano de acompanhamento pedagógico. Da amostra total de setenta e seis inquiridos, uma percentagem de 6,6 %, pertencente ao grupo dos encarregados de educação, não respondeu, conforme nos sugere o gráfico e a tabela apresentados.

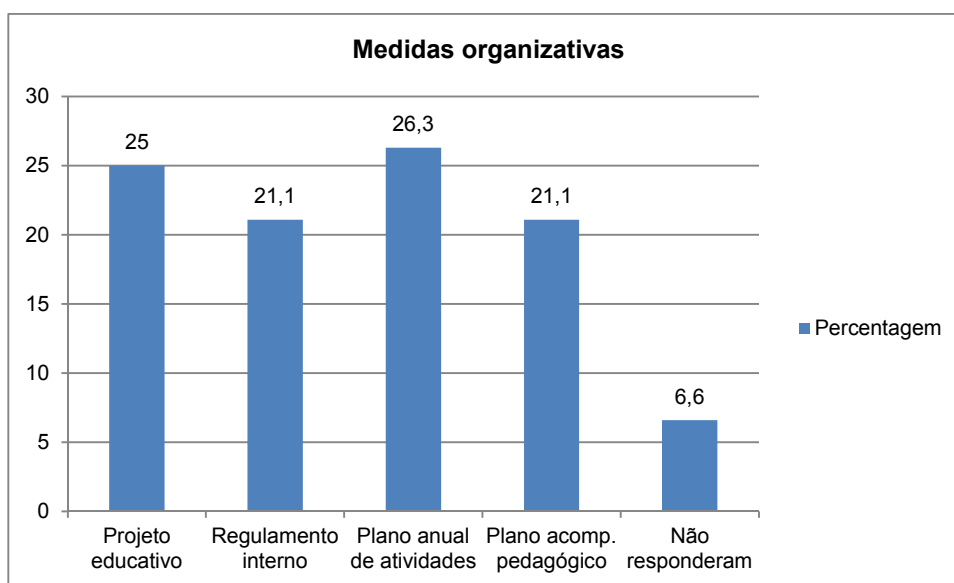


Gráfico 10: Medidas organizativas

Medidas organizativas

Medidas organizativas	Frequência	Percentagem
PE	19	25 %
Regulamento interno	16	21,1 %
Plano anual atividades	20	26,3 %
Plano acompanhamento pedagógico	16	21,1 %
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>93,4 %</b>
Não docentes (NR)	5	6,6 %
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100 %</b>

Tabela 21: Medidas organizativas

Na observação dos dados obtidos constatamos que existe uma grande discrepância quanto aos instrumentos onde estão decretadas as medidas organizativas, com vista a adequar a resposta educativa aos alunos com NEE.



## Opções de inserção de alunos com SA no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Quanto às justificações dos inquiridos perante os motivos de inserção no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, 64,3 % dos inquiridos sugerem que os alunos com SA devem ser inseridos no decreto porque para alguns é a única forma de estes alunos terem apoio especializado. Outros afirmam que estes alunos devem ser inseridos no decreto mencionado anteriormente, tendo em consideração as suas características, outros prescrevem que os alunos com SA não devem ser inseridos nos apoios educativos, não concordam com a sua inserção numa unidade e não conhecem outra alternativa. Como confirmamos através da seguinte tabela (inserção).

**Inserção**

Inserção	Frequência	Percentagem
Alunos com SA devem ser inseridos no Dec.	14	18,3 %
Não existe outra alternativa	4	5,2 %
Alunos com SA não devem beneficiar dos AE	5	6,6 %
Uma unidade não é aconselhável	7	9,2 %
Devem ser inseridos no Dec. de forma a ter EE	19	25 %
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>64,3 %</b>

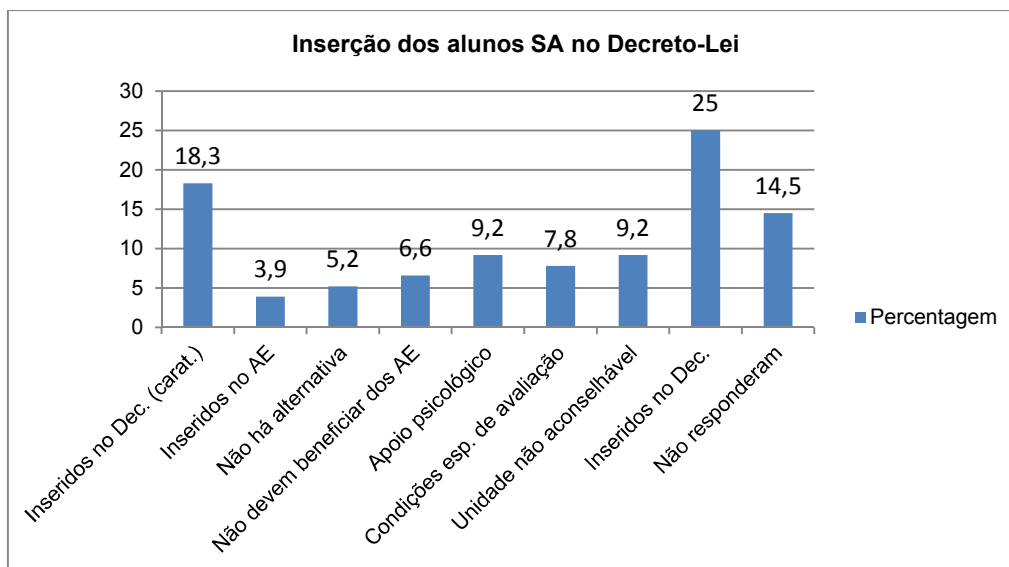
**Tabela 22: Inserção**

Uma taxa de 20,9 %, dos inquiridos aconselham a não inserção dos alunos com SA no mesmo decreto, mas sim o direito a um apoio psicológico por parte de técnicos com formação, outros são contra a inserção e defendem que os alunos devem beneficiar de condições de avaliação descritas no plano de acompanhamento pedagógico e dos apoios educativos. Como nos mostra a tabela (não inserção) a seguir apresentada.

**Não inserção**

Não inserção	Frequência	Percentagem
Alunos com SA devem ser inseridos AE	3	3,9 %
Apoio psicológico	7	9,2 %
Beneficiar de condições de avaliação	6	7,8 %
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>20,9 %</b>

**Tabela 23: Não inserção**



**Gráfico 11: Inserção dos alunos SA no Decreto-Lei**

Realçamos, ainda, que dos setenta e seis inquiridos, uma percentagem de 14,5 % não respondeu a esta pergunta, de acordo com o gráfico e a tabela representados.

Podemos tirar as seguintes inferências: 64,3 % dos inquiridos são a favor da inserção porque é a única maneira de estes alunos usufruírem de apoio especializado e uma percentagem muito menor 20,9 % são contra a inserção dos alunos com SA no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

### **Critérios de elegibilidade**

Quanto aos critérios de elegibilidade que o agrupamento tem em conta para a colocação dos alunos com SA ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, uma percentagem de 34,2 % afirma que o principal critério utilizado é o perfil de funcionalidade do aluno. Uma média de 18,4 % defende a necessidade de apoio especializado e 15,8 % tem em mente o nível de capacidade de desempenho do aluno. Uma taxa de 6,6 % sugere que tem em conta o relatório clínico, uma taxa de 5,3 % tem em apreciação o comportamento do aluno, o que consideramos uma discrepância, em relação aos dados seguintes: avaliação pedagógica com 3,9 % e avaliação psicológica



com 1,3 %. Finalmente, temos os objetivos mencionados no ponto n.º 2 do artigo 1 do Decreto-Lei anteriormente supracitado “a EE tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção de igualdades de oportunidades (...)” com uma percentagem de 0 %. Também 0 % dos professores e encarregados de educação não tem em consideração as estratégias diferenciadas. Dos inquiridos, 0 % diz não ter em conta o estatuto socioeconómico do aluno, como nos mostra o gráfico e a tabela a seguir expostos.

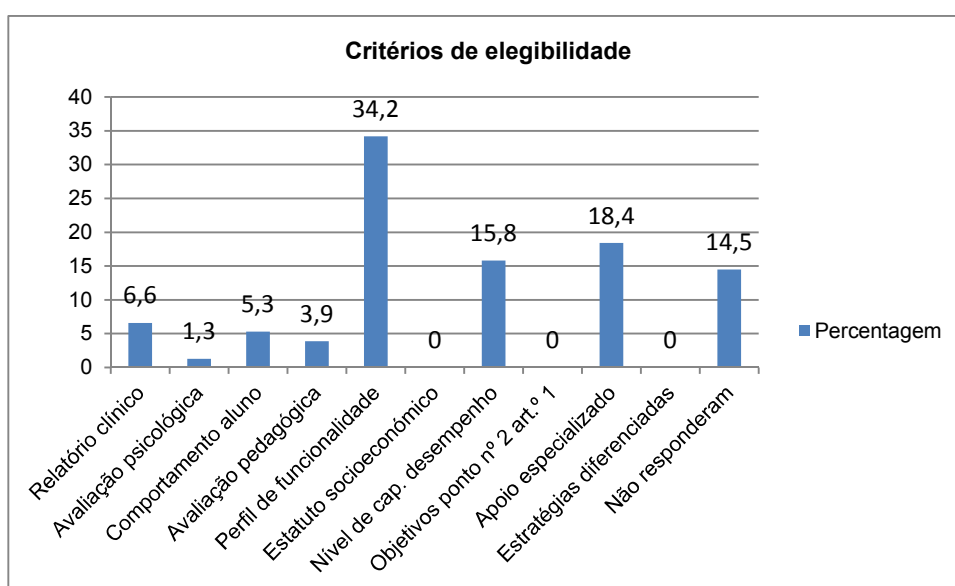


Gráfico 12: Critérios de elegibilidade

Critérios de elegibilidade	Frequência	Percentagem
Relatório clínico	5	6,6 %
Avaliação psicológica	1	1,3 %
Comportamento do aluno	4	5,3 %
Avaliação pedagógica	3	3,9 %
Perfil de funcionalidade	26	34,2 %
Estatuto socioeconómico	0	0 %
Nível de capacidade de desempenho	12	15,8 %
Objetivos mencionados no ponto n.º 2 art.º 1	0	0 %
Necessidade de apoio especializado	14	18,4 %
Estratégias diferenciadas	0	0 %
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>85,5 %</b>
Não responderam	11	14,5 %
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100 %</b>

Tabela 24: Critérios de elegibilidade



Concluímos que em relação aos critérios de elegibilidade uma diminuta percentagem (3,9 %) tem em consideração a avaliação pedagógica e (1,3 %) a avaliação psicológica. No entanto, destacamos que de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro a equipa multidisciplinar é constituída em primeira instância pelos elementos do departamento ou grupo de educação especial, os serviços técnico pedagógicos de apoio aos alunos (serviço de psicologia e orientação) e os pais, a quem cabe fazer a respetiva avaliação especializada, só em caso de necessidade o conselho executivo do agrupamento poderá solicitar a intervenção de outros técnicos ou serviços, tais como: serviços de saúde, centros de recursos especializados, escolas ou unidades, como referido anteriormente. Outra inferência a tirar, e segundo Capucha (2008, p. 23) é que a avaliação deve “contemplar vários fatores (componentes da funcionalidade e da incapacidade e fatores contextuais) e as interações que se estabelecem entre eles”. É de salientar, ainda, a grande discrepância de respostas dos sujeitos inquiridos.

### **Medidas curriculares definidas pelo agrupamento, com vista a adequar a resposta educativa às necessidades do aluno com SA**

Nesta questão tão pertinente, concluímos que, dos sujeitos inquiridos, a maior percentagem, correspondente a 22,4 %, diz que o agrupamento tem em conta a modificação de conteúdos e objetivos, em situações de avaliação, com vista a adequar a resposta educativa às necessidades do aluno com SA.

Uma percentagem de 15,8 %, tem em consideração o tempo dado em situação de avaliação, 13,2 % tem em conta o modelo de avaliação, uma proporção de 10,5 % consideram que a combinação de diferentes tipos de trabalho, como os trabalhos individuais e de grupo. Uma taxa de 9,2 % tem em conta a modificação ao nível dos instrumentos de avaliação. Consideram a organização dos espaços/materiais, com uma taxa de 5,3 %. A existência de um professor selecionado, especificamente por estar familiarizado com os métodos de apoio para alunos com SA, surge com uma percentagem de 3,9 %.

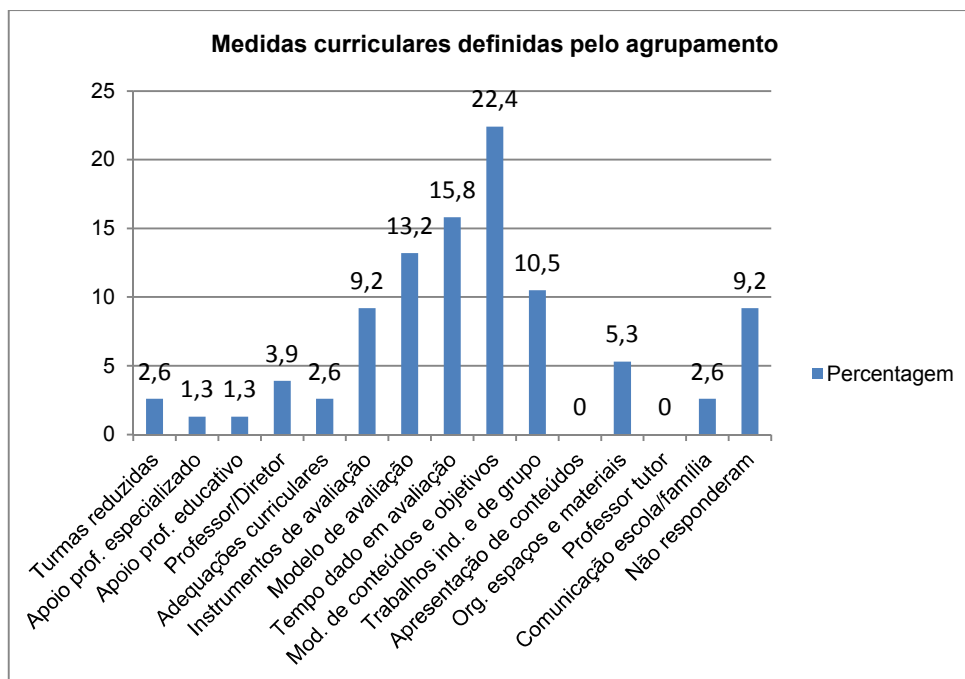


Gráfico 13: Medidas curriculares definidas pelo agrupamento

Medidas curriculares definidas pelo agrupamento

Medidas curriculares	Frequência	Porcentagem
Turmas reduzidas	2	2,6 %
Apoio de professor especializado	1	1,3 %
Apoio professor educativo	1	1,3 %
Professor/diretor selecionado	3	3,9 %
Adequações curriculares	2	2,6 %
Instrumentos de avaliação	7	9,2 %
Modelo de avaliação	10	13,2 %
Tempo dado em avaliação	12	15,8 %
Modificação de conteúdos e objetivos	17	22,4 %
Trabalhos individuais e de grupo	8	10,5 %
Forma como apresenta os conteúdos	0	0 %
Organização espaços e materiais	4	5,3 %
Professor tutor	0	0 %
Comunicação escola/família	2	2,6 %
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>90,8 %</b>
Não responderam	7	9,2 %
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100 %</b>

Tabela 25: Medidas curriculares definidas pelo agrupamento

Há um número muito restrito que corresponde a 2,6 %, que diz que os agrupamentos se preocupam em constituir turmas reduzidas, adequações





curriculares sem modificar o essencial do currículo comum e sem estimular a comunicação escola/família. A menor percentagem de 1,3 % é atribuída ao apoio do professor especializado e do professor de apoio educativo, indicando que não lhes dão grande importância.

A adequação da forma como o professor apresenta os conteúdos na sala de aula e a entidade de um professor tutor aparecem com uma taxa de 0%. Dos setenta e seis inquiridos, uma percentagem de 9,2 % não respondeu.

Aferimos que as percentagens relativas aos apoios do professor especializado e ao professor de apoio educativo (1,3 %) são muito reduzidas quanto às medidas curriculares definidas pelo agrupamento, com vista a adequar a resposta educativa às necessidades do aluno com SA, efetivamente, estes profissionais existem em todos os agrupamentos. Mas, quase sempre em número inferior às necessidades do próprio agrupamento, o que origina uma subcarga de alunos por docente dificultando o processo de ensino aprendizagem dos mesmos.

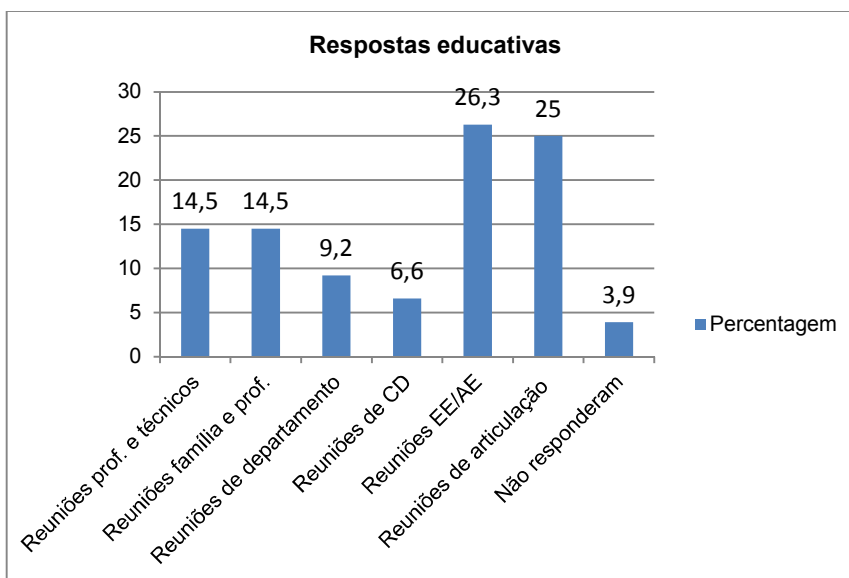
Verificamos ainda, uma grande discrepância de respostas dos sujeitos inquiridos.

### **Medidas de coordenação praticadas pelo agrupamento, com vista a adequar as respostas educativas às necessidades do aluno com SA**

No que concerne a estas medidas, salientamos que os sujeitos indagados mencionam que as medidas de coordenação praticadas pelos agrupamentos, com vista a adequar as respostas educativas às necessidades dos alunos com SA, se acentuam através de reuniões de coordenação entre os professores de EE e apoios educativos, para tomarem decisões relativas ao encaminhamento dos alunos, com uma percentagem de 26,3 %. As reuniões de articulação entre os professores de diferentes níveis de ensino com uma percentagem de 25 %, reuniões periódicas entre professores e diferentes técnicos, que intervêm na educação do aluno, para tomarem decisões relativas às atuações ou planos de trabalho desenvolvidos e a desenvolver; reuniões entre família e professores, para partilha de informação sobre o aluno e



sugestões de planos de trabalho, com uma percentagem de 14,5 %, respetivamente. Com menor percentagem, temos as reuniões de departamento curricular e reuniões de conselho de docentes com taxas de 9,2 % e 6,6 %.



**Gráfico 14: Respostas educativas**

CD – Conselho de docentes  
EE – Educação Especial  
AE – Apoio Educativo

Respostas educativas	Frequência	Percentagem
Reuniões professores e técnicos	11	14,5 %
Reuniões família /professores	11	14,5 %
Reuniões de departamento	7	9,2 %
Reuniões de conselho de docentes	5	6,6 %
Reuniões EE/AE	20	26,3 %
Reuniões de articulação	19	25,0 %
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>96,1 %</b>
Não responderam	3	3,9 %
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100 %</b>

**Tabela 26: Respostas educativas**



## Medidas promovidas pelo agrupamento, ao nível da formação contínua, com vista a adequar a resposta educativa às necessidades do aluno com SA

Uma percentagem de 39,5 % confirma que os agrupamentos não promovem nem disponibilizam formação contínua sobre as perturbações do EA, para pessoal docente. Outros entendem que não é realizada nenhuma destas medidas e que a preparação destes professores é da responsabilidade de cada um; enquanto 18,4 % dos inquiridos diz que sim. Na realidade, a formação promovida e realizada pelos agrupamentos (acreditada ou não) é diminuta ou mesmo nula, tanto nesta área como em outras por motivos económicos. Infelizmente o mesmo acontece com os centros de formação da área geográfica dos agrupamentos.

Uma percentagem de 15,8 % dos inquiridos diz que os agrupamentos não promovem nem disponibilizam formação contínua sobre as perturbações do EA, para pessoal não docente. Os restantes inquiridos, numa percentagem de 18,4 %, confirmaram que os agrupamentos não promovem nem disponibilizam formação sobre esta problemática para pais e encarregados de educação.

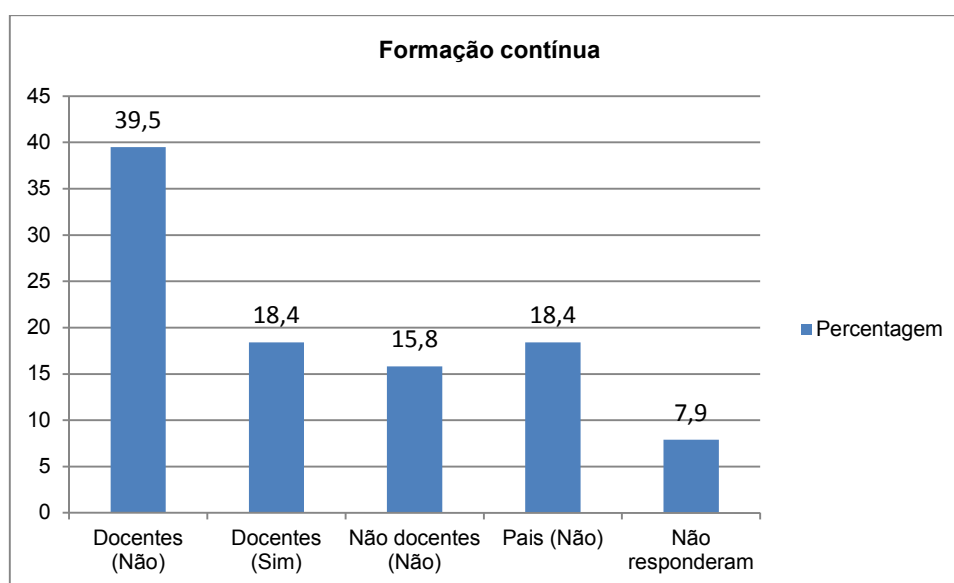


Gráfico 15: Formação contínua



### Formação contínua

Formação contínua	Frequência		Porcentagem	
	Não	Sim	Não	Sim
Docentes	30	14	39,5 %	18,4 %
Não docentes	12		15,8 %	
Pais	14		18,4 %	
<b>Total</b>	<b>70</b>		<b>92,1 %</b>	
Não responderam	6		7,9 %	
<b>Total</b>	<b>76</b>		<b>100 %</b>	

**Tabela 27: Formação contínua**

Constata-se pois que segundo os sujeitos inquiridos, a grande maioria afirmam que os agrupamentos não promovem formação contínua para docentes, não docentes e para pais e/ou encarregados de educação. Sendo a formação encarada de extrema importância, os inquiridos, nomeadamente os professores e os psicólogos, procuram superar as suas lacunas com um investimento pessoal na sua formação, embora condicionado por fatores pessoais, nomeadamente, fatores de tempo e económicos.

### **Estratégias a utilizar ou diversificar, com vista a adequar a resposta educativa às necessidades do aluno com SA**

Em relação às estratégias a utilizar ou diversificar, com vista a adequar a resposta educativa às necessidades do aluno com SA os sujeitos inquiridos, 26,3 % diz que este é um trabalho exponencialmente de parceria com um colega tutor. Já 25 % defendem a integração em trabalho de grupo e áreas da sua preferência utilizando as novas tecnologias em igual percentagem 25 %. O posicionamento do aluno em sala de aula com uma classificação de 9,2 % e a necessidade de uma turma reduzida com uma percentagem de 6,7 %.

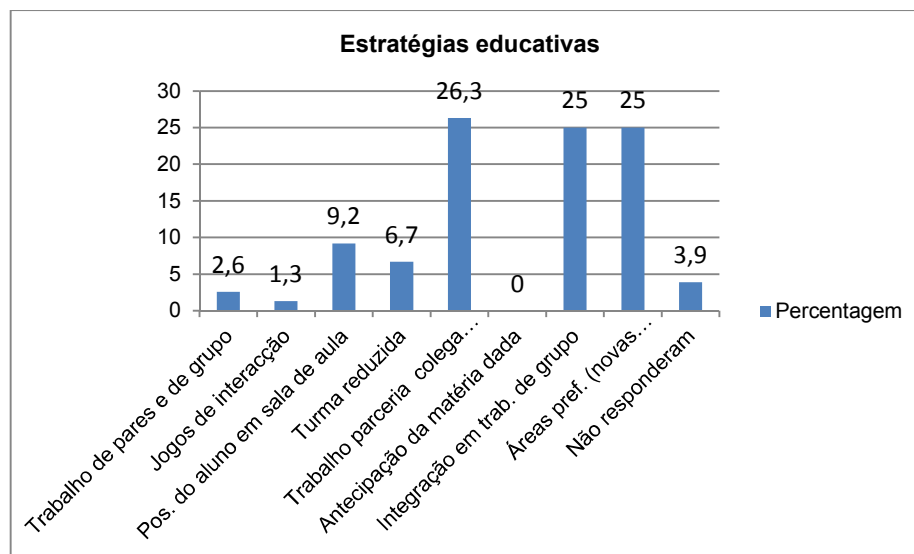


Gráfico 16: Estratégias educativas

Estratégias educativas

Respostas educativas	Frequência	Porcentagem
Trabalho de pares e de grupo	2	2,6 %
Jogos de interação	1	1,3 %
Posicionamento do aluno em sala aula	7	9,2 %
Turma reduzida	5	6,7 %
Trabalho de parceria com colega	20	26,3 %
Antecipação da matéria dada	0	0 %
Integração em trabalho de grupo	19	25 %
Áreas da sua preferência	19	25 %
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>96,1 %</b>
Não responderam	3	3,9 %
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100 %</b>

Tabela 28: Estratégias educativas

Por fim, existe uma quantidade diminuta que corresponde a uma percentagem de 2,6 % e 1,3 %, respetivamente, para trabalho de pares, de grupo e jogos de interação.

### Vantagens da inserção do aluno com SA no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Quanto às vantagens da inserção, concluímos que, dos sujeitos inquiridos, uma percentagem de 47,3 % entende que o apoio do professor



especializado é o mais importante, 14,5 % defende medidas educativas especiais e 13,2 % apela a condições especiais de exame para alunos com SA. A taxa de 11,9 % encontra no apoio pedagógico personalizado uma vantagem para o aluno com SA, uma percentagem de 9,2 % acha que o aluno com SA deve ter direito a um PEI.

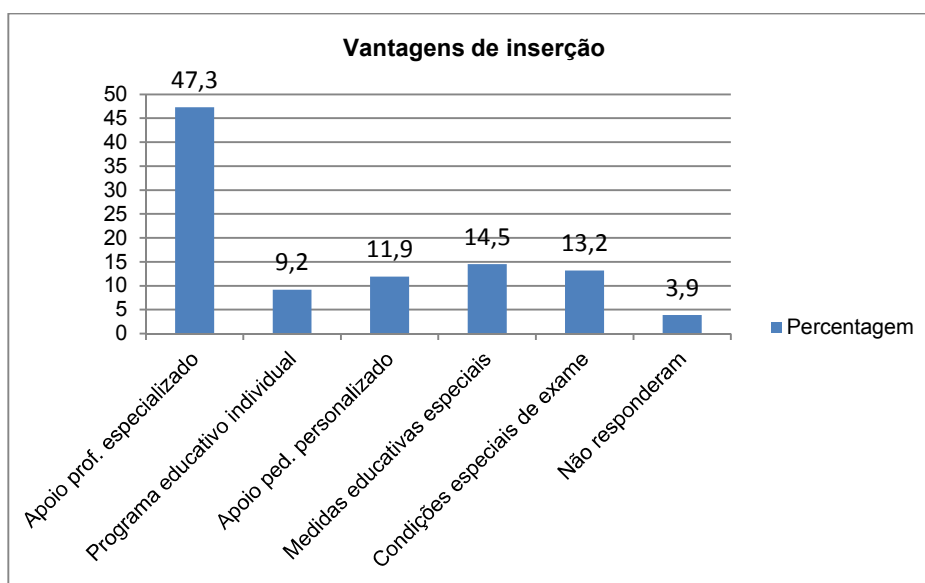


Gráfico 17: Vantagens de inserção

Vantagens de inserção

Vantagens de inserção	Frequência	Percentagem
Apoio do professor especializado	36	47,3 %
PEI	7	9,2 %
Apoio pedagógico	9	11,9 %
Medidas educativas especiais	11	14,5 %
Condições especiais de exame	10	13,2 %
<b>Total</b>	73	96,1 %
Não responderam	3	3,9 %
<b>Total</b>	76	100 %

Tabela 29: Vantagens da inserção

É de destacar que, da amostra total de setenta e seis sujeitos, uma percentagem de 3,6 % não respondeu.



Numa análise atenta aos dados recolhidos podemos deduzir que uma percentagem muito elevada é a favor da inserção, porque o aluno só assim consegue usufruir das vantagens citadas.

### **Inconvenientes da inserção do aluno com SA no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro**

Podemos constatar, através da tabela n.º 30, que 32,9 % dos inquiridos concorda que o aluno com SA, ao ser inserido no decreto-lei supracitado, interioriza a sua diminuição, o que contribui para um baixo autoconceito e consequente autoestima. Uma taxa de 25 % concorda com a afirmação “pode gerar-se em torno da criança um impacto negativo que prejudica a relação entre pares” e 22,4 % discorda com o facto de aparecer na pauta a sinalização do aluno com NEE, visível para toda a gente. Uma taxa de 11,8 % discorda com o facto de o certificado de habilitações ter as especificações das adequações de que beneficiou, como um rótulo.

Pensamos que, nesta questão, os inquiridos possuem uma atitude negativa perante a inserção de crianças com SA no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, (57,9 % concordam com os inconvenientes da inserção) conforme a tabela a seguir apresentada.

**Inconvenientes da inserção**

Inconvenientes de inserção	Frequência	Percentagem			
		Discordo M	Discordo	Concordo	Concordo M.
Aparece na pauta com sinalização	17	22,4 %			
PEI	9		11,8 %		
Baixo autoconceito	25			32,9 %	
Impacto negativo	19				25 %
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>92,1 %</b>			
Não responderam	6	7,9 %			
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100 %</b>			

**Tabela 30: Inconvenientes da inserção**

Descrita a análise item a item procedeu-se a uma análise global em função das diversas categorias profissionais no sentido de perceber se existem



diferenças significativas das médias encontradas. Para tal foram selecionadas algumas características globais dos modelos organizativos de resposta, tendo em conta cada uma das categorias dos diversos agentes educativos, sendo estes, professores do ensino regular, professores dos apoios educativos, de educação especial, psicólogos e pais.

#### Descrição global dos resultados

		N.º sujeitos	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Global recursos humanos	Prof. EE	22	<b>4,18</b>	1,563	2	6
	Prof. AP	5	3,00	,000	3	3
	Prof. ER	29	3,10	,618	2	6
	Psicólogo	2	3,00	,000	3	3
	Enc. educação	18	3,11	,323	3	4
	Total	76	3,41	1,048	2	6
Global processo avaliação	Prof. EE	22	2,64	1,136	1	5
	Prof. AP	5	2,00	1,225	1	4
	Prof. ER	29	3,31	1,583	1	7
	Psicólogo	2	2,00	,000	2	2
	Enc. educação	18	<b>4,17</b>	1,150	1	5
	Total	76	3,20	1,461	1	7
Global medidas organizativas	Prof. EE	19	2,37	1,065	1	4
	Prof. AP	5	2,60	,548	2	3
	Prof. ER	29	2,14	1,156	1	4
	Psicólogo	2	<b>3,00</b>	1,414	2	4
	Enc. educação	16	<b>3,06</b>	1,063	1	4
	Total	71	2,46	1,119	1	4
Global critérios elegibilidade	Prof. EE	21	<b>1,71</b>	1,309	0	3
	Prof. AP	5	1,20	1,095	0	3
	Prof. ER	25	1,20	1,041	0	3
	Psicólogo	2	,00	,000	0	0
	Enc. educação	17	,47	,943	0	3
	Total	70	1,14	1,183	0	3
Global inserção Decreto-Lei	Prof. EE	22	15,18	3,065	10	22
	Prof. AP	5	17,80	2,950	14	22
	Prof. ER	22	<b>18,59</b>	3,608	11	26
	Psicólogo	2	17,00	5,657	13	21
	Enc. educação	14	<b>21,50</b>	3,674	10	25
	Total	65	17,95	4,087	10	26
Global medidas curriculares	Prof. EE	22	<b>10,50</b>	1,845	6	13
	Prof. AP	5	<b>11,00</b>	1,414	9	13
	Prof. ER	27	8,89	2,778	2	13
	Psicólogo	2	<b>10,00</b>	5,657	6	14
	Enc. educação	13	9,69	2,529	4	14
	Total	69	9,74	2,513	2	14
Global respostas educativas	Prof. EE	22	4,68	1,644	1	6
	Prof. AP	5	<b>5,60</b>	,894	4	6
	Prof. ER	23	4,26	1,176	1	6
	Psicólogo	2	3,50	3,536	1	6
	Enc. educação	16	4,50	1,317	2	6
	Total	68	4,53	1,440	1	6
Global estratégias Educativas	Prof. EE	22	<b>7,59</b>	1,436	5	9
	Prof. AP	5	7,20	,447	7	8
	Prof. ER	26	7,27	1,564	3	9
	Psicólogo	2	6,50	2,121	5	8
	Enc. educação	18	7,39	1,650	3	9
	Total	73	7,37	1,486	3	9
Global vantagens de inserção	Prof. EE	22	18,36	2,150	13	20
	Prof. AP	5	17,00	2,550	13	20
	Prof. ER	26	<b>18,62</b>	1,768	15	20
	Psicólogo	2	17,50	3,536	15	20
	Enc. educação	18	18,61	1,461	16	20
	Total	73	18,40	1,913	13	20
Global inconvenientes de Inserção	Prof. EE	22	<b>7,59</b>	2,938	4	14
	Prof. AP	5	6,60	1,817	5	9
	Prof. ER	25	9,00	2,327	4	12
	Psicólogo	2	6,00	,000	6	6
	Enc. educação	18	6,61	2,615	4	12
	Total	72	7,72	2,697	4	14





Global formação contínua	Prof. EE	22	<u>1,64</u>	1,329	0	3
	Prof. AP	5	1,20	1,095	0	3
	Prof. ER	29	1,07	1,033	0	3
	Psicólogo	2	,00	,000	0	0
	Enc. educação	18	,44	,922	0	3
	Total	76	1,07	1,170	0	3

**Tabela 31: Descrição global dos resultados**

EE: Educação especial  
AP: Apoio educativo  
ER: Ensino regular

Como se pode constatar pela tabela n.º 31 quanto aos recursos humanos os professores de EE são aqueles que melhor classificam os recursos existentes (4,18) de média, sendo que os professores dos apoios educativos e os psicólogos são aqueles que acham que os recursos humanos são mais deficitários com uma média de 3. No processo de avaliação os pais e os professores do ensino regular consideram que este processo é bem conseguido (4,17), enquanto os professores dos apoios educativos e os psicólogos reconhecem que o processo de avaliação não é bem conseguido (2). Em relação às medidas organizativas os pais e os psicólogos consideram, de uma forma quase equitativa (3,06 e 3 respetivamente), que estas são alcançadas em contrapartida os professores do ensino regular pensam que as medidas são deficitárias (2,14). No que concerne aos critérios de elegibilidade os professores de EE são os que melhor classificam este item (1,71), os psicólogos e os encarregados de educação pensam que são os itens menos conseguidos (0 e 0,47).

Em relação à inserção dos alunos no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro os pais e os professores do ensino regular são os que melhor classificam a inserção (21,50 e 18,59), sendo que os professores de EE e os psicólogos classificam esta questão com menor valor (15,18 e 17). Relativamente às medidas curriculares os professores do apoio educativo e de EE e os psicólogos são os que melhor classificam estas medidas (11, 10,50 e 10), os professores do ensino regular são os que acham que estas medidas são mais deficitárias (8,89). Nas respostas educativas os professores do apoio educativo e os de EE são os que melhor classificam as medidas que existem no agrupamento (5,6 e 4,68) e os psicólogos acham estas medidas deficitárias



(3,50). Quanto às estratégias educativas os professores de EE são os que melhor classificam as estratégias educativas utilizadas no agrupamento (7,59) e os psicólogos acham precisamente o contrário (6,50). Nas vantagens de inserção no decreto supracitado os professores do ensino regular e os pais são os que estão mais de acordo com a inserção (18,62 e 18,61) os que menos a defendem são os psicólogos e os professores dos apoios educativos (17,50 e 17). Podemos constatar que relativamente aos inconvenientes de inserção no decreto citado os professores do ensino regular são os que melhor classificam este item (9), os psicólogos são os que veem menos vantagens quanto à inserção no decreto (6). Na formação contínua os professores de EE são os que melhor classificam esta questão (1,64), os psicólogos e os encarregados de educação são os que classificam a formação contínua com menor valor (0 e 0,44).

Com o propósito de verificar se as diferenças encontradas são ou não significativas, procedemos à análise estatística através da Analysis of variance, one-way (ANOVA). Embora considerando que o número de sujeitos não é equivalente em cada um dos subgrupos, não quisemos eliminar os de menor número.

#### Análise das diferenças de respostas às variáveis globais

		df	F	Sig.
Recursos humanos	Entre grupos	4	5,184	0,00
Processo avaliação alunos	Entre grupos	4	4,831	0,00
Inserção Decreto-Lei	Entre grupos	4	7,490	0,00
Formação contínua	Entre grupos	4	3,392	0,01
Inconvenientes da inserção	Entre grupos	4	2,875	0,03

**Tabela 32: ANOVA – Análise das diferenças de respostas às variáveis globais**

df: Grau de liberdade  
F: Resultado da ANOVA  
Sig: Singularidade

Na análise das diferenças de respostas às variáveis globais, tendo em conta os diversos tipos de profissionais que compõem a amostra, podemos concluir que, na opinião dos inquiridos e conforme a tabela número 32 nos apresenta, existem diferenças altamente significativas, nas questões: recursos



humanos com ( $F=5,184$ :  $gl=4$ :  $p=0,00$ ) e processo avaliação ( $F=4,831$ :  $gl=4$ :  $p=0,00$ ). Quanto à questão vantagens de inserção dos alunos no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, ( $F=7,490$ :  $gl= 4$ :  $P=0,00$ ), comprovamos que na opinião dos sujeitos inquiridos há vantagens da inserção destes alunos, pois só assim estes alunos poderão usufruir de um apoio por parte da equipa de EE. Na pergunta formação contínua ( $F=3,392$ :  $gl=4$ :  $p=0,01$ ) e inconvenientes da inserção ( $F=2,875$ :  $gl=4$ :  $p=0,03$ ) aparece-nos uma diferença significativa. Corroboramos que no parecer dos sujeitos inquiridos há menos vantagens da inserção, no decreto supramencionado a favor dos professores do ensino regular que acham que os alunos poderão sofrer baixo autoconceito e concludentemente um impacto negativo.

Nas restantes análises globais não existem diferenças estatisticamente significativas.

Quanto ao tratamento de dados, as questões abertas foram tratadas através da análise de conteúdo. Por análise de conteúdo, entendemos, tal como refere, Ghiglione & Matalon (1983), “ (...) uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistémica e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

### **Se tivesse um filho ou familiar próximo com SA optava pela sua inserção no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro? Porquê?**

Quanto a esta questão, e fazendo uma análise pormenorizada das respostas dadas pelos inquiridos, concluímos que uma percentagem de 89,5 % é a favor da inserção de alunos com SA no respetivo Decreto-Lei. Todavia, onze dos inquiridos expõem algumas dúvidas, nomeadamente, nas características individuais do aluno em causa e 10,5 % dos inquiridos não respondeu. É de destacar que nenhum dos inquiridos (0 %) é contra a inserção do aluno com SA no referido decreto.

**Inserção no Decreto-Lei n.º 3/2008**

	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicólogos	Enc. educação	Total	Perc. %
Não	0	0	0	0	0	0	0 %
Sim	19	5	24	2	18	68	89,5 %
Não responderam	3		5			8	10,5 %
Total	22	5	29	2	18	76	100 %

**Tabela 33: Inserção no Decreto-Lei n.º 3/2008**

Sucintamente, vamos descrever as opiniões dos inquiridos. Essas conceções são demarcadas por grupos, de modo a facilitar a sua compreensão. Iniciaremos pelo grupo de professores de EE, que, para além de alguns assinalarem afirmativamente a inserção dos alunos, acrescentaram ainda que este “é o meio legal de usufruir de medidas educativas facilitadoras no seu processo de ensino-aprendizagem e inserção na sociedade”; “sem qualquer tipo de hesitação, para poder usufruir das medidas educativas contempladas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro” e “estaria abrangido por medidas especiais que beneficiariam e apoiariam o aluno no desenvolvimento escolar, social e pessoal”. Emitiram, ainda, as seguintes opiniões: “claro que optava, caso se tratasse de uma criança com SA grave, pois só desse modo ela poderia usufruir de todas as medidas Educativas (ME) definidas na lei”; “quando a gravidade é acentuada com implicações sérias, ao nível da sua funcionalidade”; “optava pela inserção no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro se o perfil de funcionalidade do aluno, o seu nível de capacidade e participação indicassem a necessidade dessa inserção. Se o caso necessitasse de medidas e respostas educativas especiais o aluno só iria beneficiar se fosse abrangido por medidas adequadas às suas características e necessidades”, ou “a inserção de um aluno com SA depende do seu perfil de funcionalidade e da sua limitação em contexto de padrão/norma. Efetivamente, se a sua limitação fosse acentuada, que prejudicasse a sua integração em sociedade, era preferível integrar o aluno no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, com a aplicação de medidas, do que sentir que o seu desempenho nunca seria igual aos dos seus pares e, como tal, não apresentava progressos, provocando-lhe uma baixa autoestima, desinteresse e frustração”. Embora os professores digam que sim, as respostas são de diversa ordem. No entanto, a



nossa questão prende-se quando o aluno frequenta uma turma do ensino regular.

Em relação aos professores dos apoios educativos, analisamos as respostas auferidas, as quais passamos a citar “pediria primeiro a opinião a diferentes técnicos”; “sim, porque estas crianças devem ter um ensino equitativo em relação às outras crianças. No entanto, devem ser utilizadas estratégias diferentes e adaptadas a cada caso em particular”; “porque talvez fosse a maneira de a criança ter uma boa integração na escola e algum sucesso”; “sim, para mimetizar e acompanhar melhor as dificuldades que esta síndrome acarreta”. Tais resultados permitem-nos comprovar que, embora as respostas sejam diferentes, todos concordam com a inserção destas crianças no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

No grupo dos professores do ensino regular, colhemos as seguintes respostas “é difícil colocar-se nessa posição”; “sim, tendo em conta a socialização e a aquisição de conhecimentos pedagógicos e o apoio especializado e usufruir de mais apoios”; “dependendo das características da criança”; “dependendo das características e da sua problemática, ponderava a sua inserção”; “sim, porque estas crianças devem ser incluídas no ensino regular e ter acompanhamento especializado com estratégias apropriadas” e “sim, para usufruir das medidas educativas contempladas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro”.

Relativamente aos dois psicólogos, apenas um disse que “sim, para legalmente usufruir de medidas educativas especiais”.

Dos dezoito encarregados de educação inquiridos, todos responderam que sim. Alguns dos quais justificaram a sua resposta com os comentários citados a seguir: “sim, porque é a única maneira de ter apoio especializado” e “sim, porque o meu filho assim tem mais apoio individualizado”. Conforme constatamos através da tabela número trinta e três (inserção no Decreto-Lei n.º 3/2008) a grande maioria dos inquiridos, independentemente da sua valência concorda com a inserção dos alunos com SA no referido decreto (89,5%).



## Qualidade do questionário

Relativamente à qualidade do questionário formulamos uma série de questões para aferir a particularidade do instrumento utilizado para a recolha dos respetivos dados. Pretendemos saber se a população que demarcámos entendeu, ou não, a clareza e a importância destas questões.

Numa análise detalhada, e de acordo com a estrutura do questionário, irão ser apresentados os resultados das perguntas abertas. Assim sendo, através de uma triagem justa, foram selecionadas as respostas elucidativas a cada pergunta. Passamos a enumerar seguidamente a triagem de respostas sobre a opinião dos inquiridos.

### As questões apresentadas ao longo deste inquérito mostraram-se pertinentes?

Quando questionados acerca da pertinência, ou não, das questões apresentadas, o maior número de inquiridos respondeu que sim, com uma percentagem de 88,2 %. Notificamos as seguintes respostas: “sim, julgo que é pertinente abordar esta temática, já que segundo o DSM-V são considerados alunos com EA e, por isso, há a necessidade de tomar as medidas adequadas para que possam ter sucesso escolar e uma integração plena na sociedade” e dois inquiridos referem que “apenas algumas questões são pertinentes”.

Uma taxa de 5,2 % dos sujeitos classifica os itens não pertinentes. Das respostas que obtivemos, passamos a citar “ (...) mas difíceis de responder, quando nunca se teve um aluno com SA” e “sim, contudo alguns itens são duvidosos”. Em suma, perante os resultados alcançados, concluímos que a maioria dos inquiridos, 88,2 %, considerou as questões pertinentes.

**Classificação das questões**

	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicólogos	Enc. educação	Total	Perc. %
Não	2	1		1		4	5,2 %
Sim	19	4	25	1	18	67	88,2 %
Não responderam	1		4			5	6,6 %
Total	22	5	29	2	18	76	100 %

**Tabela 34: Classificação das questões**



## Como classifica os itens quanto à sua clareza?

A informação obtida confirma que uma percentagem de 76,3 % dos sujeitos classificou os itens claros, enquanto uma proporção 10,5 % classificou-os como pouco claros. Por fim, uma percentagem de 13,2 % dos inquiridos não respondeu.

Classificação dos itens

	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicólogos	Enc. educação	Total	Perc. %
Pouco claros	6			1	1	8	10,5 %
Claros	15	5	20	1	17	58	76,3 %
Não respondeu	1		9			10	13,2 %
Total	22	5	29	2	18	76	100 %

Tabela 35: Classificação dos itens

Dos professores de EE inquiridos, três exprimem que “alguns conceitos podem levantar dúvidas e que são pouco objetivos”. Três salientam que “são fáceis de responder quando se trabalha diretamente com alunos com SA, mas mais complicado quando não se tem esses alunos”. Dois consideram que, “com exceção do quadro do ponto 4, são claros e precisos” e, por fim, um diz que “estão ordenados adequadamente e com organização de ideias”. Um dos psicólogos remata que “alguns conceitos podem levantar dúvidas”.

## Acrescentaria algo às questões apresentadas ao longo deste inquérito?

Entre os dados obtidos, notamos que uma taxa de 78,9 % dos inquiridos afirma que não acrescentaria nada ao inquérito, enquanto 14,7 % não respondeu. Os restantes 6,5 % acrescentariam, por exemplo: “uma questão sobre a experiência com alunos portadores de SA”, ou “perguntaria que tipo de conhecimento tem o inquirido acerca da Síndrome de Asperger (se é apenas teórico ou prático)”. Um dos encarregados de educação acrescentaria “uma questão sobre a experiência pessoal com crianças com SA”.



### Acrescentaria algo às questões

	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicólogos	Enc. Educação	Total	Perc. %
Não	18	5	19	2	16	60	78,9 %
Sim	3		1		1	5	6,5 %
Não responderam	1		9		1	11	14,7 %
Total	22	5	29	2	18	76	100 %

**Tabela 36: Acrescentaria algo às questões**

Dos professores de EE inquiridos, um objetou que “não acrescentava, apenas reformulava alguns itens” e outro “não sei se posso considerar um acréscimo, mas talvez mais um complemento na Parte III. Na questão n.º 3 julgo que também é importante, como instrumento de resposta, o Plano de Turma. Há várias estratégias de atuação que podem e devem estar delineadas neste documento, assim como, classificar cada aluno da turma e organizar até diferentes formas de avaliação”. Também um dos psicólogos respondeu que “não acrescentava, apenas reformulava alguns itens”.

Em resumo, ponderamos que a grande maioria dos sujeitos, com uma taxa de 78,9 %, afirma que não acrescentaria nada às questões apresentadas no inquérito.

### Considera que há questões que podem suscitar diferentes interpretações? Se sim, quais?

No que concerne a esta questão e conforme os dados obtidos, conseguimos citar que uma proporção de 69,8 % considera que as questões não suscitam diferentes interpretações, porém, 10,5 % pondera que há algumas questões que podem suscitar interpretações divergentes, como por exemplo, parte III, pergunta n.º 6. Os restantes 19,7 % não responderam.

### Questões que podem suscitar diferentes interpretações

	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicólogo	Enc. Educ.	Total	Perc %
Não	14	5	18	1	15	53	69,8 %
Sim	5		2	1		8	10,5 %
Não responderam	3		9		3	15	19,7 %
Total	22	5	29	2	18	76	100 %

**Tabela 37: Questões que podem suscitar diferentes interpretações**





Dos professores de EE sondados, dois consideram que as questões do quadro do ponto n.º 4, parte II, podem suscitar diferentes interpretações e um inquirido considera apenas as do quadro n.º 6.

Dois dos professores do ensino regular exprimem que a pergunta n.º 6, da parte III, é confusa. Contudo, examinando os dados, apuramos que a grande maioria dos inquiridos, com uma razão de 69,8 % considera que as questões não suscitam diferentes interpretações.

### Quais as vantagens que aponta no seu preenchimento?

No que respeita às vantagens do seu preenchimento, observamos que uma taxa de 60,5 % dos sujeitos pesquisados reconhece que subsistem vantagens, descrevendo os comentários a seguir referidos. Uma taxa de 36,9 % dos inquiridos não respondeu a esta questão e 2,6 % dos inquiridos considera que não há nenhuma vantagem.

Vantagens no seu preenchimento

	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicólogos	Enc. educação	Total	Perc. %
Não	1				1	2	2,6 %
Comentário	17	4	19		6	46	60,5 %
Não responderam	4	1	10	2	11	28	36,9 %
Total	22	5	29	2	18	76	100 %

Tabela 38: Vantagens no seu preenchimento

Os comentários recolhidos nesta questão são: “reflexão sobre o nosso trabalho”; “esclarecimento e organização de todas as vertentes, medidas e estratégias a adotar por forma a ajudar no desenvolvimento social, pessoal, emocional e académico”; “consciencializar os professores e a equipa multidisciplinar para o facto de avaliar cada uma das situações, pois há casos que certamente não necessitam das medidas educativas preconizadas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro”; “uma consequente reflexão sobre esta problemática e as respostas que existem na escola”; “ter em mente algumas questões sobre asperger e curiosidade em saber mais”; “aferir do conhecimento sobre a problemática num universo diversificado de pessoas”;



“melhoria do apoio prestado”; “dar a conhecer a minha opinião sobre o assunto”; “tomada de conhecimento das diferentes atuações para com os alunos com SA”; “se calhar lembrar algumas coisas que estavam esquecidas” e “completamente útil”. Ressalvamos que todos os comentários atrás descritos são do grupo de EE.

No grupo dos professores dos apoios educativos surgiram os seguintes comentários: “útil para conhecer a realidade”, “uma chamada de atenção para esta problemática”; “ter em mente algumas questões sobre asperger e curiosidade em saber mais” e “ajudou a relembrar certas questões que por vezes estão adormecidas e dar a conhecer a dinâmica dos agrupamentos perante a integração destas crianças”.

Quanto aos professores do ensino regular, os comentários são os seguintes: “o questionarmo-nos sobre a eventualidade de termos um aluno com esta problemática”; “refletir mais sobre a síndrome”; “o que se faz a nível destes alunos no agrupamento”; “poder ajudar os alunos com SA”; “este inquérito permite que os pais com filhos com SA reflitam e adquiram mais conhecimentos para ajudar melhor os seus filhos”; “melhor conhecimento da organização escolar” e “tomada de conhecimento das diferentes atuações para com os alunos com SA”.

No que respeita aos encarregados de educação, destacamos os seguintes comentários: “o conhecimento acerca das limitações que o agrupamento pode apresentar às necessidades de um aluno com SA”; “tomada de conhecimento sobre alguns aspetos da escola”; “maior conhecimento sobre a problemática e o funcionamento da escola” e “o inquérito permite um melhor conhecimento das crianças com SA”.

Concluimos que 60,5 % dos sujeitos inquiridos consideram que subsistem vantagens do seu preenchimento.

### **Apontaria alguma desvantagem?**

Dos setenta e seis sujeitos inquiridos, uma percentagem de 75 % pensa que não há desvantagens; 25 % dos inquiridos não respondeu e 0 % dos



inquiridos não encontra desvantagens. Tal permite-nos afirmar que a maior percentagem (75 %) não aponta desvantagens quanto ao seu preenchimento.

#### Desvantagens no seu preenchimento

	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicólogos	Enc. educação	Total	Perc. %
Não	18	5	18	1	15	57	75 %
Sim	0	0	0	0	0	0	0 %
Não responderam	4		11	1	3	19	25 %
Total	22	5	29	2	18	76	100 %

**Tabela 39: Desvantagens no seu preenchimento**

#### Outras sugestões/comentários

Quanto a outras sugestões/comentários e conforme os dados alcançados, podemos expor que, dos sujeitos inquiridos, a maioria, com 97,4 %, não respondeu a esta questão, enquanto 2,6 % fez os seguintes comentários: “sem opinião, por falta de experiência com crianças portadoras de SA” e “estas crianças devem ser sinalizadas com NEE para serem apoiadas no seu percurso escolar”.

#### Outras sugestões/comentários

	Prof. EE	Prof. AE	Prof. ER	Psicólogos	Enc. educação	Total	Perc. %
Comentário	1		1			2	2,6 %
Não responderam	21	5	28	2	18	74	97,4 %
Total	22	5	29	2	18	76	100 %

**Tabela 40: Outras sugestões/comentários**



## 2 – Discussão dos resultados

Após a análise descritiva dos dados pretendemos seguidamente, cruzá-los com a revisão bibliográfica efetuada, tendo em conta as hipóteses construídas. Posteriormente, procedemos à confirmação ou invalidação das hipóteses.

Assim, a primeira hipótese formulada **“os agrupamentos dispõem de meios organizativos de resposta adequados para o atendimento aos alunos com NEE”** tinha em conta três recursos, os recursos humanos, os técnicos e os materiais. Quanto aos recursos humanos, constatamos que segundo o parecer da maioria dos inquiridos, 97,4 %, na classe dos psicólogos, entende que este recurso existe em oito, num universo de dez agrupamentos. Também dos setenta e seis sujeitos, a totalidade da nossa amostra, refere que o professor de EE é um profissional presente em todos os agrupamentos. Quanto ao grupo dos professores dos apoios educativos, similarmente 100 % dos inquiridos refere a sua existência, conforme comprovamos através do gráfico número oito (recursos técnicos e humanos).

Os recursos técnicos e humanos necessários para atender adequadamente alunos com SA, na maior parte das vezes, estão aquém dos desejados. Na realidade, os profissionais que trabalham no terreno conferem a falta de professores de EE e dos apoios educativos, o que determina que os professores que trabalham no agrupamento de escolas ficam sobrecarregados com um elevado número de alunos, dificultando a sua docência. Cumine et. al. (2006, p. 40) defende que “ (...) será necessário incutir-lhe estratégias para desenvolver o autoconceito, a autoimagem e a autoestima” pois, só fortalecendo a prática e aplicação de estratégias diferenciadas se consegue facilitar a aprendizagem dos alunos com SA.

Constatamos que, relativamente aos recursos técnicos que os agrupamentos dispõem, nomeadamente psicólogos, só apenas dois agrupamentos, num universo de dez, não possuem este recurso. Contudo, comumente, só existe um para fazer face a todos os problemas do agrupamento, o que se torna inconcebível. Quanto aos terapeutas da fala,



ocupacionais e aos fisioterapeutas, os resultados alcançados estão de acordo com as nossas expectativas – 17,2 %, 14,5 % e 10,5 %, respetivamente, pois algumas problemáticas, incluindo a SA não necessitam destes técnicos. Somente 3,9 % dos inquiridos declaram a presença do técnico de serviço social no agrupamento, porém, na prática, verifica-se que, apesar de este técnico não fazer parte dos quadros do agrupamento de escolas, subsiste a cooperação direta ou indireta desta valência com os centros de saúde, sempre que necessário e quando solicitada pelo próprio agrupamento.

Quanto aos documentos que sustentam a gestão do agrupamento, como é o caso do projeto educativo (PE), regimento interno (RI), plano anual de atividades (PAA), plano de turma (PT) e plano de acompanhamento pedagógico, constatamos que, uma grande parte dos inquiridos desconhece em que documentos estão ou deveriam estar definidas as medidas organizativas, com vista a adequar a resposta educativa às necessidades dos alunos com NEE, incluindo as crianças com SA, subsistindo uma grande disparidade de respostas, inclusivamente dentro do grupo de EE.

Conforme os resultados observados através do gráfico n.º dez (medidas organizativas) uma taxa de 25 % acha que as medidas supracitadas se encontram definidas no PE, documento que manifesta os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento se propõe cumprir, a sua função educativa, e tem como meta final definir as linhas orientadoras, as intervenções e as boas práticas desenvolvidas por todos os docentes que constituem o agrupamento. No campo de ação da sua autonomia, cada escola particulariza as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos.

Uma taxa de 21,1 % acha que estas medidas estão definidas no RI o que dá a entender que desconhecem o objetivo do documento que decreta um agregado de normas e regras orientadoras do funcionamento do agrupamento, desde os órgãos de administração e gestão, as estruturas de organização pedagógica, dos serviços de apoio técnico, técnico-pedagógicos e administrativos, até aos direitos e deveres dos membros da comunidade escolar. Com igual valor (21,1 %) temos o plano de acompanhamento



pedagógico, estabelecido de acordo com as orientações do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e dirigido aos alunos que apresentam um ou mais níveis negativos. Este plano pode ser aplicado individualmente ou ao contexto turma, com a definição de estratégias que induzam à melhoria dos resultados escolares.

O PT consolida a articulação entre a componente do trabalho cooperativo entre os vários profissionais educativos e a avaliação dos discentes, permitindo que cada turma, organize e adapte o currículo face às suas necessidades. Nesta perspetiva, surge a necessidade de adaptar o currículo aos alunos com NEE numa reformulação de continuidade do seu processo de ensino/aprendizagem, determinado pelas diferentes respostas educativas definidas no conselho de turma e projetadas no documento acima referenciado.

A maioria dos inquiridos (26,3 %) responderam que as medidas organizativas estão definidas no PAA cuja função é a operacionalização do PE para cada ano escolar, destriça os objetivos a atingir, as atividades a realizar e os recursos a utilizar. É um documento orientador que descreve as diferentes iniciativas promovidas pelos departamentos curriculares numa integração de toda a comunidade educativa.

Na nossa opinião os meios organizativos de resposta adequados para o atendimento aos alunos com NEE devem estar presentes no PE e no PAA. Se por um lado no primeiro documento são definidas as metas que se pretendem alcançar para os alunos com NEE tal como é referenciado no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, dando realce à concretização de um projeto de vida para estes alunos, no segundo são definidas as atividades que promovem a sua inclusão em contexto escolar e social.

Em suma, concluímos que, na opinião dos inquiridos, os agrupamentos dispõem de recursos técnicos/humanos diversificados para atender estes alunos. Embora sejam diversificados não são os adequados por insuficientes. Logo a hipótese não é validada.

No sentido de encontrar as diferenças encontradas em função dos grupos profissionais procedemos à análise estatística analysis of variance



(ANOVA) que nos comprovam que as diferenças de médias entre os grupos são significativas em favor dos professores de EE ( $F=5,184$ ;  $gl=4$ ;  $p=0,00$ ), o que seria de esperar visto que são estes que detêm formação especializada.

No que respeita à segunda hipótese, **“os agrupamentos de escolas dispõem de medidas educativas adequadas para o atendimento de alunos com SA”**, procuramos entender quais as medidas de organização, curriculares, de gestão, formação e estratégias, em que “é imprescindível oferecer uma pedagogia diferenciada, com adequação de conteúdos, de estratégias, de exigências, de formas de expressão, de apoios” (Serra, 2002, p. 243). Quanto à organização e às medidas curriculares definidas pelo agrupamento de escolas, com vista a adequar a resposta educativa às necessidades educativas do aluno com SA ou outras problemáticas, averiguamos que a maioria dos agrupamentos não tem em atenção os seguintes aspetos: turmas reduzidas; professor ou diretor de turma selecionado especificamente por estar familiarizado com os métodos de apoio a estas crianças; e professor tutor apresentando percentagens muito reduzidas (2,6 %, 3,9 % e 0 %, respetivamente). Com uma percentagem mais significativa aparece: a modificação de conteúdos e objetivos; tempo dado em avaliação; e trabalhos individuais e de grupo com 22,4 %, 15,8 % e 10,5 % respetivamente. O apoio dos professores especializados; e apoio educativo surge com o mesmo valor de 1,3 %, conforme constatámos no gráfico número treze (medidas curriculares definidas pelo agrupamento), o que nos parece muito pouco valorizado.

Quanto à gestão e coordenação praticadas pelo agrupamento, com vista a adequar a resposta educativa a estes alunos, obtemos dados bastante positivos, pois ocorrem reuniões periódicas entre professores e diferentes técnicos que intervêm na educação do aluno, para tomarem decisões relativas às atuações ou planos de trabalho desenvolvidos ou a desenvolver (14,5 %). Neste âmbito, destacamos reuniões entre família e professores que trabalham diretamente com o aluno, para partilha de informação e sugestões de planos de trabalho (14,5 %), reuniões de departamento curricular (9,2 %), reuniões de conselho de turma ou docentes (6,6 %), reuniões entre a coordenação de



serviços especializados de EE e apoios educativos para tomarem decisões relativas ao encaminhamento dos alunos (26,3 %), e por fim, reuniões de articulação entre os professores de diferentes níveis de ensino (25 %), de acordo com o gráfico número catorze (respostas educativas).

Pensamos que uma maior formação ou procura de conhecimento sobre a temática estudada aumentaria a compreensão e fomentaria a aprendizagem de estratégias adequadas a estes alunos. No entanto, os agrupamentos de escolas e os próprios centros de formação da área, não promovem, nem disponibilizam formação contínua, suficiente para pessoal docente (18,4 %), com vista a adequar a resposta educativa às necessidades do aluno com SA, segundo confirmação do gráfico número quinze (formação contínua). Só por iniciativa do próprio professor, tal formação é obtida. Verificamos que, quando os professores detêm pouco conhecimento sobre esta problemática, sentem uma maior dificuldade na construção e implementação em contexto de sala de aula de estratégias diversificadas e adequadas. Analisadas as diferenças entre os grupos no que respeita à formação contínua verifica-se que estas são estatisticamente significativas ( $F=3,392$ ;  $gl=4$ ;  $p=0,01$ ) a favor dos professores de EE, são estes docentes que mais afirmam que não existe formação contínua.

Assim, pela análise de todos os dados observados, concluímos que esta hipótese é infirmada, dado que a maioria da nossa amostra concorda que os agrupamentos não dispõem de medidas educativas adequadas para o atendimento de alunos com SA.

A terceira hipótese, **“os professores do 1.º CEB consideram que o modelo organizativo de resposta mais adequado para o aluno com SA, é a sua inclusão no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro”**, pretendíamos saber a opinião dos inquiridos, quanto à inserção de alunos com SA no decreto citado precedentemente, designadamente, as vantagens e desvantagens dessa inserção. Através dos dados analisados, constatamos que 89,5 % dos sujeitos concorda com a inserção destes alunos, 0 % não concorda e 10,5 % não reponderam a esta questão, de acordo com a tabela número trinta e três (inserção no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro). Verificamos, ainda, que





todos os professores de EE são unânimes em dizer que concordam com a sua inserção no decreto supracitado.

Os docentes do ensino regular consideram que estes alunos beneficiam da inserção no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, pois pensam que o grupo de EE se encontra mais preparado para atender estes alunos, relativamente aos docentes dos apoios educativos. Conforme refere Attwood (2010, p. 15), “o conhecimento muda as atitudes, que, por seu turno, alteram capacidades e circunstâncias”. Também, o grupo dos professores dos apoios educativos é da mesma opinião. Não poderíamos deixar de referir que este grupo de inquiridos é constituído apenas por cinco elementos, o que não possibilita uma amostragem muito significativa.

Em suma, um número significativo de professores que lida diretamente com estes alunos, aceita a sua inserção no decreto já mencionado, não demonstrando grande importância ao rótulo, mas, sim, preocupando-se apenas com o que acham vantajoso para o aluno em causa, na medida em que de momento só a sua inserção lhe permite usufruir de apoio especializado. Esta ideia está conforme à opinião de Serra (2002, p. 239), “aos docentes especializados caberiam os saberes aprofundados relativos às especificidades das diferentes situações (...)”.

Relativamente às desvantagens da inserção destes alunos no decreto-lei, constatamos que 32,9 % dos inquiridos “concorda que o próprio aluno interioriza a sua diminuição, o que contribui para um baixo autoconceito”. 25 % concorda muito com a afirmação “que pode gerar-se em torno da criança um impacto negativo que prejudica a relação entre pares”; enquanto 22,4 % afirma que discorda muito, porque “aparece na pauta com sinalização que é visível para toda a gente (aluno com NEE)”. Com menor percentagem, 11,8 %, discorda com a afirmação “sempre que tem um PEI o certificado de habilitações tem as especificações das adequações de que beneficiou (rótulo)”. Os inquiridos admitem vantagens da inserção no decreto no sentido de proporcionar um maior rendimento académico, porque é a única forma de terem apoio especializado, no entanto quando apontam as desvantagens, referem a possibilidade da existência de problemas psicológicos e sócio



relacionais. Daí ser compreensível a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ( $F=7,490$ :  $gl=4$ :  $p=0,00$ ) e ( $F=2,875$ :  $gl=4$ :  $p=0,03$ ).

A hipótese não é validada dado que os argumentos apresentados para a sua inclusão no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro não serem claros balançando entre as vantagens e os inconvenientes.

Quanto à última hipótese, **“os pais dos alunos com SA do 1.º CEB consideram que o modelo organizativo de resposta mais adequado para estes alunos, é a sua inclusão no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro”**, procuramos compreender, atendendo à perceção dos encarregados de educação, quais as vantagens e as desvantagens da inserção dos alunos com SA no decreto mencionado. Através da tabela número trinta e três (inserção no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), verificamos que a totalidade dos pais (18) concorda com esta inserção. Quanto às desvantagens desta inserção, analisamos, pela tabela número trinta (inconvenientes da inserção), que a maioria dos inquiridos (57,9 %) concordam em relação aos inconvenientes e uma taxa menor de 34,2 % discordam com os inconvenientes citados. Ostentando, uma atitude negativa perante a inserção destes alunos no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Citando Attwood (2010, p. 39), a vantagem “ (...) é não só a de prevenir ou reduzir os efeitos de algumas estratégias compensatórias ou de adaptação (...)”; uma análise dos dados permite-nos concluir que a grande maioria dos encarregados de educação e pais concorda com esta inserção, pois a sua grande preocupação é proporcionar aos seus filhos um maior e melhor número de apoio especializado. Possivelmente, o motivo que utilizam para eleger a inserção dos seus filhos no decreto referido seja o facto de pertencerem a uma classe social média ou média baixa, usufruindo assim, dos apoios especializados disponibilizados pelo agrupamento. Assim como, das terapias a nível externo, através do modelo RP 5020/2014 – DGSS, versão [www.seg-social.pt](http://www.seg-social.pt), subsídio por frequência de estabelecimento de Educação Especial, apoio individual especializado (Segurança Social) em centros externos da sua área de residência, das quais destacamos o acompanhamento psicológico,



psicopedagógico, terapia da fala e terapia ocupacional. Perante os resultados obtidos, concluímos que os encarregados de educação apreciam que o modelo organizativo de resposta mais adequado para os seus educandos é a sua inclusão no decreto supramencionado, portanto, esta hipótese é validada.

Um dos objetivos pretendidos com esta investigação era perceber as estratégias utilizadas no processo ensino/aprendizagem com alunos SA e eventuais dificuldades de aprendizagem e de comportamento que estes alunos podem patentear, ao longo do primeiro CEB. Certamente, reconhecemos que o aluno, ao ser integrado numa turma do ensino regular, pode causar algum desconforto aos docentes que não têm experiência das características da SA, não sabendo lidar com as suas dificuldades. O papel do professor – os seus conhecimentos, as suas atitudes, ou ainda o facto de não desistir do aluno e de acreditar nele – é de extrema importância. Compete ao professor munir-se de informação sobre esta problemática e sobre os apoios a nível normativo que poderão ser acionados, atendendo às necessidades e potencialidades de cada aluno. Referenciando Correia (1999, p. 161), “à medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente a crianças com problemas (...) melhoram os resultados da integração”. Entendemos que uma grande parte das estratégias que podem proporcionar mais-valias a estes alunos devem ser acionadas pelo agrupamento de escolas. A resposta que o agrupamento fornece a estes alunos, assim como os recursos técnicos e humanos que dispõe para a evolução do processo ensino/aprendizagem, pode ser um fator decisivo para o seu sucesso. Com o intuito de ampliar o seu potencial de funcionamento biopsicossocial, os professores devem ter a consciência de que estes alunos têm um estilo de aprendizagem díspar, com conhecimentos bastantes para apreenderem o mundo, mas de uma forma distinta.

Foi nossa intenção perceber quais os critérios que os profissionais das equipas multidisciplinares utilizam na elegibilidade dos alunos para o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Pretendemos compreender as estratégias e os recursos humanos que os alunos poderão aceder, sendo que o apoio especializado deveria ser considerado o mais indicado para estes alunos. A



formação dos professores especializados permitiu-lhes adquirir conhecimentos de estratégias necessárias para lidar com problemas e atitudes específicas de alunos com NEE, designadamente, aqueles com SA. Não podemos deixar de destacar o número significativo de docentes que não têm conhecimento das características que poderão eleger um aluno com SA, para um apoio de EE.

Mesmo dentro do grupo de docentes de EE existe uma variabilidade nas suas respostas, o que nos mostra que nem todos os docentes utilizam os mesmos critérios de elegibilidade, diferindo de agrupamento para agrupamento e, de igual modo, de elemento para elemento, dependendo em grande parte, da sua formação especializada, nomeadamente, das Escolas Superiores de Educação que lhes proporcionaram essa mesma especialização.

Quanto aos professores de apoio educativo, eles próprios frisam que os professores especializados têm melhor preparação para atender estes alunos, assumindo a pouca capacidade e falta de conhecimentos para lidar com esta problemática. Em suma, verificamos que, apenas um número muito inferior ao esperado, entende que este apoio poderia ser dado por professores de apoio educativo com orientações do grupo de EE e/ou formação específica, através de ações de formação acreditada. Por vezes, existe alguma rejeição por parte dos pais e de alguns professores na inserção destes alunos nos apoios educativos, porque os pais e os próprios professores pensam que os professores de EE estão mais habilitados para atender esta problemática. Pensamos que seria de grande importância que os apoios educativos procurassem munir-se de alguns apoios especializados, mesmo parciais, de maneira a dar apoio a casos especiais, tais como a SA, permitindo muito provavelmente, anular ou reduzir essa rejeição.



## Capítulo - V

### 1 – Conclusão

Nesta investigação, e tendo como referência o nosso trabalho com crianças com NEE de carácter permanente, mais especificamente crianças com SA, foi nossa pretensão questionarmo-nos acerca de como as equipas de EE se organizam para definir os meios organizativos de resposta mais adequados, quer no sentido de prevenção quer na interação com estes alunos. Torna-se neste contexto, preponderante considerar as características específicas que os alunos apresentam, bem como as condições educativas que é necessário adequar, para que o seu processo de ensino/aprendizagem se processe de forma equitativa.

Constatamos que esta problemática se encontra envolta de incertezas e indefinições, por parte das equipas de EE, em decidir quais os meios organizativos de resposta mais adequados, quer na função de prevenção, quer na inclusão dos alunos com SA. Parece existir, então, na prática, uma indefinição ao nível dos enquadramentos, no sentido da decisão de quais os apoios mais adequados. Assim, o epílogo da nossa investigação pretende equacionar o facto de que a legislação está a ter diferentes leituras nos vários agrupamentos de escolas, o que dificulta, na nossa opinião, a promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A primeira hipótese formulada remete-nos para três recursos, os recursos humanos, os técnicos e os materiais “Os agrupamentos dispõem de meios organizativos de resposta adequados para o atendimento aos alunos com NEE”. Quanto a este aspeto, os inquiridos reconhecem que os agrupamentos dispõem de recursos técnicos e humanos diferenciados para atender às necessidades destes alunos, mas ainda que sejam diversificados não são os adequados por insuficientes. A segunda hipótese, “Os agrupamentos dispõem de medidas educativas adequadas para o atendimento de alunos com SA”, reporta-nos para as medidas de organização curriculares,



medidas de gestão, formação e estratégias. Concluímos que a maioria da nossa amostra concorda que os agrupamentos não dispõem de medidas educativas adequadas para o atendimento de alunos com SA.

Quanto à terceira hipótese, “Os professores do primeiro CEB consideram que o modelo organizativo de resposta mais adequado para o aluno com SA, é a sua inclusão no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro”, os inquiridos pronunciaram-se quanto às vantagens e desvantagens da inserção de alunos com SA no decreto citado anteriormente. O interessante nesta perspetiva é que os sujeitos da nossa amostra têm uma posição pouco categórica perante a inserção de crianças com SA no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Com a hipótese final, “Os pais dos alunos com SA do primeiro CEB consideram que o modelo organizativo de resposta mais adequado para estes alunos, é a sua inclusão no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro”, pretendíamos conhecer, observando a perceção dos encarregados de educação, as vantagens e as desvantagens de inserção dos alunos com SA no decreto citado. Das opiniões apresentadas quanto a este contributo, a preocupação dos encarregados de educação é premente, ao considerar que o modelo organizativo de resposta mais adequado para os seus educandos é a sua inclusão no decreto já referido.

Sublinhamos o papel fundamental dos pais, família e educadores das crianças com SA, a quem cabe a missão de lhes proporcionar instrumentos importantes para que as mesmas se abram ao mundo exterior. Esta perturbação, com as suas especificidades, implica várias adaptações e reorganizações por parte da família. É importante que esta faça parte da equipa multidisciplinar que trabalha com a criança, uma vez que é ela que lida com a criança em primeira instância.

Estas crianças necessitam de uma intervenção atempada, especializada e direcionada para as suas verdadeiras dificuldades. Neste sentido, os profissionais de educação devem avaliar quais as prioridades e intervir sobre as mesmas, acompanhando a criança no seu processo de ensino/aprendizagem, incluindo-a na sociedade. Para isso, as escolas precisam de estar cientes da problemática e qualificar os seus docentes, auxiliares e



restante equipa educativa, de modo a que a inclusão destes alunos seja eficaz. Segundo Rodrigues (2001, p. 103), “ (...) a formação de professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas nas escolas”.

Ao longo da realização deste estudo deparámo-nos com alguns obstáculos. Uma das maiores dificuldades que encontramos foi o número limitado de inquéritos conseguidos, nomeadamente, ao nível dos professores dos apoios educativos (5) e dos psicólogos (2). Desta feita, a nossa amostra não é representativa, não nos permitindo tirar conclusões muito precisas, face a um número tão restrito. Similarmente, e uma vez que abraçámos uma amostragem por conveniência, não foi exequível generalizar os nossos resultados. Não obstante as dificuldades indicadas, esta pesquisa foi muitíssimo enriquecedora, possibilitando ampliar o nosso conhecimento sobre a SA, no que diz respeito à sua identificação, às implicações em contexto de sala de aula e às estratégias mais adequadas, contribuindo para um maior entendimento desta problemática no âmbito escolar.

Outra situação que nos suscita uma reflexão ponderada, é a pretensão de que os apoios educativos fossem munidos de alguns apoios especializados, ainda que parciais, de modo a dar apoio a casos especiais, tais como a hiperatividade, a dislexia, as dificuldades de aprendizagem, em geral, e a SA. Essa formação poderia ser modular de acordo com as problemáticas e promovidas pelos respetivos agrupamentos. **Esta decisão daria lugar a outro modelo de apoio, que consistiria em formação especializada em áreas específicas e acreditada (2 créditos) de maneira a habilitar os docentes interessados.** Docentes estes, que devem fazer parte do grupo dos professores dos apoios educativos para dar resposta a estas problemáticas menos acentuadas tendo em conta as características de cada aluno, e não como acontece atualmente, em que o grupo dos professores dos AE é em grande parte constituído por professores excedentários, ou por escolha do órgão de gestão.

Não podemos deixar de referir que esta formação especializada deve ser realizada pelos próprios agrupamentos e de acordo com o seu público alvo.



Tal facto, levaria a que não houvesse recusa por parte dos pais e de alguns professores na inserção do aluno no grupo de apoio educativo, não contemplar, deste modo, o rótulo de aluno com NEE de carácter permanente. Podemos acrescentar que, na prática, é essencial que a formação inicial dos professores contemple a área da EE fazendo parte integrante do seu plano de estudos, assim, seria possível prestar um melhor atendimento aos alunos com SA e assegurar uma melhoria da sua atividade profissional, em contexto sala de aula.

Por último, a nossa análise teve como intenção sensibilizar os diferentes agentes de socialização destes alunos, nomeadamente os docentes, para o cumprimento intransmissível do seu papel, conceder a cada aluno a equidade educativa, sendo que, por esta, se compreende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados do sucesso escolar. Este princípio da equidade implica que o ensino seja encarado numa perspetiva individualizada, de forma que todos os recursos existentes sejam utilizados no sentido de garantir a todos a igualdade de oportunidades e de participação. O princípio comum que orienta a escola para todos baseia-se no conceito de que todas as crianças devem aprender juntas, desenvolvendo interações frequentes e normalizadas que garantam a criação de relações afetivas essenciais para uma vida futura com qualidade.

Ao longo do estudo e inclusivamente os próprios inquiridos evidenciaram as vantagens no preenchimento do questionário, quanto à qualidade do mesmo, destacamos algumas dessas opiniões: “reflexão sobre o nosso trabalho”; “esclarecimento e organização de todas as vertentes, medidas e estratégias a adotar por forma a ajudar no desenvolvimento social, pessoal, emocional e académico”; “consciencializar os professores e a equipa multidisciplinar para o facto de avaliar cada uma das situações, pois há casos que certamente não necessitam das medidas educativas preconizadas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro”; “uma consequente reflexão sobre esta problemática e as respostas que existem na escola”; “ter em mente algumas questões sobre asperger e curiosidade em saber mais”; “aferir do conhecimento sobre a problemática num universo diversificado de pessoas”;





“melhoria do apoio prestado”; “dar a conhecer a minha opinião sobre o assunto”; “tomada de conhecimento das diferentes atuações para com os alunos com SA”; “se calhar lembrar algumas coisas que estavam esquecidas” “completamente útil”; “o conhecimento acerca das limitações que o agrupamento pode apresentar às necessidades de um aluno com SA”; “tomada de conhecimento sobre alguns aspetos da escola”; “maior conhecimento sobre a problemática e o funcionamento da escola” e “o inquérito permite um melhor conhecimento das crianças com SA,” entre outras, já descritas anteriormente. Acresce que a grande maioria dos inquiridos evidenciaram que não existem desvantagens no seu preenchimento.

Apesar de não existir uma cura para esta perturbação, pois uma criança com SA é-o para toda a vida, podem diminuir-se algumas limitações que lhe estão associadas. De acordo com o grau de comprometimento, a possibilidade destas crianças desenvolverem as suas capacidades, nomeadamente ao nível da integração social e de outras aptidões, dependerá da intervenção mais precoce e adequada às suas próprias características.



## Referências Bibliográficas

- Almeida, J. & Pinto, J. (1975). A investigação nas Ciências Sociais, Editorial Presença, Lisboa
- Almeida, A. (1989). As Relações Entre Pares em Idade Escolar, Centro e Estudos da Criança da Universidade do Minho, Bezerra Editora, Braga
- Almeida, L. & Freire, T. (2007). Metodologia da Investigação e Psicologia e Educação, 4<sup>o</sup> Edição, Psiquilíbrios Edições, Braga
- Almeida, A. & Rodrigues, P. (2005). Caminho para a inclusão humana: valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo, 1.<sup>a</sup> Edição, Asa, Porto
- Antunes, N. (2009). Mal-entendidos, verso de kapa pg. 71-141, Lisboa
- Asperger, H. (1944). "Die Autistischen Psychopathen in Kindesalter" Archiv fur Psychiatric und Nervenkrankheiten
- Associação Psiquiátrica Americana. Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais, DSM – IV
- Attwood, T. (2006). A Síndrome de Asperger: Um Guia para Pais e Profissionais, Editorial Verbo, Lisboa
- Attwood, T. (2007). A Síndrome de Asperger: Um Guia para Pais e Profissionais, Editorial Verbo, Lisboa
- Attwood, T. (2008). Asperger's Syndrome, Brand New Condition
- Attwood, T. (2010). Tudo Sobre o Síndrome de Asperger, Editorial Verbo, Lisboa
- Attwood, T. (2010). A Síndrome de Asperger, 3<sup>a</sup> Edição, Editorial Verbo, Lisboa
- Ainscon, M. & Porter, G. & Wang, M. (1998). Caminhos para as escolas inclusivas, Instituto de Inovação Curricular, Lisboa
- Capucha, L. (2008). Educação Especial - Manual de Apoio à Prática. Editor Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, Lisboa
- CID-10, (1993). Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, publicada pela Organização Mundial da Saúde



- CIF, (2003). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, Organização Mundial da Saúde, Direcção-Geral da Saúde
- CIF – CJ, Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens, Versão Experimental traduzida e adaptada, com base na CIF (2003) e ICF- CY (2007), Porto, Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
- Correia, L. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares, Porto Editora, Porto,
- Correia, L. (2003). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores, Porto Editora, Porto
- Correia, L. (2010). Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu verdadeiro Juízo. 2.<sup>a</sup> Edição, Porto Editora, Porto,
- Conselho Nacional de Educação. (1999). Lisboa
- Convenção das Nações Unidas sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. (2006). Assembleia Geral das Nações Unidas, Nova Iorque
- Cumine, V. & Leach J. & Stevenson, G. (2006). Compreender a Síndrome de Asperger, Porto Editora, Porto
- DSM-IV, (1995). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais
- DSM-IV-TR, (2002). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, 4.<sup>a</sup> ed., Texto Revisto, Climepsi Editores, Lisboa
- DSM-V-TR, (2014). American Psychiatric Association, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, Climepsi Editores, Lisboa
- Faherty, C. (2009). Asperger - O que Significa Para Mim, Verbo, Lisboa
- Ferreira, M. (1996). Necessidades Educativas Especiais e Apoios Complementos Educativos no Quotidiano do Professor, Porto Editora, Porto
- Fórum Educacional e o Enquadramento da Ação, (2000). Os Objetivos da Escola Para Todos (EPT) e os Objetivos para o Milénio, Dakar
- Ghiglione R. & Matalon B. (1983). O inquérito: Teoria e Prática, Celta, Oeiras



- Gauderer, C. (1997). Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais, 2.<sup>a</sup> Edição, Rio de Janeiro
- Helzer, J. (2012). Dimensional Approaches in Diagnostic Classification: Refining the Research Agenda for DSM – V
- Hill, M. & Hill, A. (2012). Investigação por Questionário, Edições Sílabo, Lisboa
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact, Nervous Child
- Kaplan, A. (1975). A conduta na Pesquisa – Metodologia para as ciências do comportamento, Editora Edusp, S. Paulo Brasil
- Lanvidar, J. (2010). Como Programar em Educação Especial, Editora Manole Dois, Espanha
- Leitão, A. (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. CIF. Organização Mundial de Saúde, Lisboa
- Marques, C. (2000). Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães, Quarteto Editora, Coimbra
- Norma das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. (1993), Lisboa
- Oliveira, J. (2009). Psicologia da Educação, Legis Editora, Porto
- Organização Mundial de Saúde. (1992). 10.<sup>a</sup> Edição, Organização Mundial de Saúde, Genebra
- Quivy, R. & Campenhoudt L. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais, Gradiva, Lisboa
- Quivy, R. (2005). Manual de Investigação em Ciências Sociais, Gradiva, 4.<sup>a</sup> edição, Lisboa
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva, II Volume, Porto Editora, Porto
- Rodrigues, D. (2001). Educação e Diferença (Org,). N.º7 Coleção Educação Especial, Porto Editora, Porto
- Sanches, I. (1995). Professores de educação especial: da formação às práticas educativas, Porto Editora, Porto
- Silva, A. & Pinto, J. (1986). Metodologia das Ciências Sociais, Orgs. 7.<sup>a</sup> Edição, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, Porto



Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (International Disability and Development Consortium - IDDC). (1998). A educação inclusiva, Agra, Índia

Serra, H. (2002). Educação Especial Integração das Crianças e Adaptação das estruturas de Educação, APPACDM, Braga

Teixeira, P. (2005). Síndrome de Asperger, Universidade Lusíada, Porto

Tilstone, C. (2003). Promover a Educação Inclusiva, Horizontes, Lisboa



## Legislação

Declaração de Salamanca, (1994). Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial, Salamanca, Espanha, UNESCO

Declaração Mundial sobre Educação para Todos, (1998). UNESCO

Declaração de Lisboa, (2007). União Europeia, Ministério da Educação, Lisboa

Decreto-Lei n.º 183/96, de 27 de setembro, Ministério da Educação, Lisboa - Define os princípios a que deve obedecer a elaboração obrigatória do plano e relatório anual de atividades

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Ministério da Educação, Lisboa - Define os apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais permanentes

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Ministério da Educação, Lisboa - Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, Ministério da Educação, in Diário da República, 1.ª série – n.º 126, 2 de julho de 2012, Lisboa - Procedeu à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Despacho normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, Ministério da Educação, Lisboa – Define no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para uma implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos

Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, Ministério da Educação, Lisboa - Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos

Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho, Ministério da Educação e Ciência, in Diário da República, 2.ª série - n.º 111, 11 de junho de 2013, Lisboa - Possibilita as escolas de promover e implementar as atividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo do ensino básico e que otimizam os recursos docentes existentes que de outra forma ficariam em ausência de componente letiva



Despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, Ministério da Educação, Lisboa - Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo

Diário da República, 1.ª série — N.º 126 — 2 de julho de 2012, Lisboa

Fórum Educacional e o Enquadramento da Ação de Dakar, (2000), Senegal

Flagship1 da Educação para Todos, (2001), Jomtien

Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, (1993), Lisboa



## Sites eletrónicos

Associação Americana de Psiquiatria DSM – V, (2013). Development Team.

Adaptado do texto no site: <http://autism.lovetoknow.com/diagnosing-autism/criteria-autism-dsm-v>, consultado em maio de 2013

Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger – APSA, (2012). Docum. On-line consultado em junho de 2012, disponível em [www.apsa.org.pt](http://www.apsa.org.pt)

Clemente, A. (2010). Utilização de Métodos Quantitativos em Pesquisa Científica, O Caso da Associação Brasileira de Custos, Volume V. n.º 2 consultado em 27 de julho de 2012 em <http://www.unisinos.br/abcustos/pdf/192.pdf>

American Psychological Association, (2011). DSM - psychiatryonline.org/.../appi.books New York, American, consultado em maio de 2013

Docum. On-line acedido em julho de 2012, disponível em [www.alert-online.com/pt/medical-guide/sindrome-de-asper](http://www.alert-online.com/pt/medical-guide/sindrome-de-asper), consultado em julho de 2014

Federação Portuguesa de Autismo «FPDA», (Descrição do Autismo, Autism - Europe, 2000). Retirado de: <http://www.appda-lisboa.org.pt/federacao/autismo.php>, consultado em maio de 2013

Janeira, A. (2011). A técnica de análise de conteúdo nas ciências sociais: natureza e aplicações, consultado em agosto de 2014 <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224260109P6yXY4bm6Vt51JF8.pdf>