

CRISTIANA LOURET EZEQUIEL CARVALHO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE
ASPERGER
UM ESTUDO DE CASO**

Orientadora: Ana Carita

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto da Educação**

Lisboa

2014

CRISTIANA LOURET EZEQUIEL CARVALHO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE
ASPERGER
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação a apresentar para obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial no Curso de Mestrado de Educação Especial: - Domínio Cognitivo e Motor conferido pela Universidade Lusófona de humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Ana Carita

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto da Educação**

**Lisboa
2014**

Agradecimentos

Várias foram as pessoas que contribuíram, das mais diversas formas para que a realização deste estudo fosse possível, a todas queria deixar aqui o meu agradecimento.

Ao Pedro e à sua família por terem permitido a realização deste estudo e por terem participado ativamente no mesmo, assim como à escola envolvida por me ter aberto as portas e ter estado sempre disponível.

À Professora Ana Carita por toda a orientação, apoio e motivação ao longo das várias fases do estudo.

Aos colegas da turma da pós-graduação e do mestrado em educação especial-domínio cognitivo e motor, pelo constante apoio e troca de aprendizagens.

E por fim, a todos os meus amigos e família mais chegada, pelo incentivo que foram dando e por compreenderem as várias ausências e os vários momentos de *stress*.

A todos o meu muito obrigada!

Resumo

A pesquisa destinou-se a avaliar a qualidade inclusiva de uma escola do ensino regular frequentada por um aluno com síndrome de asperger. Pretendeu-se compreender do ponto de vista de alunos e adultos significativos, de que forma e com que resultados estava a escola a incluir os seus alunos, em especial o aluno com síndrome de asperger.

O estudo configurou uma metodologia de estudo de caso tendo envolvido a) 3 turmas do 3º ciclo, onde se inclui um aluno com síndrome de asperger, a quem demos o nome de Pedro e b) alguns adultos significativos no processo de inclusão do Pedro, a saber: psicóloga educacional, diretora de turma, a professora de educação especial e a mãe. A recolha de dados assentou fundamentalmente em questionário fechado (alunos), entrevistas semi-estruturadas (adultos e Pedro) e análise documental.

Os resultados obtidos, por referência ao modelo de Ainscow & Booth (2002) permitem concluir que a maioria dos alunos avalia positivamente a qualidade inclusiva da sua escola, devendo sublinhar-se que tal não é a perspetiva do Pedro no que a si se refere, particularmente no que respeita à recetividade dos colegas. Os adultos, e em referência ao mesmo modelo, tendem a apresentar uma visão da qualidade inclusiva da escola mais positiva do que negativa. Os resultados mostram ainda, por referência às recomendações de Attwood (2000) que a escola não se apresenta suficientemente competente, e portanto inclusiva, no que respeita a uma resposta intencional, planeada e estruturada às necessidades educativas do Pedro. Deste modo a resposta à nossa questão geral não é linear, pois os resultados mostram indicadores melhor conseguidos, e outros menos conseguidos e alguma variedade na perspetiva dos participantes.

Palavras-chave: escola inclusiva, síndrome de asperger, necessidades educativas especiais

Abstract

The research was intended to assess the inclusiveness quality of a regular school, frequented by a student with asperger's syndrome. With the research it was intended to understand from the point of view of students and significant adults, how and which results the school was including their students, especially the student with asperger's syndrome.

The study configured a case study methodology, involving a) 3 classes of Portuguese 3rd cycle grade, which includes a student with asperger's syndrome, whom we named Pedro and b) some significant adults in the inclusion process of Pedro, namely: educational psychologist, director of class, the special education teacher and the mother. Data collection was based primarily on closed questionnaire (students), semi-structured interviews (adults and Peter) and in documentary analysis.

The results obtained, by reference the Ainscow & Booth (2002) model, showed that the majority of students evaluates the inclusiveness quality of their school positively, should be noted that this is not the perspective of what Peter refers to himself particularly regarding the receptivity of colleagues. The adults, by the same model, tend to have a more positive than negative vision of inclusiveness quality of school. The results also show, by reference to the recommendations of Attwood (2000) that the school does not have sufficient competence, therefore inclusiveness, in order to offer an intentional response, planned and structured to meet the educational needs of Pedro. Thus, the answer to our general question is not linear, since were obtained more and less successful results, regarding its indicators; also, it was found some variation in the participants' perspectives.

Keys-words: inclusive school, asperger's syndrome, special needs education

Abreviaturas e Siglas

DGIDC: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DSM- IV: Dicionário de Saúde Mental - IV

DSM-V: Dicionário de Saúde Mental - V

ERACBV: Ensino de Referência para Alunos Cegos e com Baixa Visão

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PEI: Plano Educativo Individual

SA: Síndrome de Asperger

UAM: Unidade de Apoio à Multideficiência

UEE: Unidade de Ensino Estruturado

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

Índice Geral

Agradecimentos.....	3
Resumo	4
Abstract	5
Abreviaturas e Siglas.....	6
Índice Geral	7
Índice de Figuras	9
Índice de Tabelas	9
Índice de Gráficos.....	10
Introdução.....	12
Capítulo 1 – Educação Inclusiva.....	15
1.1. Conceito de educação inclusiva.....	15
1.1.1. Indicadores de uma escola inclusiva	20
1.1.2. Estratégias promotoras da educação inclusiva	21
1.2. Legislação de enquadramento da educação inclusiva em Portugal e a situação atual da inclusão	25
1.2.1. Lei de bases do sistema educativo	25
1.2.2. Decreto-lei 3/2008 de janeiro	26
1.2.3. Situação atual da inclusão escolar em Portugal.....	27
Capítulo 2 – Síndrome de Asperger.....	31
2.1.1. Critérios de diagnóstico da síndrome de asperger	32
2.1.2. Principais características dos jovens com síndrome de asperger	33
2.1.3. Etiologia da síndrome de asperger	35
2.2. Síndrome de asperger e o autismo	36
2.3. Necessidades educativas associadas.....	38
2.3.1. Estratégias facilitadoras da socialização e do processo de ensino – aprendizagem.....	39
2.4. Situação atual relativa à inclusão escolar dos alunos com síndrome de asperger no ensino regular português.....	41

Capítulo 3 – Problemática e Método	44
3.1. Questão de partida e objetivo geral	44
3.2. Questões e objetivos de investigação	46
3.3. Tipo de estudo.....	49
3.4. Contexto e participantes do estudo	50
3.4.1. O Agrupamento de escolas.....	51
3.4.2. A escola estudada	51
3.4.3. As turmas participantes.....	52
3.4.4. Aluno com síndrome de asperger	54
3.4.5. Os adultos que acompanham o Pedro	55
3.5. Instrumentos e técnicas utilizadas na recolha de dados	56
3.5.1. Teste sociométrico.....	56
3.5.2. Questionário	60
3.5.3. Entrevista.....	62
3.5.4. Análise documental.....	64
Capítulo 4- Apresentação e Análise dos Resultados	66
4.1. O sentido de comunidade.....	67
4.2. A igualdade, valor de inclusão.....	74
4.3. Escola para todos.....	78
4.4. Apoio à diversidade	82
4.5. Organização da Aprendizagem	86
4.6. Mobilização de recursos.....	91
4.7. Resposta às necessidades específicas: interação com os colegas	95
4.8. Resposta às necessidades específicas: competências de diálogo	98
4.9. Resposta às necessidades específicas: sinais sociais e as regras de conduta	100
4.10. Resposta às necessidades específicas: perspetiva e emoções dos outros .	101
4.11. Resposta às necessidades específicas: auto-regulação das emoções.....	103
Considerações Finais	106

Referências Bibliográficas	113
Legislação Consultada.....	117
Apêndices.....	I
Apêndice I	I
Apêndice II	IV
Apêndice III	VII
Apêndice IV.....	VIII
Apêndice V.....	XIII
Apêndice VI.....	XVIII
Apêndice VII.....	XX
Anexos	XXIV
Anexo I.....	XXIV
Anexo II.....	XXVI
Anexo III.....	XXVII
Anexo IV	XXVIII
Anexo V	XXIX
Anexo VI	XXX
Anexo VII	XXXI
Anexo VIII	XXXII
Anexo VIX	XXXIII

Índice de Figuras

Figura 1: Apresentação imagiológica do cérebro de uma pessoa com síndrome de asperger, com autismo e de uma pessoa dita “normal”	37
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1: Indicadores de 2012/2013 relativos à distribuição dos alunos com NEE ...	28
--	----

Tabela 2: Domínios, indicadores, questões e objetivos específicos da pesquisa.....	48
Tabela 3: Idades dos alunos por turmas estudadas.....	52
Tabela 4: Problemas da turma do 9º ano e estratégias.....	53
Tabela 5: Calendarização da aplicação dos questionários.....	62
Tabela 6: Calendarização da realização das entrevistas.....	64

Índice de Gráficos

Gráfico1: Número de processos que contemplam a participação de cada um dos elementos em cada uma das fases.....	29
Gráfico 2: Respostas educativas para os alunos abrangidos pelo decreto-lei 2/2008.....	29
Gráfico 3: Contextos de implementação do Pei por cada nível de ensino.....	30
Gráfico 4: Sentes-te uma pessoa bem-vinda à escola?.....	67
Gráfico 5: A generalidade dos teus colegas sente-se bem-vinda nesta escola?.....	68
Gráfico 6: Nesta escola os professores e os alunos tratam-se uns aos outros com respeito?.....	69
Gráfico 7: Total de respostas dadas às 3 questões sobre o indicador: sentido de comunidade.....	69
Gráfico 8: Nesta escola os professores favorecem mais uns alunos do que outros?..	74
Gráfico 9: Nesta escola os professores procuram ajudar todos os alunos de igual forma?.....	75
Gráfico 10: Nesta escola todos os alunos têm igual importância para os professores?.....	75
Gráfico 11: Total de respostas às três questões sobre o indicador: existência de valores inclusivo.....	76
Gráfico 12: Os estudantes que chegam de novo a esta escola sabem a quem devem procurar se experimentarem algum tipo de dificuldade?.....	78

Gráfico 13: Quando chegaste a esta escola pela primeira vez, em que medida te sentiste apoiado?.....	79
Gráfico 14: Na sala de aula, se acontecer podermos escolher uma tarefa ou uma atividade, todos os alunos têm oportunidade de escolher?.....	80
Gráfico 15: Total de respostas às três questões sobre o indicador: escola para todos.....	80
Gráfico 16: Nesta escola, os estudantes sabem a quem recorrer se forem vítimas de <i>bullying</i> ?.....	82
Gráfico 17: Nesta escola os alunos participam em iniciativas de prevenção ou minimização do <i>bullying</i> na escola?.....	83
Gráfico 18: Nesta escola, os professores procuram resolver problemas de comportamento e de disciplina, sem recorrer à expulsão dos alunos?.....	83
Gráfico 19: Total de respostas às três questões sobre o indicador: apoio à discriminação.....	84
Gráfico 20: Os professores na aula procuram que as matérias sejam compreendidas por todos?.....	87
Gráfico 21: os estudantes colaboram e ajudam-se uns aos outros na aprendizagem?..	87
Gráfico 22: As visitas de estudo e os passeios organizados pela escola são acessíveis a todos os alunos, independentemente das suas notas ou de eventuais deficiências que tenham?.....	89
Gráfico 23: Total de respostas às três questões sobre o indicador: organização da aprendizagem.....	89
Gráfico 24: Os alunos são encorajados a utilizar na aula os seus conhecimentos e experiências de diferentes países, regiões, zona da cidade ou acerca de histórias das suas famílias?.....	92
Gráfico 25: Nesta escola há alunos que apoiam colegas que precisam de ajuda?.....	92
Gráfico 26: Nesta escola os professores costumam levar para as aulas materiais para facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos nas atividades da aula?.....	93
Gráfico 27: Total de respostas às três questões sobre o indicador: mobilização de recursos.....	94

Introdução

Pode-se ler na convenção para os direitos das crianças, no artigo 28º, que os Estados Partes reconhecem o direito à educação de todas as crianças, tendo em vista assegurar o ensino primário obrigatório e gratuito para todos; o ensino secundário, geral e profissional público e acessível a todas as crianças; o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um; e ainda, encorajar a frequência escolar regular e reduzir as taxas de abandono escolar (UNICEF, 1990), logo a educação inclusiva é, em primeiro lugar, uma questão de direitos, contudo, a qualidade inclusiva das escola é um problema sempre em aberto devido aos resultados mais ou menos conseguidos, portanto torna-se sempre pertinente proceder a uma avaliação intencional e sistemática sobre como e com que resultados estão as escolas do ensino regular a incluir os seus alunos.

Ainda hoje existe a ideia de que a investigação compete apenas aos académicos, e em simultâneo, que as investigações levadas a cabo por eles não contribuem muito para a prática docente, porém, a verdade é que qualquer bom professor deve ser um investigador na medida em que se questiona sobre o seu desempenho, sobre o porquê do insucesso de um aluno, experimenta hipóteses e reflete sobre os resultados (Alarcão, 2001). É, então, na posição de professora em busca de respostas para algumas questões pedagógicas que surge esta investigação na qual se enquadra no âmbito do curso de mestrado em educação especial – domínio cognitivo e motor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

As escolas do ensino regular têm hoje em dia o enorme desafio de desenvolver a sua qualidade inclusiva e assim incluir todas as crianças. Embora a inclusão escolar venha a ganhar grande incremento desde a declaração de Salamanca em 1994, foi com o decreto-lei 3/2008 que em Portugal a inclusão dos alunos começou a ter de ser feita no quadro de uma equidade educativa onde se dê igual oportunidade de acesso, sucesso e participação. Para que tal aconteça é necessário que as escolas se preocupem em encontrar estratégias que permitam a igualdade de aprendizagem e participação de todos os alunos, sempre orientada para o sucesso, pois incluir é muito mais do que colocar todas as crianças juntas.

Tornou-se, portanto, necessário responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos, o que nem sempre se tem mostrado fácil e efetivo, comprometendo assim o alcance dos resultados desejáveis. Reforçamos por isso a ideia de que é necessário ir avaliando a qualidade inclusiva de cada escola para que

se perceba se estão a ser conseguidos os resultados esperados, ou se é necessário alterar ou implementar novas estratégias.

Como já referimos, a uma escola inclusiva requer-se que atenda às características e necessidades da diversidade de população escolar, sabendo nós que alguns elementos desta população apresentam um conjunto maior de fatores de risco. É o caso dos alunos com síndrome de asperger, cujas principais necessidades específicas prendem-se mais com o desenvolvimento de competências sociais do que estritamente académicas.

Foi em 1944 que, pela primeira vez, Hans Asperger faz referência a esta síndrome dando-lhe o nome de psicopatia autista. Este pediatra austríaco descreve as pessoas com esta desordem como tendo habilidades intelectuais inalteradas e uma linguagem correta, apresentando contudo, dificuldades de comunicação não-verbal e tendência a intelectualizar as emoções (Klin, 2006).

Atualmente, com a DSM-V, a síndrome de asperger engloba-se no transtorno do espectro do autismo, caracterizando-se por problemas sociais e de comunicação e também pela existência de comportamentos repetitivos com a condição de que estes sintomas existam desde a infância. O seu diagnóstico faz-se essencialmente a partir da observação de comportamentos (Cumine, Leach & Stevenson, 2006). Esta síndrome afeta entre e 2 a 4 pessoas por 10 000, com uma prevalência de 9 rapazes para 1 rapariga (Klin, 2006).

A nível académico, cada aluno tem o seu perfil, e os alunos com síndrome de asperger não são exceção; contudo, a generalidade deles tem capacidade para frequentar o ensino regular, apresentando apenas algumas dificuldades ao nível da compreensão leitora e da produção de texto. As suas grandes dificuldades, e onde precisam de um maior ensinamento, centram-se no desenvolvimento da capacidade de interagir com os seus colegas, de dominar as regras do diálogo, aprender a gerir as emoções e reconhecer os sinais sociais e as regras de conduta (Attwood, 2000).

Dado ao facto da consagração do direito à inclusão escolar destas crianças no nosso país ser algo ainda recente, é de admitir que sejam ainda muitas as dificuldades encontradas pela escola neste processo. É por esta razão que nos propusemos averiguar de que forma e com que eficácia está a ser efetuada a inclusão dos alunos, em especial dos alunos com síndrome de asperger. Dito de outro modo, tomámos como questão de partida: Como e com que resultados está uma determinada escola do ensino regular a incluir os seus alunos, em especial os alunos com síndrome de asperger?

Como a inclusão escolar não é somente um desafio para os docentes, mas também para os próprios alunos da escola a estudar, e as perspetivas também não

são necessariamente as mesmas, iremos, para além de ouvir a opinião dos adultos significativos, perceber qual a perceção dos alunos, onde se enquadrará a perceção do aluno com síndrome de asperger, situação que desta maneira configura este estudo como um estudo de caso.

O presente relatório encontra-se dividido em 04 capítulos. No primeiro capítulo apresentamos, com base na pesquisa bibliográfica e documental, alguns conceitos relacionados com o tema da educação inclusiva. No segundo capítulo, mais uma vez partindo da pesquisa bibliográfica, apresentamos os principais conceitos ligados à problemática da síndrome de asperger. No terceiro capítulo, abordamos a problemática e o método escolhido, ou seja, apresentamos as questões e os objetivos gerais e específicos do estudo, o tipo de estudo, a caracterização do contexto e dos participantes, assim como, os instrumentos e técnicas utilizadas na recolha e tratamento da informação. Por fim, no quarto capítulo, são apresentados e analisados os resultados. Concluímos este relatório tecendo algumas considerações finais em que destacamos os principais resultados por referência às questões de investigação, apresentamos algumas recomendações assentes nos resultados e evidenciamos as limitações deste estudo.

Capítulo 1 – Educação Inclusiva

Qualquer investigação, seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que as outras pessoas já escreveram sobre a área do seu interesse, recolha de informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos e redação das suas conclusões (Bell, 2002, p.51).

Neste capítulo, será feita uma abordagem ao tema da educação inclusiva, com base na bibliografia e documentação consultadas para o efeito.

Começaremos por focar o próprio conceito, os indicadores de uma escola inclusiva, as estratégias promotoras da educação inclusiva, o enquadramento jurídico da educação inclusiva em Portugal, e ainda, uma panorâmica da situação portuguesa.

O objetivo desta exposição será apresentar o que outros já descobriram sobre o tema e, em simultâneo, esclarecer alguns conceitos e modelos que sustentaram a pesquisa e que irão ser utilizados durante o nosso relatório de investigação.

A pesquisa bibliográfica decorreu essencialmente na Biblioteca Victor de Sá da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa e na Biblioteca Municipal de Torres Vedras, e apoiou-se, em alguns motores de pesquisa online, tais como o ProQuest, o Google e o Scielo, com a palavra-chave “inclusão escolar”.

1.1. Conceito de educação inclusiva

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (Declaração de Salamanca, 1994, p. VIII).

Um dos grandes incitadores à educação inclusiva foi o relatório elaborado no âmbito da conferência mundial para as necessidades educativas especiais, promovida pela UNESCO em 1994, que ficou conhecido por Declaração de Salamanca.

Sabe-se que a forma como as pessoas com deficiência têm vindo a ser encaradas está diretamente relacionada com características económicas, sociais e culturais da época em que se enquadram. Devido a este conjunto de fatores a preocupação com a educação das pessoas com deficiência começou tarde e partiu de instituições com perfil assistencialista. Posteriormente, a preocupação de alguns médicos deu origem a uma segunda fase nomeada de médico-terapeuta. Mais tarde, com as transformações sociais consequentes da 2ª guerra mundial surgiu uma filosofia de integração (Silva, 2011a).

Em 1976, em Portugal, tendo presente uma filosofia de educação integrativa, criaram-se as primeiras equipas de ensino especial, pois até então, os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) estavam praticamente todos fora do ensino regular. Mesmo com a existência destas equipas, ainda muitas crianças com NEE não recebiam apoios dos serviços especializados (Correia, 2008a). Em 1986, algumas entidades consideraram que a escola não estava a desempenhar o seu papel por não providenciar respostas educativas para todos os alunos e forçaram, por isso, uma reestruturação do sistema educativo com vista à criação de condições de resposta às necessidades educativas dos alunos com necessidades educativas especiais, dando-se assim, em Portugal, os primeiros passos para passarmos de uma escola integrativa para uma escola inclusiva (Correia, 2003).

Este movimento de inclusão, ao contrário da integração, que pressupunha que o aluno devia ser “tratado” para corresponder ao aluno padrão, responsabiliza a sociedade que envolve a escola pela criação de respostas às capacidades que todos os alunos têm, por mais insignificantes que pareçam (Silva, 2011b). Com a passagem de um ideal de integração para uma filosofia de inclusão,

a educação especial passa de um lugar a um serviço (...) sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades (Correia, 2003, p. 19).

Mais tarde, em 2007, já sob um ideal de educação inclusiva, surge, no contexto europeu, a Declaração de Lisboa. Esta declaração veio defender cinco pontos muito importantes relativos à educação inclusiva, a saber: (1) as escolas especiais são segregadoras, ao contrário do que se espera das escolas inclusivas; (2) o contato dos alunos com necessidades educativas especiais com outros colegas da mesma idade estimula a aprendizagem, a aquisição de várias capacidades e prepara-os para a vida real em sociedade; (3) a inclusão em escolas regulares torna necessário que se reúnam as condições necessárias para responder às necessidades e que se adequem as intervenções; (4) a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares torna os restantes alunos tolerantes e compreensivos relativamente às diferenças, e por fim, (5) a inclusão é benéfica para todos (Arnout & Monteiro, 2011).

Atualmente, numa educação inclusiva, espera-se que, de facto, se trate de uma educação pensada para todos os alunos, significativa e justa, onde se quebrem barreiras e se promova a participação ativa de todos os alunos nas suas aprendizagens. Deve prevalecer um modelo de compreensão holística do aluno, na

medida em que é tido em conta o seu desenvolvimento a nível académico, socioemocional e pessoal, pois “a inclusão não implica somente atender a todos os estudantes na aula, trata-se mais de compreende-los, escutá-los e responder às suas necessidades, interesses, características e potencialidades, sem se envolver em atos discriminatórios” (Calderón, 2003, p. 15).

Uma educação inclusiva requer, também, que se valorize todos os alunos de igual modo, que se envolva os alunos na partilha das diferentes culturas, currículos e comunidades locais, que se reestruture as políticas, culturas e práticas na escola de forma a ir ao encontro da heterogeneidade dos alunos da localidade, que se reduza as barreiras à aprendizagem e participação de todos os alunos, que se utilize estratégias facilitadoras da participação e acesso que possam beneficiar duma forma geral, todos os alunos, que se veja a diversidade de alunos como um recurso à aprendizagem, que se respeite o direito dos alunos em serem educados na sua área de residência, que se desenvolva a escola tendo em consideração os seus profissionais e alunos, que se enfatize o papel da escola como formador de comunidades e valores, assim como promotora do sucesso da aprendizagem, promova uma relação escola - comunidade e ainda, tenha presente que a educação inclusiva faz parte de inclusão social (Ainscow & Booth, 2002). Educação inclusiva implica, ainda, eliminar comportamentos de exclusão, considerando como exclusão “todas as pressões temporárias ou duradouras que impedem a plena participação” (Ainscow & Booth, 2002, p.10), logo, até uma privação, mesmo que temporária, de frequentar a sala de aula ou a escola por incumprimento das regras, poderá ser considerado exclusão. Podemos então afirmar que educação inclusiva traduz-se em equidade e diversidade, direitos, deveres e, sobretudo, um quebrar de barreiras (Sanches, 2011a).

Como não basta colocar os alunos com necessidades educativas especiais no mesmo espaço que os restantes colegas, é necessário que a escola propicie aprendizagens significativas a todos os alunos e de forma cooperativa, pois, tal como afirma Silva (2011a, p. 18), “todos os alunos estão lá para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, mesmo que alguns tenham dificuldades mais complexas, às quais cabe também, à escola adaptar-se”. É também de salientar o sucesso do aluno pode ficar a dever-se às interações estáveis que a criança tem com interlocutores como o professor, os colegas (Sanches, 2000).

Todas estas mudanças no atendimento aos alunos, em função do aprofundamento da educação inclusiva, provocaram alterações e desafios, nomeadamente às práticas pedagógicas dos professores e à gestão e organização das escolas (Silva, 2004).

A definição do currículo escolar é um bom exemplo disto. Espera-se a sua adaptação às capacidades e necessidades de cada aluno, tentando que esteja em consonância com toda a turma, pois um bom currículo será com certeza um incitador da educação inclusiva e permitirá atingir os objetivos nele estipulados (Arnout & Monteiro, 2011). É sabido que as práticas educativas resultam melhor quando os professores diferenciam o seu trabalho gerindo o currículo de forma a abranger todos os alunos e, na expectativa de que todos serão capazes de obter sucesso (Morgado 2003). Tal orientação não é contraditória com a questão da diferenciação pedagógica, na verdade espera-se que a aprendizagem seja significativa para os alunos; daí que seja necessário diferenciar. Porém, espera-se que a diferenciação pedagógica seja inclusiva, ou seja, que os alunos, dentro das suas capacidades participem todos nas mesmas tarefas, pois se as tarefas que executa são totalmente diferentes por ter limitações, a inclusão é apenas física e contribui pouco para a sua aprendizagem (Silva, 2011a).

Uma diferenciação inclusiva não passa por dar um teste diferente no pressuposto que o aluno não domina os conteúdos, ou trabalhar em manuais de anos inferiores àquele em que o aluno está inscrito, enquanto os seus colegas trabalham em manuais do respetivo ano, ou fazer um desenho enquanto os colegas trabalham um qualquer conteúdo do programa curricular. A diferenciação inclusiva parte, sim, de uma planificação virada para a heterogeneidade, tanto ao nível do ritmo, quanto do estilo de aprendizagem, e que deve acontecer no grupo turma de forma cooperativa (Sanches & Teodoro, 2007). Na diferenciação inclusiva espera-se que todos os alunos realizem atividades em consonância com a restante turma, mesmo que em níveis diferentes, de acordo com as suas capacidades (Nicolau & Silva, 2010), até porque na filosofia de uma educação inclusiva é possível que todos os alunos participem na mesma atividade, independentemente das suas características; basta para isso que se acredite que todos os alunos têm potencialidades e se trabalhe sobre elas (Silva, 2011b). Contudo, Nicolau & Silva (2010, p. 5) alertam para o facto de

trabalhar para todos e com todos, realizando a mesma atividade com tarefas de graus diferentes implica uma liderança eficaz, uma planificação cooperativa, coordenação de estratégias, valorização profissional, envolvimento da equipa multidisciplinar e uma constante reflexão, investigação e avaliação do trabalho efetuado.

Porém, e apesar da educação inclusiva pressupor que o ensino é para todos e que todos os alunos devem aprender juntos (Silva, 2011), admite-se, a título excecional, a saída do aluno da classe regular, nos moldes apresentados pela Declaração de Salamanca (1994, p. 12):

A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excecional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças.

Correia (2008b p. 25) reforça esta mesma ideia afirmando que

“se, por um lado, a integração dá na maioria dos casos relevância a apoios educativos diretos para alunos com NEE fora da classe regular, a inclusão proclama esses apoios, na maioria das vezes indiretos, dentro da sala de aula, e só em casos excecionais é que os apoios devem ser prestados fora da classe”

Em todo o caso não se pode esquecer que existem casos de alunos, cujas características e necessidades exigem um apoio especializado fora da turma ou até da escola regular. O que importa é que a operacionalização da educação inclusiva não se traduza na perda de apoios ou serviços por parte dos alunos, mas que seja uma oportunidade de se incluírem e desenvolverem de forma significativa, tanto quanto possível, nos mesmos contextos que os seus pares (Morgado, 2003).

É ainda importante referir que grande parte das entidades que lutaram pela inclusão eram pessoas e/ou instituições ligadas à pessoa em situação de deficiência, razão pela qual se associa frequentemente inclusão escolar com inclusão de alunos em situação de deficiência, contudo, o objetivo da inclusão não se restringe exclusivamente a este público, pois a educação inclusiva deve abranger todas as crianças ou jovens com necessidades educativas (Sanches & Teodoro 2007).

Sendo afinal, a educação um direito de toda e qualquer criança, independentemente das características que apresenta (Freire, 2008), podemos afirmar como Arnout & Monteiro (2011, p. 79) que:

“ (...) dada à variedade de situações que, atualmente, entram na escola, na nossa ótica, há que considerar a inclusão num sentido mais amplo (...). Deste modo, não devemos centrar a nossa atenção apenas nos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, mas sim em todos os que, por alguma razão, se revelam vulneráveis e com dificuldades em trilhar um percurso escolar dito normal”.

Em suma, a inclusão escolar e educativa pretende garantir que todos os alunos consigam aceder a uma educação de qualidade e significativa independentemente das suas características, participando todos nas mesmas tarefas, tendo sempre consciência de que para isso é essencial que se propiciem condições para que tal aconteça, pois todos os alunos devem ter direito de acesso às mesmas oportunidades.

1.1.1. Indicadores de uma escola inclusiva

Ao falarmos de indicadores para uma escola inclusiva, estamos a referir-mo-nos a elementos que nos permitem identificar se existe, ou não, numa dada escola o que se espera de uma escola inclusiva. A promoção da igualdade de oportunidade de acesso e participação e respeito pela diversidade parecem sere indicadores bastante consensuais. Especifiquemos a análise destes indicadores.

Correia (2008b), por exemplo, relativamente à igualdade de oportunidades, sublinha que deve existir o acesso a ajudas, quer tecnológicas, quer humanas, que permitam alcançar o sucesso; o acesso a serviços de apoio especializado sempre que necessitem, e ainda, o direito a um currículo diversificado.

Relativamente ao respeito pela diversidade, o mesmo autor sublinha que todos os alunos podem aprender e dar um contributo à sociedade que os rodeia, que todos têm a possibilidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extra-curriculares pelo que importa que todos os alunos sejam ensinados a apreciar a diversidade das características do ser humano (Correia, 2008b).

Numa escola inclusiva a aprendizagem dentro da sala de aula, em grupo e com uma grande heterogeneidade de alunos é o contexto esperado (Sanches & Teodoro 2006). Ainda sobre o processo ensino-aprendizagem, no âmbito de uma escola inclusiva, há 3 grandes fatores-chave a ter conta: a) o planeamento das atividades deve ser pensado para a turma como um todo; b) os recursos devem ser utilizados de forma eficiente, e ainda, c) Os planos devem ser geridos com flexibilidade em função das reações dos alunos (Ainscow,1997).

Os processos que visam melhorar as escolas tornando-as mais inclusivas consistem em movimentos contra a exclusão, tentando eliminar qualquer barreira que comprometa o acesso e a participação dos estudantes.

Ainscow, M.& Booth, T. (2002) são autores de referência para a inclusão escolar. Uma das suas obras é o *INDEX* que se traduz num recurso pensado para desenvolver as escolas por forma a tornarem-se inclusivas, o mais possível. Abrange três grandes dimensões: a cultura, as políticas e as práticas.

Este recurso foi elaborado ao longo de três anos com a participação de professores, pais, dirigentes, investigadores e representantes de organizações de pessoas com deficiência. Inicialmente foi testado em seis escolas e, após algumas modificações, foi avaliado num programa de investigação-ação em dezassete escolas (Ainscow & Booth, 2002). No *INDEX* os autores começam por expor os conceitos chave do modelo, seguindo-se a estrutura da avaliação (dimensões e secções) e, por fim, os materiais de avaliação (indicadores e perguntas).

Relativamente aos conceitos chave, Ainscow & Booth (2002) identificaram os seguintes: inclusão, barreiras à aprendizagem e à participação e apoio à diversidade.

Relativamente à estrutura da avaliação, estes autores definiram as três dimensões já mencionadas: criar culturas inclusivas, produzir políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas. Cada uma destas dimensões, por sua vez, estão divididas em duas secções de forma a focar a atenção, uma no que se deve fazer para desenvolver a aprendizagem, e a outra, a participação na escola.

Quanto aos materiais de avaliação, são apresentados entre 05 a 11 indicadores por cada secção. Estes indicadores corporizam o próprio conceito dos autores sobre a escola inclusiva. No Anexo I apresentam-se as dimensões, secções e respetivos indicadores que compõem o modelo. É ainda de referir que, para cada um destes indicadores, existem várias questões associadas que os clarificam.

No desenvolvimento de todo este recurso a inclusão educativa foi pensada para todas as crianças e jovens e não apenas para os que apresentam deficiências ou são consideradas com NEE. Para além dos alunos foram também considerados todos os profissionais das escolas e encarregados de educação. Através do *INDEX* as escolas ficam assim a dispor de um guia para avaliar o seu desenvolvimento, que assenta na consideração dos pontos de vista dos profissionais, dos gestores, dos alunos e dos encarregados de educação (Ainscow & Booth, 2002).

Este foi um modelo de grande relevância no estudo empírico que efetuamos, tendo servido de guia na análise à qualidade inclusiva da escola em estudo.

1.1.2. Estratégias promotoras da educação inclusiva

De acordo com Correia (2008b p.7), “uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e é encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades”. Para que tal seja possível, a bibliografia consultada recomenda, entre outras estratégias, o recurso à aprendizagem cooperativa. Em termos auxiliares, a formação dos professores aparece igualmente como uma recomendação bastante consensual.

1.1.2.1. Aprendizagem cooperativa

A filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino em cooperação e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades (Correia, 2008b, p.35).

Partindo da citação anterior, constatamos que uma das estratégias para se conseguir uma educação inclusiva passa pela aprendizagem em cooperação, cooperação essa que deve implicar que os alunos trabalhem em parceria dentro de grupos heterogéneos, tanto a nível de género, cultura, etnia e até de capacidades e que quando existir algum tipo de recompensa que seja atribuída a todo o grupo (Silva, 2011a).

Esta ideia de aprendizagem cooperativa surge com Freinet, que na primeira metade do século XX criou a cooperativa, onde os seus alunos, marginalizados pela escola pública, trabalhavam em cooperação, sendo esta uma das estratégias utilizadas para dar resposta às suas necessidades (Sanches, 2005).

Vygotsky, também no século XX, refere que a aprendizagem é um ato essencialmente social e que acontece partilha, compreensão e resolução de problemas. Chegou inclusive a verificar que quando os alunos trabalhavam em conjunto numa tarefa complexa encontravam soluções que sozinhos não chegavam lá (Leitão, 2006).

Silva (2011a) recorre a alguns teóricos para reforçar a importância da aprendizagem cooperativa, como por exemplo Dewey, que defende que os professores deveriam promover o trabalho em pequenos grupos partindo de situações problema ou Sharan que considera a aprendizagem cooperativa uma boa via para combater o racismo e promover uma compreensão das várias religiões, ou ainda Johnson & Johnson, que realçam a importância das escolas cooperativas na integração de alunos em sistema de deficiência.

Para sublinhar ainda mais a importância da aprendizagem cooperativa na educação inclusiva temos González (2003, p. 65), afirmando que “o modelo da aula inclusiva seria aquele em que tanto o ensino como a aprendizagem se realizam em equipas, com a colaboração dos alunos”. Alguns autores chegam mesmo a afirmar que a “aprendizagem está mais intimamente ligada aos processos de comunicação, interação e dinâmica grupal, do que aos simples modelos instrucionais utilizados (Leitão, 2006, p. 26).

Muitos têm sido os modelos de aprendizagem cooperativa apresentados na literatura, contudo serão aqui focados apenas três: o *modelo curricular*, o *modelo estrutural* e o *modelo conceptual*.

O *modelo curricular* foi desenvolvido por Slavin e consiste em formar grupos heterogéneos de 4 ou 5 alunos para trabalharem a leitura, escrita e a matemática com base em materiais cedidos pelo professor (Silva, 2011a).

Quanto ao *modelo estrutural*, foi pensado por Kagan e consiste no encontro dos ideais da aprendizagem cooperativa com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (Leitão, 2006).

Relativamente ao *modelo conceptual*, criado por Johnson & Johnson, este pressupõe que os professores conheçam em profundidade os princípios gerais da aprendizagem cooperativa, e com base neles se criem os contextos sociais para a aprendizagem de acordo com as necessidades dos seus alunos (Leitão, 2006).

Assim como os modelos, também muitas são as estruturas de aprendizagem cooperativa. Passaremos a apresentar apenas três, a saber: Paraphrase Passport, Group Investigation, e ainda CO-OP CO-OP.

A estrutura Paraphrase Passport foi desenvolvida por Kagan, pode ser aplicada num grupo restrito ou para todo o grupo turma e traduz-se em incentivar os alunos a darem a sua opinião sobre um determinado assunto, mas antes disso têm de repetir por palavras suas o que o aluno anterior comentou sobre o mesmo assunto (Silva, 2011a).

Relativamente à estrutura Group Investigation desenvolvido por Sharan, consiste em pedir aos alunos que se organizem com base nos seus interesses comuns, em conjunto dentro de cada grupo decidem de que forma irão investigar esse tema, dividem as tarefas por todos os elementos de grupo, cada um faz a sua parte, no fim reestruturam tudo, tornando um só trabalho e apresentam à turma (Leitão, 2006).

Quanto à estrutura CO-OP CO-OP, mais uma vez pensada por Kagan, consiste em cada grupo de trabalho ficar com uma parte da área ou do tema em estudo. Cada aluno dentro do seu grupo fica responsável por uma tarefa, após cada aluno terminar a sua tarefa, apresenta-a ao resto do grupo que depois se vai organizar e apresentar as suas tarefas ao resto da turma (Silva, 2011a).

A formação dos grupos deve ser feita em consciência, pois há aspetos que devem ser tidos em conta, como por exemplo, os interesses dos alunos pelos assuntos, a definição clara do papel de cada elemento do grupo, pois por vezes não é evidente, e ainda o facto de que os grupos devem ter um porta-voz (Silva, 2011a).

Tal como é fácil de compreender, estas práticas de aprendizagem cooperativa vão exigir um maior cuidado na planificação das tarefas que propõem aos seus alunos,

assim como uma maior supervisão durante o período de tempo em que estão a decorrer.

1.1.2.2. Formação dos professores

Uma escola inclusiva aceita e respeita a diferença (...) atender a diversidade depende, no entanto, e, entre outras condições, da formação adequada de professores do ensino regular (Silva 2004, p.51).

Tendo por base a bibliografia consultada, é unanime a ideia de que a formação dos professores deve partir das necessidades que sentem. Tal como Silva (2011b) afirma, estudos têm demonstrado que é preciso formar os professores para que sejam capazes de gerir as aprendizagens de todos os alunos da turma, formação essa que deve partir das necessidades dos formandos, pois desta forma conseguir-se-á promover um novo olhar sobre a escola inclusiva.

Sem professores formados adequadamente não é possível construir uma escola inclusiva, mesmo tendo todas as outras condições necessárias, pois é necessário saber atender às necessidades, dificuldades e motivações de cada aluno (Silva, 2011b).

Ainscow (1997), partindo de uma experiência que realizou em 50 países, constatou que os materiais são muito raramente o aspeto mais importante na criação de uma sala de aula inclusiva, sendo muito mais importante a forma como os professores pensam as tarefas. Este autor, considerou igualmente primordial que se desse oportunidade de os professores considerarem novas possibilidades de práticas e que fossem levados a experimentar e refletir sobre as mesmas.

Correia (2008a) sugere o recurso ao modelo formação em contexto, que consiste numa formação cuidadosamente planeada e tendo por base as necessidades dos profissionais envolvidos; na sua opinião, os profissionais das escolas deveriam ter formação que lhes permitisse perceber as problemáticas que os alunos apresentam, conhecer estratégias para dar resposta às necessidades dos alunos e perceber que papéis devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos, afirmando ainda que:

todas as escolas (agrupamentos) se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objetivos educacionais por elas traçadas. No caso da inserção de alunos com NEES no seu seio, esta formação torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistimos a prestações educacionais inadequadas para tais alunos (Correia, 2008a, p. 52).

Também Sanches (2011), à semelhança dos autores anteriores, considera que a formação dos professores deve ser feita de acordo com os contextos educativos de cada um e tendo por base os problemas reais que estejam a necessitar de uma resolução, sugerindo um modelo de formação investigação-ação, pois o mesmo facilita a reflexão e fomenta uma atitude investigativa.

A formação deve destinar-se a todos os professores do ensino regular, que são ao fim ao cabo, o recurso mais importante para o ensino dos alunos com necessidades especiais; por isso, é necessário que atualizem os seus conhecimentos e adquiram novas competências (Porter, 1997).

Com base em todas estas considerações fica evidente a necessidade de as escolas promoverem oportunidades de formação na área da educação especial aos seus docentes e, também, dos próprios docentes tomarem a iniciativa de procurar formação no campo onde sentirem mais necessidade, pois é essencial ter professores bem (in)formados para que se consiga realizar uma correta inclusão de todos os alunos.

1.2. Legislação de enquadramento da educação inclusiva em Portugal e a situação atual da inclusão

A meu ver, fatores como a legislação e o comportamento de todos aqueles que estão envolvidos na educação dos alunos com NEES são elementos fundamentais norteadores da implementação de boas práticas educativas (Correia, 2008a, p.69).

Os principais documentos reguladores da educação inclusiva em Portugal, que se encontram em vigência, são a lei de bases do sistema educativo e o decreto - lei 3/2008. Neste sentido iremos fazer de seguida uma sucinta abordagem de cada um deles.

1.2.1. Lei de bases do sistema educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo foi publicada com o número 46 no Diário da República no dia 14 de Outubro de 1986. Esta Lei determina os moldes gerais do sistema educativo, desde o pré-escolar ao ensino superior. Estipula para cada nível

académico os seus objetivos e a forma como se devem organizar. Para além de tudo isto, esta lei tem ainda uma subsecção dedicada a outras modalidades especiais de educação escolar, entre elas a educação especial.

O artigo 20º desta lei prevê o âmbito e os objetivos da educação especial nos termos constantes no Anexo II. Por fim, no artigo 21º da lei 46/86, contempla a organização do ensino especial tal como se pode observar no anexo III.

1.2.2. Decreto-lei 3/2008 de janeiro

O decreto-lei 3/2008 foi publicado em Diário da República a 7 de janeiro de 2008. Com este decreto-lei pretende-se criar uma escola em que todas as crianças e jovens tenham igual oportunidade de ter sucesso, dando assim o mote para a criação de escolas inclusivas.

É com este decreto-lei que se define qual a população alvo da educação especial, ou seja, quais os alunos a quem se pode considerar como tendo necessidades educativas especiais. É também este decreto-lei que estabelece quais os apoios especializados a prestar para cada nível académico, sendo que podem passar por adaptações de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio.

E ainda é aqui que se define o papel da educação especial que consiste em:

inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a proporção para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades especiais (decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro art. 1º).

Os pais e encarregados de educação também foram tidos em consideração pois também estão previstos os seus direitos e deveres relativamente à participação na aprendizagem dos seus filhos.

Este decreto-lei também prevê a criação de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão e ainda duas unidades de apoio, uma de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo e outra unidade de apoio a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Todo o processo de referenciação e avaliação estão igualmente definidas neste documento assim como as seguintes medidas educativas:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;

- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

(Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro artº 16)

Importa ressaltar que o decreto-lei 3/2008 abrange tanto o ensino público quanto o ensino privado e cooperativo.

Apesar de todos os benefícios que advêm deste decreto-lei, a sua aprovação foi bastante discutida e criticada surgindo algumas vozes contra, nomeadamente Correia (2008a), que considera que este decreto-lei é impreciso, com contradições e interpretações infundadas, deixa de fora os portadores de necessidade educativas especiais de carácter temporário, e que por isso não está de acordo com os interesses dos alunos com necessidades educativas especiais. Este autor também não aprova o recurso à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, para realizar as avaliações dos alunos com possíveis necessidades educativas especiais, pois refere que a investigação já realizada desaconselha o seu uso na área da Educação. Na opinião do autor estas incorreções acontecem devido ao pensamento e à ação que motivaram a elaboração do diploma e, também, à falta de se ouvir a opinião de alguém mais experiente neste tema.

1.2.3. Situação atual da inclusão escolar em Portugal

Atualmente, de acordo com dados da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), existe em todo o país 17 agrupamentos de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, 32 agrupamentos de escolas de apoio a alunos cegos e com baixa visão. Existem também 449 unidades para alunos com perturbações do espectro do autismo e 335 unidades para casos de multideficiência.

No ano letivo de 2012/2013, estavam inscritos 50750 alunos com programa educativo individual (PEI), sendo que 49149 estavam em escolas regulares e os restantes 1601 em escolas de educação especial. Estavam inscritos 11219 alunos com currículo específico individual, 1864 alunos usufruíam de apoio da unidade de apoio à multideficiência (UAM), 1357 tinham apoio da unidade de ensino estruturado (UEE) para perturbações do espectro do autismo, 556 alunos frequentavam escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS), e ainda, 258 alunos frequentam escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão (ERACBV), tal como demonstra a Tabela 1.

Tabela 1

Indicadores de 2012/2013 relativos à distribuição dos alunos com NEE pelas várias valências (DGDIDC, 2012)

INDICADORES	Ano letivo 2012/13
Alunos com PEI (n)	50 750
em escolas do ensino regular (n)	49 149
na educação pré-escolar (n)	2 175
no ensino básico (n)	42 530
ensino secundário (n)	4 444
em escolas de educação especial	1601
Alunos com CEI (n)	11219
Alunos com apoio em UAM (n)	1864
Alunos com apoio em UEE (n)	1357
Alunos em ensino bilingue em EREBAS (n)	556
Alunos que frequentam ERACBV (n)	258

Notas: PEI – Programa Educativo Individual; CEI – Currículo Específico Individual; UAM – Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita; UEE – Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo; EREBAS – Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos; ERACBV - Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão

Num estudo levado a cabo por Ferreira & Simeonsson (2010) a 162 alunos de 54 agrupamentos de escolas, abrangendo todas as regiões de ensino, sobre a implementação do decreto de lei 3/2008, concluiu-se que o ponto 1 do artigo 10º do decreto-lei 3/2008, está a ser cumprido, pois verificou-se que os professores titulares de turma e os diretores de turma são quem em todos os casos analisados, se responsabilizam pela implementação das respostas. Verificou-se também que existe a presença de professores e de pais/encarregados de educação na aprovação das medidas estipuladas, contudo só em 34,6% dos pais intervêm na elaboração do programa educativo individual (PEI). Os psicólogos participam na elaboração do PEI em 26,6% dos casos, os terapeutas participam em 15,3% dos casos e os diretores de escola apenas em 2% dos casos, relativamente ao próprio aluno, consta como participante do PEI apenas em 4% dos processos analisados como mostra o Gráfico 1.

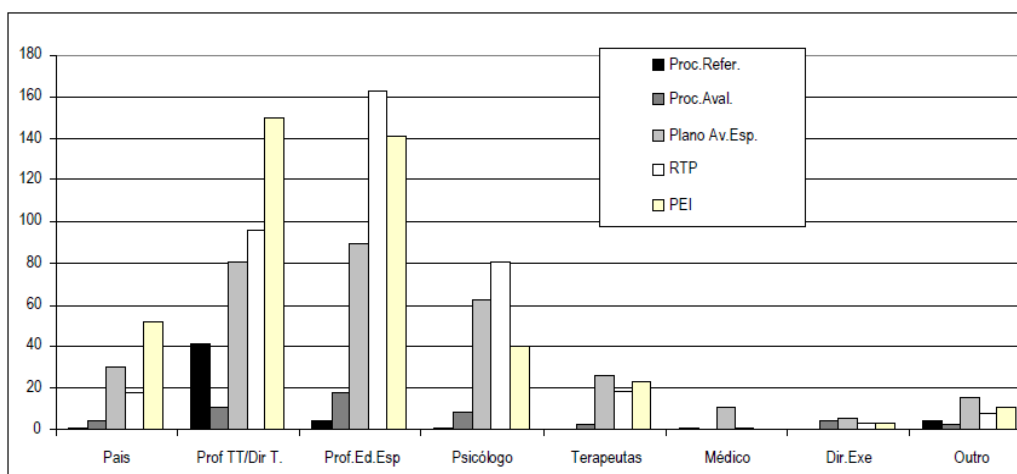


Gráfico1: Número de processos que contemplam a participação de cada um dos elementos em cada uma das fases (Ferreira & Simeonsson, 2010)

Relativamente às medidas educativas delineadas no PEI dos alunos abrangidos pelo decreto-lei 3/2008, o mesmo estudo mostra que em 95% dos casos existia mais do que uma medida, sendo que as mais frequentes são o apoio personalizado (82,4%), adequações no processo de avaliação (76,9%), adequações curriculares individuais (46,06%) e tecnologias de apoio (45,45%), tal como se pode ver no Gráfico 2.

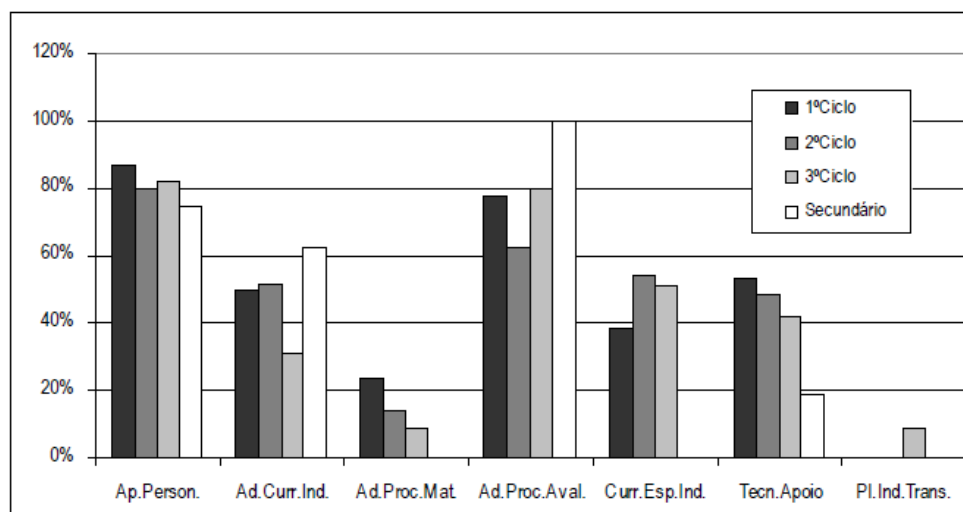


Gráfico 2: Respostas educativas para os alunos abrangidos pelo decreto-lei 3/2008 (Ferreira & Simeonsson, 2010)

Foi também notória, neste estudo, a falta de planos individuais de transição nos processos analisados aos alunos com mais de 13 anos. Constataram ainda que os alunos com currículo específico individual possuíam mais indicadores de incapacidades que os restantes alunos abrangidos pelo decreto lei 3/2008.

Quanto ao contexto onde estas respostas são dadas, este estudo apresenta a sala do regular como a resposta mais frequente com 98,1% dos 102 casos, sabendo

que 60 participantes não indicaram o contexto. No 3º ciclo as salas de apoio e os clubes são indicados como os segundos grandes contextos e as unidades de apoio à multideficiência aparecem apenas como complemento à sala do ensino regular, tal como se pode observar através do Gráfico 3.

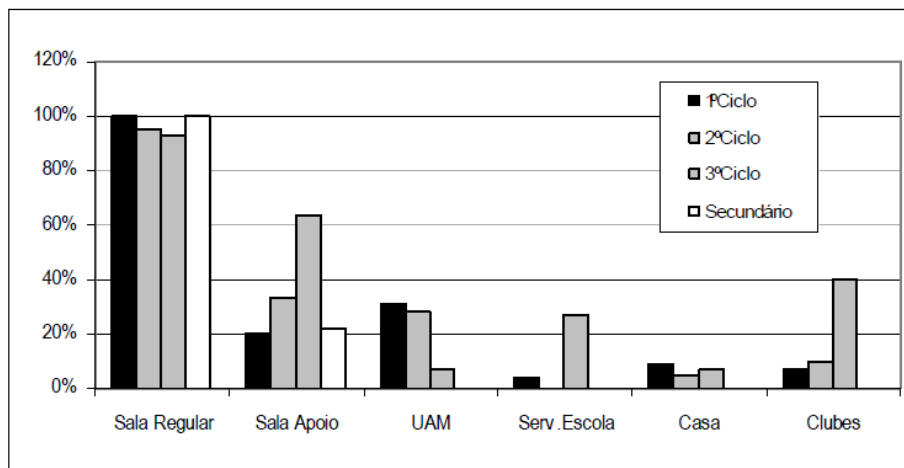


Gráfico 3: Contextos de implementação do PEI por cada nível de ensino (Ferreira & Simeonsson, 2010)

Ao longo deste capítulo foi possível perceber que a inclusão escolar é algo recente e que se percorreu um grande caminho até lá se chegar. Hoje em dia temos uma enorme heterogeneidade de alunos nas escolas regulares, a vários níveis, e, por conseguinte, torna-se necessário adequar o processo de ensino-aprendizagem aos alunos que surgem; é portanto necessário que a preocupação com a inclusão escolar seja uma realidade para todos e não apenas para os alunos que apresentam alguma deficiência. É importante ter a convicção de que todos os alunos, independentemente das suas características, têm capacidades e potencialidades que devem ser exploradas, bastando para isso que se adeque as tarefas às características dos alunos. Para tal ajudará a informação e formação por parte dos docentes e toda a restante comunidade educativa e a aprendizagem cooperativa.

Foi também apresentado neste capítulo um projeto desenvolvido por Ainscow & Booth (2002), intitulado de *INDEX*, onde apresentam um conjunto de critérios que consideram necessários para uma efetiva inclusão escolar. Os critérios são apresentados divididos em três áreas, a saber: a criação de culturas inclusivas, a implementação de políticas inclusivas e a promoção de práticas inclusivas. O *INDEX*, para além de conter uma lista de indicadores para a inclusão escolar, funciona como instrumento de avaliação da própria inclusão escolar, já estando a ser utilizado para esse efeito em vários países. Assim sendo, e como adiante se explicitará, ele veio a constituir um recurso essencial para a definição da nossa problemática e para a determinação da metodologia a seguir.

Capítulo 2 – Síndrome de Asperger

Há semelhança do capítulo anterior, iremos fazer aqui uma revisão teórica, mas desta vez sobre a síndrome de asperger. Neste segundo capítulo iremos abordar as características da síndrome de asperger, esclarecendo quais os critérios de diagnóstico, as suas principais características, a sua etiologia, o que a distingue do autismo, quais as necessidades educativas que estão associadas, e ainda, estratégias facilitadoras da socialização e do ensino-aprendizagem.

Assim como a bibliografia do capítulo anterior, também esta foi consultada na Biblioteca Victor de Sá da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, na Biblioteca Municipal de Torres Vedras, e ainda, em alguns motores de pesquisa online como o ProQuest, o Google e o Scielo, com as palavras chave “inclusão escolar” e “síndrome de asperger”.

2.1. Caracterização da síndrome de asperger

A história do super-homem está mal contada. (...) tanto quanto podemos saber, o seu material genético era bastante diferente do nosso, já que a visão raio-x não faz parte das nossas qualidades habituais. Assim sendo, seria altamente improvável que o bebé Super-Homem se portasse no infantário como um dos nossos filhos. Duvido que fosse intuitiva a percepção dos sentimentos, ações e estados de alma dos companheiros de sala (...) provavelmente ficaria sossegado no seu canto, meio perplexo com a agitação que o rodeava sentindo-se apenas seguro quando o deixassem em paz. (...) Super-Homem chegou de outro planeta: Super-Homem tem síndrome de asperger, que é o que acontece quando uma pessoa nasce sem os genes necessários para poder interagir com todas as subtilidades e matrizes que a comunicação humana implica nas variações do tom de voz, expressão facial e postura, já que, quando comunicamos, todo o corpo fala.

(Antunes, 2009, pp. 71-72)

Hans Asperger, um pediatra austríaco, foi dos primeiros a observar um grupo de crianças com uma síndrome que em 1944 denominou de “psicopatia autista”. Segundo os seus relatos, estas crianças apresentavam essencialmente um isolamento social. As habilidades intelectuais manifestavam-se inalteradas e tinham uma linguagem perfeitamente correta do ponto de vista da gramática, porém apresentavam dificuldades de comunicação não-verbal e tinham igualmente tendência a intelectualizar as emoções (Klin, 2006).

Apesar da importância que teve o estudo feito por Asperger, o seu trabalho não ficou tão conhecido quanto devia por estar escrito em Alemão. Só mais tarde, em 1981, foi referenciado por Lorna Wing num dos seus trabalhos e ganhou maior

notabilidade. Foi também Lorna Wing que passou a denominar esta desordem de síndrome de asperger em homenagem o pediatra austríaco (Orrú, 2010).

Relativamente à sua epidemiologia, calcula-se que hoje em dia afete 2 a 4 pessoas por 10 000, sendo que é mais frequente no sexo masculino do que feminino, correspondendo a uma prevalência de 9 rapazes para 1 rapariga (Klin, 2006).

2.1.1. Critérios de diagnóstico da síndrome de asperger

Esta desordem foi oficialmente reconhecida pela primeira vez no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV (DSM - IV) em 1994, como pertencente aos transtornos invasivos de desenvolvimento, com o quadro de critérios indicados no Anexo IV.

Recentemente, a DSM foi atualizada e em Maio de 2013 entrou em vigor a DSM-V passando a síndrome de asperger a ser englobada no transtorno do espectro do autismo junto com o autismo, o transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento. Com esta nova revisão da DSM são apresentados três critérios principais: (1) problemas sociais e de comunicação, que passaram a ficar agregados, (2) comportamentos repetitivos, e ainda, (3) deve apresentar os sintomas desde o início da infância (Wing et al, 2011).

Observando os critérios de diagnóstico, percebe-se que esta síndrome não é passível de ser diagnosticada através de exames clínicos, o que obriga a que o diagnóstico parta da observação dos comportamentos (Cumine, Leach & Stevenson, 2006).

Ao avaliar uma criança com suspeitas de um transtorno deste tipo, o foco deve ser colocado na natureza das interações sociais ao invés de se tentar categorizar com algo muito específico. Será necessário perceber de que forma respondem aos estímulos sensoriais, avaliar a motricidade fina e grosseira, o desenvolvimento da linguagem, memória, a capacidade de compreender situações sociais e também a forma como os sentimentos da criança afetam o seu desenvolvimento (Hoffman, 2009).

Attwood (1998 in Martins, Fernandes & Palha, 2000), recomendou dividir-se o diagnóstico em duas fases, uma primeira onde pais e educadores preenchem um questionário destinado a identificar comportamentos típicos de síndrome de asperger no decorrer dos primeiros anos de escolarização, e uma segunda fase, onde se procede a uma avaliação mais especializada, realizada por médicos ou psicólogos em

áreas como comportamento social, interesses, linguagem, funções motoras e sensoriais, e cognição.

O questionário para identificar os comportamentos típicos da síndrome de asperger pode apresentar vários formatos. Ozonoff, Rogers & Hendren (2003) apresentam alguns exemplos, tais como: o “Autism Spectrum Sereening Questionnaire” que é composto por 27 questões pensadas para serem respondidas até por pessoas menos conhecedoras desta síndrome; a “Gilliam Asperger Disorder Scale (GADS)” que está construída com base nos critérios apresentados na DSM-IV possuindo subclasses para a interação social, padrões de comportamentos restritivos, padrões cognitivos, capacidades pragmáticas e desenvolvimento precoce e ainda a “Asperger Syndrome Diagnostic Scal (ASDS)” adequada para avaliar crianças dos 5 aos 18 anos, com questões também baseadas na DSM-IV e na CID – 10 subdividido em 5 áreas: linguagem, comportamento social, comportamento desadaptativo, características cognitivas e comportamentos sensoriomotores.

Para além destas ferramentas importantíssimas, devemos também dar atenção à avaliação qualitativa, com um olhar mais clínico. Através deste tipo de avaliações também conseguimos perceber como é o funcionamento das áreas como a interação social, comunicação social, imaginação social, capacidade cognitiva, atenção, linguagem motricidade fina e global e capacidade de autonomia (Cumine, Leach & Stevenson, 2006). Esta observação clínica deve ser realizada de forma interdisciplinar e deve conduzir a um perfil completo da pessoa avaliada com as suas capacidades, défices e desafios, assim como um relatório de como foi o desempenho da criança ao longo da avaliação e quais serão as condições mais favoráveis para otimizar o desempenho da mesma (Klin, 2003).

É ainda importante de referir que a idade indicada para diagnosticar esta síndrome com maior grau de certeza é a partir dos 11 anos de idade (Toth & King, 2008).

2.1.2. Principais características dos jovens com síndrome de asperger

É sobejamente referenciado na bibliografia consultada sobre a síndrome de asperger que as suas principais características indicam alterações a nível sensorial, nos comportamentos sociais, na comunicação/linguagem, assim como o desenvolvimento de interesses excessivos por algo.

A nível sensorial é possível que alguns dos jovens com esta síndrome apresentem uma grande sensibilidade aos sons e a algumas texturas, ou demonstrem

hipossensibilidade à dor e à temperatura, o que torna difícil para os seus cuidadores perceberem se eles estão a precisar ou não de cuidados de saúde (Martins; Fernandes & Palha, 2000).

As alterações no comportamento social e na comunicação alertam para as suas competências sociais. Estas são capacidades “que permite a concretização de relações intra e interpessoais satisfatórias, através de comportamentos verbais, não-verbais e aspetos cognitivos” (Sousa, 2009, p.16). Esta competência é deficitária no caso dos jovens com síndrome de asperger, pois, estes, até parecem ter o desejo de se relacionar com outras pessoas mas não sabem como o fazer, o que os leva ao isolamento (Antunes, 2009). Por isso na generalidade dos casos, os jovens com síndrome de asperger isolam-se mas não são inibidos, pois até por vezes aproximam-se dos outros mas de forma inadequada (Klin, 2006). Esta inabilidade na interação social deve-se ao facto de desconhecerem as regras de comportamento social chegando muitas vezes a ser inconveniente (Martins; Fernandes & Palha, 2000), ou a não respeitar a hierarquia imposta pela idade ou pela condição social (Antunes, 2009).

Estes jovens possuem um conhecimento teórico sobre as emoções e interações sociais, contudo, não os conseguem transpor para a prática espontaneamente (Klin, 2006). A compreensão da interação social depende de uma ferramenta que traduz-se na capacidade do Homem em “predizer relações entre os estados externos das coisas e os estados mentais internos” (Rebello & Baptista, 2010, p. 160); este é um dos aspetos que falha nas pessoas com síndrome de asperger e, por isso, diz-se que têm “cegueira de mente”.

Relativamente à comunicação/linguagem, os portadores de síndrome de asperger podem apresentar algum comprometimento na prosódia e na fluência do discurso, o que resulta num discurso bastante monótono, sem modelação (Martins Fernandes & Palha, 2000), contudo não se verifica um comprometimento ao nível da sintaxe e da fonologia (Martins, Fernandes & Palha, 2000). São jovens que não comunicam com o olhar e as expressões faciais são limitadas (Antunes, 2009). Apresentam também dificuldades na interpretação da linguagem não-verbal, aleada a uma compreensão literal da comunicação verbal (Pereira; Azevedo & Nunes, 2010)). Estas dificuldades de linguagem são muitas vezes camufladas pelo facto destes jovens dominarem as regras gramaticais e terem um bom vocabulário (Figueiredo, 2009).

Quanto ao desenvolvimento de interesses restritos, tal poderá levá-los a escolher um assunto que será o seu único interesse durante muito tempo, (Martins Fernandes & Palha, 2000), esforçando-se por saber todos os detalhes possíveis sobre aquele foco de interesse (Brendel et al, 2010).

Parece haver uma sequência no surgimento desses interesses, sendo que começa por objetos, depois por tópicos e, finalmente, na adolescência, por pessoas, o que pode levar a “paixões platónicas” (Martins, Fernandes & Palha, 2000).

Relativamente a outro tipo de características, há a destacar o facto de serem jovens honestos e ingénuos, não ligam a modas, não se interessam por desportos coletivos e têm medo do ridículo, pelo que não se gostam de expor (Antunes, 2009). Podem igualmente apresentar falta de habilidade motora (Brendel et al, 2010). Apresentam também comportamentos estereotipados e repetitivos (Pereira, Azevedo & Nunes, 2010). Em todo o caso, de acordo com Palha (2009), à medida que a idade vai avançando os sintomas vão reduzindo e acabam por ter uma vida dentro do convencional.

Em suma, as principais características das crianças e jovens com síndrome de asperger passam pelo comprometimento a nível sensorial, ao nível das habilidades sociais, e a nível da comunicação, sendo que podem surgir muitas outras limitações.

2.1.3. Etiologia da síndrome de asperger

A origem da síndrome de asperger ainda é desconhecida, contudo e de acordo com Antunes (2009), todas as doenças resultam de fatores ambientais que vão atuar sobre as predisposições genéticas, onde a importância de cada um destes fatores é variável. No caso desta síndrome, o mesmo autor afirma que os fatores genéticos sobrepõem-se aos ambientais. Este facto é comprovado por um estudo realizado com gémeos onde se constatou que é mais comum esta desordem ocorrer em simultâneo no caso de gémeos “verdadeiros” no que nos “falsos”. Embora também desconhecendo objetivamente a causa da síndrome de asperger, Cumine, Leach & Stevensom (2006), apresentam como possíveis desencadeadores fatores biológicos, neurológicos, neuroquímicos e acontecimentos durante a gravidez ou parto.

Apesar de toda a incerteza, Antunes (2009), apercebeu-se que muitos dos seus pacientes diagnosticados com síndrome de asperger não apresentam corpo caloso, que é a estrutura principal que faz a ligação entre o hemisfério esquerdo e direito do cérebro, e simultaneamente estudos têm demonstrado que pessoas com inteligência normal mas sem corpo caloso apresentam sintomas muito idênticos aos manifestados pelas pessoas com síndrome de asperger, daí parecer possível que algumas das incapacidades da síndrome de asperger tenham origem na impossibilidade de algumas partes do hemisfério esquerdo comunicarem com o direito. Esta ideia é corroborada por Rotta et al (2007), pois afirmam que a dificuldade em demonstrar

afeto e relacionar-se adequadamente em contexto social está relacionado com lesões no hemisfério direito do cérebro e acrescentam que para que esta lesão ocorra é necessário que haja uma alteração na “substancia branca”, ou seja nas conexões entre os dois hemisférios.

Com base no que foi escrito anteriormente, apesar de todo o desconhecimento à volta da etiologia da síndrome de asperger, parece que a causa mais viável passará por alterações nas ligações entre os hemisférios do cérebro.

2.2. Síndrome de asperger e o autismo

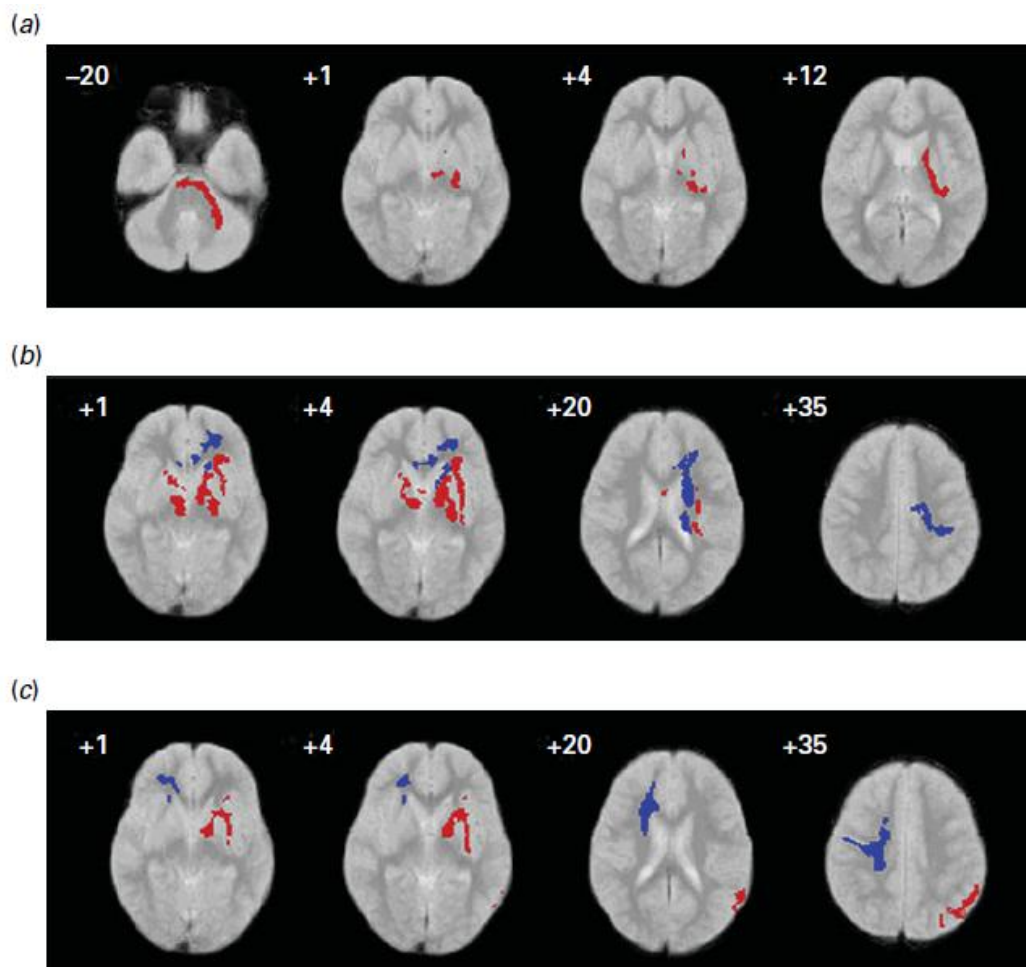
Transtorno de Asperger e autismo não são qualitativamente distintos, mas são diferentes manifestações quantitativas da mesma desordem.

Sanders (2009, p. 1560)

Ozonoff, South & Miller (2000, referidos por Toth & King, 2008) realizaram um estudo para tentar identificar quais as diferenças entre estes dois transtornos, com base em critérios externos como sendo a parte cognitiva, linguagem, perfis intelectuais, função executiva, sintomas atuais, história antiga e curso da doença. Perceberam com este estudo que as pessoas com síndrome de asperger superavam as pessoas com autismo na compreensão do teste em relação às medidas de função executiva, que de acordo com Loring (1999) diz respeito à habilidade que é necessário ter para realizar comportamentos complexos com o intuito de atingir objetivos, assim como a capacidade de se adaptar às mudanças ambientais.

A principal característica apresentada como diferenciadora destas duas desordens é o domínio ou não da linguagem, pois as crianças com síndrome de asperger, ao contrário das crianças com autismo, conseguem desenvolver a linguagem (Klin, 2003).

Relativamente à anatomia do cérebro, alguns estudos imagiológicos levados a cabo por McAlonan et al (2009) demonstraram que no caso das crianças com síndrome de asperger existia défice de matéria branca no hemisfério direito do cérebro, em comparação com o grupo de controlo, enquanto que as crianças com autismo demonstraram um défice de matéria branca no hemisfério esquerdo. Foi também visível que tanto as crianças com síndrome de asperger quanto as crianças com autismo, apresentavam volumes de matéria branca em excesso, comparando com o grupo de controlo, em volta dos gânglios da base. Tudo isto pode ser observado na Figura 1.



Nota: Volume de matéria branca em crianças com espectro autista comparando com grupo de controlo. a) autismo de alto funcionamento por comparação com a síndrome de asperger; b) autismo de alto funcionamento por comparação com o grupo de controlo; c) síndrome de asperger por comparação com o grupo de controlo. O vermelho indica o excesso de volume e o azul indica o défice de volume. O lado direito do cérebro é mostrado no lado esquerdo de cada painel (Talairach & Tournoux, 1988 in McAlonan et al (2009).

Figura 1: Apresentação imagiológica do cérebro de uma pessoa com síndrome de asperger, com autismo e de uma pessoa dita “normal” (Talairach & Tournoux, 1988 in McAlonan et al (2009)

Apesar de algumas nuances, o certo é que o autismo descrito por Kanner e a síndrome de asperger descrita por Hans Asperger pertencem à categoria dos transtornos invasivos do desenvolvimento ou transtornos do espectro autista (Attwood, 2003), podendo até afirmar-se que as diferenças são mais quantitativas do que qualitativas, ou seja, variam mais na severidade das dificuldades do que na natureza das funções afetadas (Carmona & Parra, 2003).

2.3. Necessidades educativas associadas

De acordo com Rebello & Baptista (2010), as crianças com síndrome de asperger são capazes de frequentar as aulas nas escolas regulares, embora, as alturas de transição se revelem sempre complicadas (Antunes, 2009).

A sala de aula pode-se revelar um ambiente desconfortável para estas crianças por variados motivos, como, por exemplo, pelo perfeccionismo que os alunos com síndrome de asperger têm e pelo facto de serem bastante suscetíveis às críticas, o que provoca grande nervosismo quando se pede que respondam em público a algo (Antunes, 2009).

Cumine, Leach & Stevenson (2006) descrevem um aluno com síndrome de asperger como uma criança que (a) não é competitiva; (b) que consegue imitar o que os outros fazem, mas não interioriza esses comportamentos; (c) que poderão ter respostas inadequadas perante estímulos sensoriais; (d) têm um curto período de concentração; (e) têm dificuldade em seguir sequências e (f) têm dificuldade em encontrar uma estratégia para dar resposta a uma situação nova que ocorra.

Relativamente às competências académicas propriamente ditas, os alunos com síndrome de asperger apresentam alguma dificuldade na compreensão leitora, devido às suas perturbações na comunicação. Os alunos até poderão ler fluentemente, contudo terão dificuldade em reter a mensagem do que leem. Ainda dentro da língua materna, normalmente, também não gostam de escrever, produzindo textos sintéticos e sem grande fantasia, com uma caligrafia pouco legível. No campo da matemática, têm bom cálculo mental, chegando até a ser vulgar, por exemplo, na resposta a um problema, apresentarem a resposta sem apresentar os cálculos (Antunes, 2009). É igualmente importante referir que os alunos com síndrome de asperger têm um atraso no desenvolvimento das habilidades motoras; contudo, possuem uma boa capacidade auditiva, verbal e de memorização. O facto de desenvolverem interesses intensos em determinadas áreas também dificulta a aprendizagem, pois este interesse vai reter toda a atenção da criança, chegando também a ser um obstáculo ao desenrolar do diálogo (Klin, 2003).

Também os momentos de intervalo entre as aulas merecem um cuidado redobrado, pois devido ao facto de estes alunos terem dificuldade em entender determinados gestos ou atitudes podem facilmente tornar-se “bobos da corte” e serem vítimas de gozo e torturas durante os intervalos; por isso, tal como Cumine Leach & Stevenson (2006) afirmam, as crianças com síndrome de asperger poderão ter medo da hora do intervalo, por não ser estruturado e ser desregrado. Os mesmos autores

sugerem, para que se atenuem os momentos de *stress* que podem acontecer durante o intervalo, que se (a) encoraje a colaboração entre os colegas; (b) permita que a criança com síndrome de asperger tenha um tempo só para ela própria durante estas pausas; (c) que se convide a criança a participar em jogos sociais simples e estruturados e, ainda, (d) que se convide a criança a observar as atividades que vão acontecendo nos intervalos ao mesmo tempo que se lhes explica o que vai acontecendo.

Com base nisto podemos afirmar que são crianças e jovens com condições para conseguir frequentar o ensino regular, pois apresentam bastantes capacidades cognitivas. Necessitam contudo de apoio nos domínios da compreensão social e da compreensão da comunicação e da gestão das emoções.

2.3.1. Estratégias facilitadoras da socialização e do processo de ensino – aprendizagem

Cada aluno é um caso específico, e por isso mesmo os alunos com esta desordem não são todos iguais e carecem de uma avaliação para perceber quais as reais necessidades de cada um e atuar em conformidade, em todo o caso é vulgar estes alunos apresentarem, como já foi referido, alguma dificuldade em se relacionarem com o outro, em lidar com a mudança de rotinas e com o imprevisto; também é comum fazerem uma interpretação literal do que lhes é comunicado, o que provoca alguma dificuldade na compreensão oral e escrita, entre outras limitações.

Devido à proximidade com a turma, cabe ao professor titular garantir que todos os seus alunos são educados de acordo com as suas necessidades e para isso, deve, caso haja necessidade, modificar o ambiente físico, promovendo um ambiente de trabalho calmo, definindo perfeitamente a estrutura da sala, dando a compreender à criança aquilo que esperam dela, adaptando as tarefas à criança, proporcionando momentos de escolha em que a criança tem de tomar uma decisão e ir aumentando gradualmente a exigência das tarefas (Cumine, Leach, Stevenson, 2006). O professor da turma assume, assim, uma posição importantíssima no processo educativo da criança ou jovem com síndrome de asperger.

Existe ainda um outro conjunto de indicações que devem ser seguidas no caso de se ter pela frente um aluno com esta desordem, tais como, ensinar a criança a ser sociável, flexível e cooperativa; ensinar à criança os sinais sociais e as regras de conduta; promover uma educação afetiva; promover programas de melhoria de

habilidades motoras grossas e finas; incentivar a compreensão da perspetiva dos outros assim como treinar a conversação (Attwood, 2000).

É também conveniente que se adeque a linguagem durante a comunicação, pois as crianças com síndrome de asperger apesar de demonstrarem boas capacidades linguísticas têm dificuldade na utilização social da linguagem e em transmitir e compreender o significado; nesse sentido deve-se criar um ambiente onde as crianças desenvolvam uma intenção de comunicação verbal e não-verbal, desenvolvam capacidade para iniciar e manter uma conversa e compreendam o seu significado. Para tal, sugere-se que a) se chame a criança pelo nome antes de dar instruções para o trabalho, que se incentive a comunicação, b) que se dê uma instrução de cada vez quando existirem uma série delas para dar, c) certifiquem-se de que a criança a compreendeu e, se for necessário, repete-se a instrução, deve-se ainda d) ajudar os alunos a compreenderem o significado das expressões faciais (Cumine, Leach, Stevenson, 2006).

Sugere-se ainda, que se dê algum tempo extra para realizar as tarefas; que se construa um cronograma com as tarefas do dia e que se tente ao máximo cumprir com o que estava planeado fazer; as indicações devem ser simples, claras e dadas de uma forma calma e deve tecer-se elogios às evoluções positivas. Muito importante será também que os professores e auxiliares estejam bastante atentos durante o tempo não letivo que passam na escola, pois como já foi referido anteriormente, os alunos com síndrome de asperger são alvos fáceis de *Bullying* (Brendel et al 2010).

Como forma de resumo, e tal como Cumine, Leach, Stevenson (2006, p. 56) afirmam, “as palavras-chave da intervenção são rotina, clareza e coerência”. Devemos a) estabelecer uma rotina para que o aluno já saiba o que vai suceder ao longo do seu dia e, desta forma, evitar possíveis episódios de *stress*, b) ser claros nas indicações e instruções que damos para facilitar a compreensão do que lhes está a ser pedido e, também c) ter coerência com o que planeamos fazer para que não aconteçam episódios de inquietação por parte dos alunos com síndrome de asperger, visto serem pessoas que gostam de rotinas e são extremamente cumpridores de regras quando compreendidas.

2.4. Situação atual relativa à inclusão escolar dos alunos com síndrome de asperger no ensino regular português

Estima-se que em Portugal, de acordo com dados da Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA) (2011), haja cerca de 40 000 pessoas com síndrome de asperger.

Num estudo realizado no âmbito da tese de mestrado de Gomes (2012) sobre a recetividade à inclusão de alunos com síndrome de asperger no ensino regular por parte da comunidade educativa, mais especificamente dos docentes, procurou-se perceber através da aplicação de um questionário a 59 professores da mesma escola, incluindo docentes de educação especial, qual seria a sua atitude face a esta situação. Desse estudo salientamos as seguintes conclusões: (a) 74% dos docentes inquiridos afirmam conhecer a legislação de apoio às crianças com necessidades educativas especiais; (b) quando são questionados sobre se na sua aula encorajam à participação de todos os alunos, 66% responde concordar totalmente, 32% concorda e 2% assume discordar. Também neste estudo, (c) 34% dos docentes assume que não se sente preparado para apoiar alunos com síndrome de asperger, enquanto 37% afirma sentir-se preparado para tal e 19% não tem opinião formada; (d) relativamente a saber como agir quando um aluno com síndrome de asperger apresenta um mau comportamento, 39% dos docentes inquiridos não têm opinião, 14% assume não saber o que fazer nestas situações e 35% afirma saber como agir. Ainda sobre este tema, (e) mais de metade dos docentes inquiridos consideram que os alunos com síndrome de asperger deveriam ser colocados fora da sala de aula quando apresentam um mau comportamento; (f) relativamente à proposta de atividades, apenas 21% concorda que se proponha a mesma atividade a todos os alunos, inclusive aos alunos com síndrome de asperger, sendo que 54% afirma não propor as mesmas atividades a todos os alunos, e 25% não têm uma opinião formada. Por fim, só (g) 34% dos docentes são de opinião que os alunos com síndrome de asperger devem frequentar o ensino regular, enquanto 41% não tem opinião e 25% considera que estes alunos deveriam frequentar escolas especializadas na problemática.

Outro estudo que nos mereceu alguma atenção foi o de Moreira (2011), que surgiu também no âmbito do seu mestrado, onde fez uma comparação entre o ano de 2008 e o de 2011 sobre as representações sociais dos professores relativas ao atendimento escolar dos alunos com síndrome de asperger. Participaram 38 professores em cada um dos anos, num total de 76 professores de diversas áreas. Com este estudo percebemos que os resultados não se alteraram muito de 2008 para

2011, todavia, salientamos as seguintes conclusões: que a) em ambos os anos, a maioria dos docentes não respondem, ou dizem desconhecer quando lhes pedem que deem a sua opinião sobre a síndrome de asperger; b) apesar de aparentemente desconhecerem as características desta síndrome, a maioria dos docentes, em ambos os anos, concorda com a inclusão destes alunos e até consideram ser benéfica para os restantes colegas; c) também é perceptível que os docentes acham complexo planear o trabalho pedagógico considerando as necessidades dos alunos com síndrome de asperger.

Com base nestes dados parece-nos poder concluir que as características da síndrome de asperger são ainda desconhecidas dos docentes do ensino regular, e talvez por isso considerem difícil programar as atividades de forma a inclui-los convenientemente, contudo consideram a inclusão escolar destes aluno algo benéfico para os restantes colegas da turma.

Em suma, a síndrome de asperger foi referida pela primeira vez por Hans Asperger em 1944. É diagnosticada através da observação dos comportamentos. Para esse efeito existem algumas grelhas de observação já criadas.

A sua origem é ainda desconhecida, contudo, suspeita-se que se deva à falta de conexão entre os dois hemisférios do cérebro. De acordo com DSM-IV, traduz-se numa desordem que afeta a interação social e a comunicação em geral, provoca comportamentos repetitivos e interesses fortes e restritos por determinado assunto. Não são alunos competitivos, e também não se gostam de expor, pelo que as apresentações orais para a turma, ou responder oralmente a questões colocadas pelo professor podem ser momentos de *stress* (Antunes, 2009).

Estas características vão interferir com o processo de ensino-aprendizagem destes alunos na medida em que as dificuldades de comunicação que apresentam podem afetar a compreensão da comunicação oral e escrita. O facto de terem um entendimento literal de tudo o que lhes é comunicado limita-lhes a imaginação e provoca uma produção escrita menos criativa. O desenvolvimento de um interesse forte por determinado assunto, pode captar-lhes toda a atenção e interesse pelo que será mais difícil manterem a concentração noutros conteúdos trabalhados nas aulas. Contudo, é importante referir que estes jovens e crianças têm capacidade para frequentar as escolas do ensino regular, tanto mais que não apresentam, em função deste síndrome, comprometimento ao nível cognitivo.

Porém, em virtude das dificuldades sentidas pelos alunos com síndrome de asperger, existe um conjunto de indicadores que devem ser atendidos para que se consiga facilitar o processo de inclusão escolar assim como o desenvolvimento das competências em défice. Attwood (2000) é justamente um autor que avança um conjunto de indicadores neste sentido, que passamos a enumerar:

- ensinar a criança a ser sociável, flexível e cooperativa;
- ensinar à criança os sinais sociais e as regras de conduta;
- promover uma educação afetiva;
- promover programas de melhoria de habilidades motoras grossas e finas;
- incentivar a compreensão da perspetiva dos outros assim como treinar a conversação, são importantes para facilitar o ensino e a aprendizagem.

Diga-se que este conjunto de indicadores virão a ter uma importância fundamental no desenvolvimento desta investigação já que após operacionalizados, as tomámos como critérios de análise na competência inclusiva da escola na resposta às necessidades educativas específicas das crianças com síndrome de asperger.

Capítulo 3 – Problemática e Método

Com este terceiro capítulo pretendemos aprofundar a definição das linhas orientadoras do estudo e apresentar a metodologia seguida. Começaremos por apresentar a problemática com base da identificação da questão de partida e do objetivo geral da pesquisa, seguindo-se um segundo nível de operacionalização da mesma com base na definição de questões e objetivos mais específicos. Iremos também apresentar neste capítulo a metodologia adotada, para o que explicitaremos e caracterizaremos o tipo de estudo, o contexto e os participantes e, ainda, os instrumentos e técnicas utilizados na recolha e análise dos dados.

3.1. Questão de partida e objetivo geral

A inclusão escolar de todos os alunos no ensino regular é uma exigência dos dias de hoje no quadro de uma cidadania que se quer democrática. Parece-nos legítimo afirmar que cabe às políticas educativas e à administração do sistema educativo um primeiro nível de responsabilidade por esse processo de inclusão. Porém, em cada escola, cabe à sua administração e a todos os que lá trabalham um papel igualmente muito relevante no nível de concretização daquele projeto. Tratando-se de um processo historicamente muito recente, sabemos como a inclusão efetiva de todas as crianças se encontra, ainda, sujeita a muitas vicissitudes. Torna-se, por isso, da maior importância, ir acompanhando, de maneira reflexiva e sistemática, o modo como acontece a inclusão nos contextos educativos escolares.

Uma abordagem sistemática do processo de inclusão nos contextos escolares que reclame a sua aproximação à cientificidade deve começar por esclarecer a sua pergunta de partida; através dela o investigador mostra o que procura saber. Acresce que, em tal contexto, a pergunta deve apresentar determinadas características, a saber: deve ser objetiva e não passível de confusões; deve também ser o mais curta possível, realista, não ter subjacente juízos de valor, não ser filosófica, não apontar para uma questão cuja resposta seja conhecida *à priori* e, por fim, deve ter como finalidade compreender ou explicar algo (Quivy & Campenhoudt, 1992). Em conformidade, e sendo que é de um estudo de caso que se trata, como se explicará adiante, considerámos, então, a seguinte questão de partida na investigação que é objeto deste relatório: *Como e com que resultados está a escola do ensino regular estudada, a incluir os seus alunos, em especial os alunos com síndrome de asperger?*

O interesse mais próximo por esta questão derivou do nosso conhecimento dos resultados obtidos por Gomes (2012), no estudo sobre a inclusão de alunos com síndrome de asperger no ensino regular, em que participaram 59 professores dos 2º e 3º ciclos de uma só escola regular, como referimos no capítulo anterior. Este estudo concluiu, por um lado, que existe uma percentagem significativa de professores a afirmar que conhece o decreto-lei 3/2008, por outro, parece-nos que ou não concordam com a inclusão escolar nos moldes em que se apresenta hoje em dia, ou não compreendem o que lhes está subjacente. Na verdade, em questões colocadas quer a professores do ensino regular, quer a professores de educação especial, mais de metade dos docentes, no seu conjunto, mostra concordância ou ausência de opinião relativamente a duas questões bem expressivas das suas restritivas conceções sobre a inclusão escolar dos alunos com síndrome de asperger, a saber, sobre se (a) devem frequentar um ensino especializado, e se (b) devem ser postos fora da sala se apresentarem um mau comportamento.

Existe porém estudos com resultados mais positivos, como o de Moreira (2011), elaborado no âmbito do seu mestrado em educação especial- domínio cognitivo e motor. Este estudo baseou-se numa comparação das representações que os professores do 1º ciclo tinham relativamente à inclusão das crianças com síndrome de asperger no ano de 2008 e no ano de 2011. Inquiriram-se 76 docentes do 1º ciclo do ensino básico, 33 em cada ano, e concluiu-se que as representações são positivas; a saber: à pergunta se os alunos com síndrome de asperger deveriam estar incluídos nas turmas regulares independentemente das suas dificuldades e diferenças, em 2008 58% concordava parcialmente, diminuindo para 42% em 2011; contudo 34% em 2008 concordava totalmente e aumentou para 40% em 2011, apenas 3% em 2008 e 8% em 2011 afirmam discordar parcialmente, em 2008 não houve ninguém a discordar totalmente e apenas 5% em 2011 afirma discordar totalmente. Ainda outros 5% não concordam nem discordam em ambos os anos de recolha de dados. Também relativamente à questão sobre se a inserção da criança com síndrome de asperger no ensino regular é benéfica para os seus colegas, a maioria apresenta um grau de concordância, sendo que em 2008 60% respondeu concordar parcialmente e em 2011 baixou para 53%; em ambos os anos 29% respondeu concordar totalmente; em 2008 11% não concorda nem discorda e em 2011 passou para 16%. Em 2008 não houve ninguém a discordar parcialmente, passando para 2% em 2011, não havendo ninguém que discorde totalmente em ambos os anos de pesquisa.

Relativamente à questão se era necessário diversificar as estratégias de ensino utilizadas para ensinar crianças com síndrome de asperger, os resultados obtidos em 2008 foram muito semelhantes aos resultados de 2011. Em ambos os anos 71%

afirma concordar totalmente, também em ambos os anos 24% afirma concordar parcialmente e ainda em ambos os anos não houve ninguém que discordasse totalmente. Em 2008 os restantes 5% discordam parcialmente, descendo para 0% em 2011, e em 2008 não houve ninguém que não concordasse nem discordassem passando para 5% em 2011. Apesar destes resultados, no geral, mostram que os professores têm uma visão positiva da inclusão de alunos com Síndrome de Asperger, ficou a faltar, à semelhança do estudo referido anteriormente, perceber o sentimento dos próprios alunos.

Devido à ausência de estudos sobre a perceção dos próprios alunos relativamente à sua inclusão escolar, em especial dos alunos com síndrome de asperger, e aos resultados apresentados nos estudos observados não serem conclusivos, pareceu-nos importante voltar ao contexto escolar e explorar este assunto. Na verdade, não basta a existência de uma legislação globalmente positiva e favorável à inclusão. Importa ir monitorizando regularmente o processo de implementação da mesma, perceber como está a decorrer, o que está a funcionar e o que, pelo contrário, poderá não estar a ter os resultados esperados. Independentemente da avaliação a que a administração eventualmente proceda, cabe aos profissionais e aos investigadores a análise crítica, sistemática, metódica e independente desse processo.

Em articulação com a nossa questão geral, definimos então como objetivo geral da pesquisa: averiguar de que forma e com que eficácia está a ser efetuada a inclusão dos alunos, em especial do aluno com síndrome de asperger.

3.2. Questões e objetivos de investigação

De acordo com o previsto no decreto-lei 3/2008, todos os alunos devem ter acesso à escola da sua área de residência. Autores como Ainscow & Booth (2002), dentro de um ideal de escola inclusiva, advogam que todos os alunos, mesmo com necessidades educativas especiais, têm o direito de acesso a serviços que os possam levar ao sucesso, devem ter a possibilidade de aprender em grupo e de aceder na escola às atividades curriculares e extracurriculares. O ensino deve ser pensado para todos os alunos e a diversidade de características do ser humano deve ser apreciada e aproveitada como um recurso para a aprendizagem.

A inclusão escolar e educativa pretende garantir que todos os alunos, independentemente das suas características, acessem a uma educação de qualidade e

significativa, ao mesmo currículo e às mesmas tarefas, o que requer que se propiciem condições e meios para que tal aconteça.

No caso específico dos alunos com síndrome de asperger, sabemos que são crianças ou jovens com condições para conseguir frequentar com sucesso o ensino regular, pois apresentam, em regra geral, bastantes capacidades cognitivas (Rebello & Baptista, 2010). Necessitam, contudo, de apoio, especialmente nos domínios da compreensão da comunicação e da gestão das emoções, razão pela qual o questionamento, sobre se e como estão a ser garantidos estes apoios na escola se toma como umas das preocupações maiores deste estudo. Neste questionamento, apoiámo-nos muito especialmente nas estratégias identificadas por Attwood (2000), enquanto estratégias facilitadoras da aprendizagem e da socialização destas crianças, a saber: (a) ensinar a criança a ser sociável, flexível e cooperativa; (b) ensinar à criança os sinais sociais e as regras de conduta; (c) promover uma educação afetiva; (d) promover programas de melhoria de habilidades motoras grossas e finas; (e) incentivar a compreensão da perspetiva dos outros assim como treinar a conversação. Estas indicações de Attwood (2000) foram especialmente tidas em conta no decorrer da nossa investigação, nomeadamente na construção dos guiões das entrevistas, como adiante se verá.

Sendo “a investigação uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2005, p. 5), a formulação destas em vários níveis de operacionalização foi uma tarefa a que prestámos especial atenção. Assim, após a definição da questão de partida – como e com que resultados está a escola do ensino regular estudada, a incluir os seus alunos, em especial os alunos com síndrome de asperger? - definiu-se um conjunto de questões que, no contexto escolar, nos permitissem operacionalizar o percurso investigativo tendente a encontrar resposta à questão de partida.

A definição destas questões, assentou em grande medida na consideração do modelo de Ainscow & Booth (2002) apresentado no *INDEX*, a que fizemos referência no capítulo anterior. As suas dimensões e respetivos indicadores corporizam o próprio conceito geral de escola inclusiva que aqueles autores sustentam, aliás com base no contributo de uma equipa de docentes, pais, dirigentes, investigadores e representantes de pessoas com deficiência, todos eles bastante experientes em orientar as escolas para um caminho de inclusão. Deste modo, na Tabela 2, apresentam-se as questões e objetivos específicos da pesquisa, no contexto da sua articulação com as dimensões e os indicadores propostos pelos modelos orientadores.

Tabela 2:

Domínios, indicadores, questões e objetivos específicos da pesquisa

Domínios	Indicadores	Questões específicas	Objetivos específicos
Criar culturas inclusivas	Construir um sentido de comunidade	Possui esta escola uma cultura promotora do sentido de pertença àquela comunidade escolar?	Verificar se a escola promove um ambiente acolhedor, onde se ajudam uns aos outros e onde há respeito.
	Estabelecer valores inclusivos	Pratica esta escola valores inclusivos, tal como, o valor da igualdade no tratamento?	Verificar se na escola se praticam os valores da igualdade e da justiça.
Implementar políticas inclusivas	Desenvolver a escola para todos	As políticas existentes nesta escola pressupõem que a escola é para todos?	Verificar se as políticas aplicadas pela escola apostam na inclusão de todos os alunos.
	Organizar o apoio à diversidade	Existem nesta escola medidas que apoiam os alunos mais vulneráveis?	Verificar se a escola tem previstas medidas de proteção aos alunos mais vulneráveis.
Promover práticas curriculares inclusivas	Organizar a aprendizagem	As práticas pedagógicas nesta escola são pensadas para todos?	Verificar se o ensino-aprendizagem é pensado de forma a abranger todos os alunos.
	Mobilizar os recursos	Mobiliza a escola recursos potenciadores de práticas escolares inclusivas?	Verificar se são mobilizados recursos para facilitar a inclusão.
Promover a socialização	Incentivar à interação com os colegas	Os profissionais da escola incentivam o aluno com síndrome de asperger a interagir com os seus colegas?	Verificar se, e como, o aluno com síndrome de asperger é incentivado a interagir com os seus colegas e de que forma é feito.
	Ensinar competências de diálogo	Os profissionais da escola criam momentos em que o aluno com síndrome de asperger treina o diálogo?	Verificar se existem atividades em que o aluno com síndrome de asperger treina as competências do diálogo.
Promover a regulação afetiva	Ensinar os sinais sociais e as regras de conduta	Os profissionais da escola ensinam as regras de conduta?	Verificar se os profissionais da escola ensinam as regras de conduta.
	Incentivar à compreensão da perspetiva dos outros	Os profissionais da escola estimulam o aluno com síndrome de asperger a compreender a perspetiva e as emoções dos outros?	Verificar se o aluno com síndrome de asperger é estimulado a perceber a perspetiva e as emoções dos outros e de que forma o fazem.
	Ajudar a gerir as emoções em momentos de stress	Os profissionais da escola ajudam o aluno com síndrome de asperger a gerir as suas emoções quando está em momentos de stress?	Verificar se os profissionais ajudam o aluno com síndrome de asperger a gerir as emoções em momentos de stress, e de que forma o fazem.

Optámos por basear a nossa problemática no *INDEX* de Ainscow & Booth (2002) e nas recomendações de Attwood (2000) por serem autores de referência na temática do nosso estudo. No caso concreto do *INDEX*, para além de ser um instrumento adequado aos objetivos do nosso estudo, foi testado e avaliado através de um plano de investigação-ação em muitas escolas a nível internacional e encontra-se traduzido em perto de 30 línguas.

3.3. Tipo de estudo

Para encontrarmos as repostas às perguntas enunciadas e atingirmos os objetivos traçados realizámos uma investigação qualitativa, no modo de estudo de caso, por ser um tipo de estudo que se adequa aos nossos objetivos de pesquisa. Este tipo de estudo, os estudos de caso, tal como afirma Mirriam (1998, p. 34), “são particularistas, descritivos e heurísticos, descrevem ou analisam uma entidade isolada ou fenómeno social único”. Através deste método conseguimos estudar num curto período algum aspeto de forma aprofundada (Bell, 2002).

É de referir que um estudo de caso “investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” (Yin, 2001, p. 32), e será precisamente o que se irá passar durante a recolha da informação no decorrer deste estudo, visto que iremos recolher os dados diretamente na escola frequentada pelo aluno.

Ainda de acordo com Yin (2001, p. 34), existem pelo menos cinco aplicações para o estudo de caso:

explicar os vínculos causais em intervenções da vida real que são complexas demais para as estratégias experienciais ou aquelas utilizadas em levantamentos (...) descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre (...) ilustrar certos tópicos dentro de uma avaliação (...) explorar aquelas situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados (...) o estudo de caso pode ser uma “meta-avaliação”.

No nosso caso, o estudo de caso servirá para compreender se, e como a escola promove a inclusão dos seus alunos, em particular de um aluno com síndrome de asperger.

De acordo com Carmo & Ferreira (1998), num estudo de caso pode-se recolher dados de natureza qualitativa, quantitativa ou ambas. Esta ideia é corroborada por Bell (2002, p. 85), quando afirma que “nenhuma abordagem depende unicamente de um só método, da mesma forma que não exclui determinado método”; neste sentido, iremos recolher dados utilizando ambos os métodos.

Bogdan & Biklen (1994) apresentam cinco características da investigação qualitativa: a) o ambiente natural é a fonte direta de dados e o instrumento principal para o investigador; b) é uma investigação descritiva; c) interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados; d) os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva e ainda e) dão uma grande importância ao significado das situações analisadas. Todas estas características estão presentes neste estudo, na medida em

que os dados serão recolhidos num ambiente natural; será um estudo descritivo pois pretendemos descrever as considerações dos participantes; o interesse recairá mais no processo do que nos resultados, visto que o mais importante será perceber se as crianças com síndrome de asperger estão efetivamente bem incluídas na escola regular; os dados serão analisados de forma indutiva, pois não teremos pretensões em confirmar qualquer hipótese; e, por fim, daremos importância ao que analisarmos, pois tentaremos compreender, por exemplo, o porquê de a inclusão escolar se processar daquela forma.

À semelhança de qualquer outro método de pesquisa, também num estudo de caso é necessário garantir a sua validade. De acordo com Carmo & Ferreira (1998) a validade está relacionada com a correspondência que deve existir entre os resultados e a realidade. Para garantirmos esta condição no nosso estudo, recolhemos vozes diversas sobre o problema e iremos proceder a uma triangulação de dados, que é apresentada por vários autores como um dos procedimentos de validação. A triangulação dos dados consiste numa comparação de dados obtidos a partir de vários instrumentos (Lessard-Hébert; Goyette & Boutin, 1990) e, ou de várias fontes. Em suma, para garantirmos a validade do nosso estudo iremos cruzar os dados obtidos nos inquéritos por questionário com as respostas das entrevistas, com os resultados do teste sociométrico e ainda com a análise de documentos, e, deste modo, cruzando a voz de diversos participantes no estudo.

3.4. Contexto e participantes do estudo

Participaram neste estudo todos os alunos de 3 turmas de cada um dos três níveis do 3º ciclo do ensino básico regular, de uma escola pública, no concelho de Alenquer, com um aluno com síndrome de asperger inscrito na turma de 9º ano. Participaram, também, a diretora da turma do aluno com síndrome de asperger, a sua mãe, assim como a psicóloga e a professora de educação especial que intervêm junto deste aluno, que passaremos a designar por Pedro.

De acordo com Guerra (2006), não faz sentido falar em amostragem neste tipo de estudos, visto que não se tem como objetivo “uma representatividade estatística, mas sim uma representatividade social” (p. 40).

3.4.1. O Agrupamento de escolas

O agrupamento de escolas em que se localiza a escola estudada pertence ao concelho de Alenquer, numa freguesia onde a maioria da população ativa está maioritariamente ligada à agricultura e à construção civil. É constituído por 8 jardins de infância, 13 escolas do 1º ciclo do ensino básico e uma escola do 2º ciclo e 3º ciclos do ensino básico, que será a escola sobre a qual irá recair o nosso estudo.

Quanto ao número de alunos, tendo por referência o projeto educativo datado de 2009/2013, este agrupamento de escolas terá aproximadamente 195 alunos no jardim de infância, 325 alunos em escolas do 1º ciclo e 380 na escola do 2º e 3º ciclo, que é a sede do agrupamento. O agrupamento conta com 11 educadores, 22 professores de 1º ciclo, 41 professores dos 2º e 3º ciclos, 05 professores de educação especial, 03 professores de apoio educativo, 02 professores bibliotecários, 04 membros da direção, e 49 assistentes operacionais.

Ainda no projeto educativo, estão diagnosticados alguns problemas referentes a este agrupamento de escolas, em diversas áreas; com base nesses problemas, foram traçadas estratégias de resolução. Sobre estas estratégias destacamos como princípios e projetos orientadores a) promover o trabalho cooperativo entre todos os intervenientes no processo educativo; b) garantir a continuidade dos alunos nas escolas da área de residência; c) manter o gabinete de apoio ao aluno; d) apelar ao espírito de equipa, trabalho colaborativo e e) otimizar o relacionamento interpessoal, entre outros.

Importa ainda referir que não se deteta nos diversos problemas identificados uma alusão expressa à problemática da inclusão, se bem que alguns deles naturalmente que constituem fatores de risco para a mesma.

3.4.2. A escola estudada

A escola que nós formos estudar é a sede do agrupamento de escola com a valência de ensino dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. É constituída por 18 turmas, estando distribuídas 3 turmas por cada ano de escolaridade.

Nesta escola estavam inscritos no ano letivo em que decorreu a nossa pesquisa (2012/2013) 380 alunos, e contava com 41 professores dos 2º e 3º ciclos, 05 professores de educação especial, 03 professores de apoio e 02 psicólogas.

Relativamente à formação académica, a maior parte dos encarregados de educação tem como habilitações profissionais os 2º e 3º ciclos.

Ao nível da estrutura, a escola é formada por um bloco principal com dois pisos, dois blocos (B e C) com salas de aulas e um campo desportivo exterior.

3.4.3. As turmas participantes

No nosso estudo participam 03 turmas do 3º ciclo do ensino básico, num total de 48 alunos, 27 do sexo feminino e 21 do sexo masculino, sendo uma do 7º ano, outra do 8º ano e uma turma do 9º ano, onde está inscrito um aluno com síndrome de asperger a quem daremos o nome fictício de Pedro. Importa referir que a turma do 7º ano é composta por 20 alunos, a turma do 8º ano é composta por 15 alunos e a turma do 9º ano é composta por 18 alunos.

O estudo conta com a participação destas 03 turmas por ter havido abertura e disponibilidade por parte dos diretores de turma e da direção da escola e, também, por reunirem as características necessárias aos objetivos do nosso estudo.

As idades destes alunos no momento da recolha de dados situava-se entre o 12 e os 18 anos como mostra a Tabela 3.

Tabela 3

Idades dos alunos por turmas estudadas

Idades dos alunos	Turma do 7º ano		Turma do 8º ano		Turma do 9º ano	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
12	4	3				
13	8	4	7	3		
14		1	1	1	3	1
15				1	3	5
16				1		
17			1			1

No geral, são alunos que frequentam esta escola desde o início do 2º ciclo do ensino básico e que vêm acompanhando os mesmos colegas desde essa altura.

Quanto ao caso específico da turma do Pedro, no plano curricular de turma estão diagnosticados alguns problemas, assim como estratégias para os superar que passamos a apresentar na Tabela 4

Tabela 4

Problemas da turma do 9º ano e estratégias

Problemas diagnosticados na turma do 9º ano	Estratégias a privilegiar nas diferentes áreas
• Dificuldades em respeitar, com correção, as regras de sala de aula; • Deficiência ao nível de hábitos e métodos de trabalho, nomeadamente no que respeita à organização e estudo; • Falta de atenção e concentração na realização das atividades propostas; • Falta de empenho na realização das tarefas escolares dentro e fora da sala de aula; • Fraca autonomia por parte de alguns alunos; • Dificuldades de aprendizagem em alguns alunos da turma; • Dificuldades ao nível do raciocínio lógico – abstrato; • Falta de responsabilidade; • Dificuldades no domínio da língua portuguesa, sobretudo ao nível da expressão escrita e refletindo-se em todas as áreas curriculares.	• reforçar a uniformidade do controlo comportamental dentro da sala de aula; • reforçar o controlo dos trabalhos de casa; • auxiliar no desenvolvimento da capacidade de organização; • reforçar a correção da expressão oral e escrita; • utilização de metodologias de trabalho diversificadas; • criação de atividades de recuperação e de enriquecimento; • fichas informativas e formativas; • acompanhamento individualizado (sempre que possível); • usar a caderneta como forma privilegiada de comunicação escola-família por parte de todos os professores da turma; • treino do raciocínio lógico através da realização de atividades que envolvam a resolução de problemas; • responsabilização do Encarregado de Educação pelo acompanhamento regular do seu educando.

Através de um teste sociométrico (anexo V), podemos constatar que existe uma ligação muito forte e recíproca entre o Pedro e uma colega a que daremos o nome fictício de Maria, pois ambos escolheram-se mutuamente e em primeiro lugar em todos os critérios. O Pedro recusou-se inclusive, a escolher outro aluno para partilhar a mesa na sala de aula. É de salientar que em todas as opções de escolhas pela positiva, o Pedro foi apenas escolhido pela Maria, e vice-versa, ou seja, a Maria apenas foi escolhida pelo Pedro como se pode ser pela matriz sociométrica e das escolas e pelo sociograma individual do Pedro (Anexos VI e VII). É também de referir que foi visível que ambos são dos mais “rejeitados” pelos colegas neste teste sociométrico, a par de um terceiro colega que também reúne algum nível considerável de rejeição, como se pode ver na matriz sociométrica das rejeições e sociograma individual do Pedro (Anexo VIII e IX).

Na turma em geral, o teste sociométrico mostra que parece não haver uma dinâmica de grupo assente em pequenos grupos tanto de género quanto outra, pois existe uma grande dispersão nas escolhas pela positiva.

3.4.4. Aluno com síndrome de asperger

O Pedro é um jovem de 17 anos inscrito numa turma do 9º ano do ensino regular público ao qual, como já foi referido, daremos o nome de Pedro. Relativamente ao seu nascimento/parto, de acordo com a informação contida no seu plano educativo individual, sabe-se que foi uma gravidez gemelar de risco por a mãe apresentar hipertensão e que nasceu de pré-termo por cesariana. Relativamente à sua história clínica, soubemos que iniciou em 2006 consultas de pedopsiquiatria com o Dr. Manuel Salavessa, na clínica do Parque, por recusar realizar tarefas escolares, revelar alheamento e apresentar dificuldade em socializar. Em maio de 2007 surge o primeiro relatório com o diagnóstico de perturbação global de desenvolvimento. Em novembro de 2007 é diagnosticado com perturbações de asperger. Após esse diagnóstico, começou a ser seguido no CADIN em consultas de perturbação do sono, psicologia e pedopsiquiatria, ainda nesse mesmo centro, a 27 de julho de 2008 foi diagnosticado com Síndrome de Asperger. Atualmente vai a estas consultas, mas de forma mais esporádica.

Relativamente ao seu percurso escolar, o aluno frequentou três anos de educação pré-escolar. Nunca beneficiou de adiantamento escolar, nem de intervenção precoce. Fez a primeira matrícula no 1º ciclo do ensino básico no ano letivo 2003/2004. Ficou retido no 3º ano do 1ºciclo, contudo, na reunião de avaliação do 1º período, acabou por transitar para o 4º ano. Ao longo deste ciclo foi sendo acompanhado por consultas de psicologia, cujos relatórios referiam essencialmente o incumprimento de regras.

Ingressou no 2º ciclo no ano letivo 2006/2007 e continuou a demonstrar recusa em realizar as tarefas na globalidade das disciplinas. Passou então nesse ano letivo a usufruir das condições definidas pelo decreto-lei nº 319/91, alínea f), condições especiais de avaliação, e alínea g), adequações de classes e turmas.

Em 2007/2008 frequentou o 6º ano do 2º ciclo e continuou a beneficiar das medidas anteriores, e, ainda, de apoio tutorial para organizar as tarefas da aula; contudo, demonstrava ainda mais desinteresse pelas atividades. No 2º período chegava atrasado às aulas e chegava a adormecer em algumas delas, acabando por reprovar por falta de assiduidade.

Em 2008/2009 formou-se uma nova equipa constituída pela docente de educação especial, diretora de turma, pais, conselho de turma e psicólogas do CADIN para reavaliar o caso do aluno, melhorando significativamente a sua postura. Preencheu-se a checklist da qual resultou o relatório técnico-pedagógico e definiu-se que o aluno passaria a usufruir das medidas educativas presentes no decreto-lei

nº3/2008, alínea a), apoio pedagógico personalizado, alínea b), adequações curriculares individuais e alínea d), adequações no processo de avaliação do artigo 16. Apesar de todos os esforços, o Pedro acabou por ficar retido, por não ter cumprido os objetivos delineados no programa educativo.

No ano letivo 2010/2011 frequentou pela segunda vez o 7º ano e não demonstrou grandes dificuldades.

Em 2011/2012 frequentou o 8º ano e melhorou ainda mais o seu comportamento, mudando radicalmente a sua forma de vestir, de circular pela escola e de socializar com os colegas. Acabou por transitar sem qualquer nível negativo.

No ano letivo a que reporta este estudo, 2012/2013, continua a beneficiar das medidas já mencionadas e previstas no decreto-lei 3/3008, assim como do acompanhamento da professora de educação especial. Importa ainda referir que o aluno frequentou sempre a mesma escola ao longo do seu 2º e 3º ciclos.

A nível familiar, o aluno mora com a mãe, o pai e a irmã gêmea numa vivenda junto à escola. É de sublinhar que a sua irmã gêmea não apresenta qualquer desordem, estando a frequentar o 11º ano numa outra escola pública de ensino regular.

3.4.5. Os adultos que acompanham o Pedro

Dentro dos adultos que acompanham o Pedro escolhemos como participantes do nosso estudo a sua diretora de turma, a professora de educação especial, a psicóloga da escola e a sua mãe, ou seja, aqueles que têm um papel relevante na sua vida escolar.

A diretora de turma do Pedro nasceu a 7 de Agosto de 1972 e é licenciada em ensino das ciências naturais e matemática há 18 anos. Leciona ciências naturais nesta escola há 04 anos e acompanha o aluno há dois anos. Nunca tinha tido antes um aluno com este tipo de desordens.

A professora de educação especial tem 39 anos, é licenciada em ensino básico - 1º ciclo há 16 anos, e possui uma pós graduação em educação especial – domínio cognitivo e motor há 9 anos, obtida na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Já se encontra na educação especial há 09 anos. Está colocada nesta escola há 4 anos sempre como professora de educação especial e desde essa altura que acompanha o Pedro. Antes de ser colocada nesta escola já trabalhava com alunos autistas, mas nunca tinha tido alunos com síndrome de asperger.

A psicóloga que acompanha o Pedro tem 32 anos, é licenciada em psicologia clínica pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Tem exercido sempre a sua profissão em contexto educacional desde há 09 anos. Está como psicóloga nesta escola apenas neste ano letivo em que está a decorrer o estudo. Começou a acompanhar o aluno com síndrome de asperger apenas a meio deste ano letivo e foi o primeiro aluno que atendeu com esta perturbação.

Relativamente à mãe do Pedro, tem 42 anos, a nível de habilitações académicas tem o ensino secundário e é auxiliar de educação na escola que o filho frequenta.

3.5. Instrumentos e técnicas utilizadas na recolha de dados

No decorrer do nosso estudo utilizámos diversos tipos de instrumentos e técnicas de recolha de informação, como sendo o teste sociométrico o inquérito por questionário, e entrevista, e ainda, a análise documental, como aliás é habitual nos estudos de caso (Carmo & Ferreira, 1998). A opção por estes instrumentos e técnicas deveu-se a serem, no nosso entender, e na sequência da bibliografia consultada, indicados para dar resposta às questões e os objetivos, colocados (Bell, 2002).

Ao utilizarmos a entrevista tivemos como objetivo aprofundar mais a opinião dos participantes sobre se e como estava a ser feita a inclusão escolar e sobre os resultados que estavam a ser obtidos. Com o questionário pretendemos, obter uma opinião generalizada dos alunos do 3º ciclo do ensino básico que frequentam a escola estudada sobre a sua inclusão na escola. O teste sociométrico foi aplicado com o objetivo de perceber o posicionamento do aluno com síndrome de asperger na dinâmica da turma e, finalmente, analisámos alguns documentos referentes à escola e à turma do aluno do com síndrome de asperger para obtermos dados de caracterização dos participantes e também para percebermos que medidas estavam previstas no atendimento ao aluno com síndrome de asperger.

Serão de seguida apresentados os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados no decorrer do estudo.

3.5.1. Teste sociométrico

O teste sociométrico é uma técnica aperfeiçoada por Jacob Levy Moreno em 1934, bastante útil para recolher informação sobre a forma como um grupo funciona

socialmente, assim como sobre a importância que determinado indivíduo tem para o grupo e o papel que desempenha.

A aplicação deste teste consiste em pedir a cada elemento do grupo que se pretende estudar, para indicar de forma escrita, num documento previamente preparado para o efeito, quem prefere para partilhar determinado critério (contexto), e também, quem, pelo contrário, preferia não ter por perto nesse mesmo critério (contexto) (Bastian, 1980). Para efeitos deste estudo escolhemos como critérios “a partilha de carteira”, a “formação de grupos de trabalho” e, ainda, “companheiro de brincadeira no intervalo” como se pode ver no guião do teste sociométrico (Anexo V).

Com base na informação obtida, contando o número de escolhas que uma criança teve, conseguimos aferir qual é o grau de aceitação por parte dos colegas, fenómeno conhecido como “posição sociométrica”. Em segundo lugar, ficaremos a saber quais são os maiores amigos de cada criança. Conseguimos, igualmente, compreender a estrutura do grupo, isto é, se a turma é constituída por pequenos grupos mais ou menos fechados, ou se há uma integração perfeita. E ainda, se o teste for aplicado em várias alturas ao longo do ano, podemos observar a evolução da estrutura do grupo, da posição sociométrica e ainda das relações pessoais (Northway & Weld, 1999).

Também Estrela (1994), apresenta como finalidades destes tipos de estudo: 1) registar representações individuais sobre as relações existentes na classe (ou no grupo); 2) obter dados, a partir desse registo, que possam contribuir para detetar a posição social do aluno dentro do seu grupo (sua integração, sua marginalização); 3) detetar os alunos mais isolados e os mais escolhidos e 4) comparar estes registos com os obtidos por outros processos.

Já no momento da aplicação do teste deve-se começar por motivar a turma para a tarefa e criar um clima de confiança, onde saibam que as suas respostas não serão divulgadas à turma. Deve-se também esclarecer bem os limites da área de escolhas, podendo determinar-se que só escolhem pessoas da turma, ou da escola, ou que as escolhas são só de pessoas até certa idade ou de determinado meio. Pode pedir-se aos alunos que se escolha pela positiva, ou seja, quem escolheriam para partilhar determinada tarefa, ou pela negativa, quem não gostariam para partilhar essa mesma tarefa.

Outro aspeto é o estabelecimento de uma ordem de preferência ou não. Pode-se pedir que coloquem primeiro quem gostavam mais, ou sem ordem de preferência onde todas as preferências ou rejeições têm de ser vistas em pé de igualdade, (Bastian, 1980).

No nosso caso, esclarecemos que o limite de escolhas devia restringir-se exclusivamente aos elementos daquela turma e que iriam tanto escolher pela positiva, quanto pela negativa e, ainda, que deveriam fazer as suas escolhas de forma hierárquica de preferências.

Depois de aplicado o teste, é necessário tratar a informação e interpretá-la. Para se começar a organizar a informação, dispusemos todos os membros do grupo num quadro de dupla entrada. A este quadro dá-se o nome de matriz sociométrica ou sociomatriz (Bastian, 1980). Na construção da nossa matriz sociométrica (Anexo VI e VIII) separámos os alunos do sexo masculino do sexo feminino e atribuímos um número de forma aleatória a cada um dos participantes como forma de os identificarmos, sendo que o Pedro ficou com o número 1.

Pegámos na folha de respostas do primeiro elemento, procurámos na coluna vertical a pessoa que escolheu em 1º lugar para o 1º critério e escrevemos o algarismo 1, significando isso que foi escolhido em 1º lugar, no 1º critério; de seguida procurámos na mesma coluna a pessoa que escolheu em 2º lugar no 1º critério e escrevemos 2. Para a 3ª escolha o processo foi idêntico: encontrou-se a pessoa escolhida na coluna e escreveu-se 3. Repetiu-se o processo para o 2º e 3º critérios, com a ressalva de que no caso do 2º critério, os algarismos 1,2 e 3 foram escritos no centro do quadrado correspondente, e no 3º critério os mesmos números foram escritos no extremo direito dos quadrados correspondentes, uma vez que as escolhas do 1º critério ficaram anotadas no extremo esquerdo dos quadrados. Todos estes procedimentos estão de acordo com as indicações de Northway & Weld (1999). Para melhor organizar os dados colocámos um 0 nos quadrados que não foram totalmente preenchidos, tal como aconselha Northway & Weld (1999).

Depois de se introduzir os dados na matriz sociométrica, está tudo pronto para a podermos analisar. Podemos ficar a saber o número de vezes que cada criança foi escolhida contando as entradas que cada criança teve nos 3 critérios, independentemente de ter sido em 1ª, 2ª ou 3ª escolha e deve ficar registado no fim da folha como “totais em cada critério”. Podemos ainda encontrar os “totais combinados”, somando todas as vezes que foram escolhidos em todos os critérios. Estes dois índices permitem-nos saber a posição sociométrica de cada aluno.

Fica-se a saber o número de crianças que escolhem cada criança, contando o número de linhas que apresentam registos na coluna de cada criança, (Northway & Weld, 1999).

Fica-se igualmente a saber o número de escolhas feitas por cada criança contando o número de crianças diferentes que cada criança escolhe, contando o

número de colunas que contêm registos na linha horizontal que lhe corresponde, (Northway & Weld, 1999).

A matriz sociométrica mostra-nos também se há escolhas recíprocas, olhando para os dois quadrados onde as colunas e as linhas destas crianças se intersectam e assim perceber se existe uma grande preferência de um aluno por parte de outro, procurando se aconteceu uma criança escolher outra nos 3 critérios, (Northway & Weld, 1999).

Podem observar-se a existência ou não de subgrupos ou “grupos fechados”, ou seja, podemos ver se os rapazes escolhem as raparigas, se os mais velhos escolhem os mais novos, etc... (Northway & Weld, 1999).

Por fim, também se pode analisar quanto à indiferença. Há-de haver espaços em branco, e esses espaços em branco indicam a “indiferença sociométrica” (Northway & Weld, 1999).

Os resultados sociométricos podem também ser apresentados graficamente e existem dois sistemas gráficos que se podem utilizar: o sociograma individual e o sociograma em grupo.

Northway, (...) propôs um método gráfico que (...) consiste em representar o grupo, colocando, no centro do sociograma, os indivíduos mais populares (ou os chefes) e, no exterior, os que recebem muito poucas preferências, os que obtiveram uma nota média. Essa técnica denomina-se técnica de alvo (Bastian, 1980, p. 75).

Entende-se por sociograma individual:

Uma imagem das relações sociais duma só criança, tal como elas se revelam num único teste sociométrico. Inclui as escolhas que faz e as que recebe; mostra a sua posição sociométrica e a posição daqueles que ela escolhe e que a escolhem a ela (Northway & Weld, 1999, p. 47).

Ainda relativamente aos sociogramas de grupo sabe-se que: “há muitos tipos de sociogramas de grupo. Alguns apresentam dados sociométricos sobre todos os membros do grupo; outros apresentam só as relações mais marcantes, tentando dar uma impressão geral em vez de uma imagem completa” (Northway & Weld, 1999, p. 52). Neste estudo iremos apenas realizar o sociograma individual do aluno com síndrome de asperger (anexos VII e VIX).

Para construir um sociograma em círculo é necessário traçar círculos concêntricos mas com dimensões diferentes para marcar os limites dos índices de popularidade. Escolhe-se uma figura para representar o sexo feminino e outra figura para representar o sexo masculino. De seguida distribuem-se estas representações segundo o índice sociométrico de cada um. Após estarem todos distribuídos, voltamos

a consultar a matriz sociométrica e observa-se se alguma criança escolheu para todos os critérios o mesmo colega, e nos casos em que isto aconteça considera-se uma escolha forte e traçamos uma linha a unir o símbolo da criança à criança que escolheu 3 vezes. Com um traçado diferente poder-se-á também ligar os casos em que a criança escolheu o mesmo colega para dois critérios, e por fim poder-se-á ainda traçar as escolhas simples, (Northway & Weld, 1999).

3.5.2. Questionário

Tendo como um dos objetivos da investigação perceber que tipo de estratégias estão a ser implementadas para promover a inclusão do aluno com síndrome de asperger e de todos os seus colegas e que efeitos estão a produzir, fomos ouvir por questionário todos os alunos de três turmas do 3º ciclo, incluindo o aluno com síndrome de asperger, pois, tal como afirma Tuckman (2005, p. 307), “os questionários e as entrevistas podem também utilizar-se para revelar as experiências realizadas por cada um (biografia) e o que, em determinado momento, está a decorrer”.

Na construção deste questionário dedicámos especial atenção à formulação das questões, pois “o planeamento de um inquérito por questionário exige, também, especiais atenções uma vez que não há hipóteses de esclarecimento de dúvida no momento da inquirição” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 138).

O questionário tem dois tipos de questões, umas de identificação e outras destinadas a obter informação sobre os objetivos de estudo, pois tal como afirma Carmo & Ferreira (1998), normalmente um questionário constitui-se partindo de vários tipos de perguntas, como por exemplo, questões de identificação onde se identifica o indivíduo, e questões de informação onde se recolhem dados necessários à investigação.

Ainda em relação à formulação de questões, o questionário inclui questões fechadas com quatro opções de resposta para cada questão. As perguntas foram construídas com base nas dimensões, de inclusão propostos por Ainscow & Booth (2002) já mencionados no 2º capítulo e que, como veremos, também foram considerados nos guiões das entrevistas. Escolhemos seis indicadores de cada dimensão e transformámo-los em questões. Assim, dentro da dimensão A “criar culturas inclusivas” e dentro da secção “construir o sentido de comunidade” selecionámos como indicadores, “todos os alunos se sentem bem-vindos à escola”, “os alunos ajudam-se uns aos outros no recreio” e “os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito“, ainda dentro desta dimensão mas na secção

“estabelecer valores inclusivo”, seleccionámos como indicadores “os professores não favorecem um grupo de crianças ou jovens em relação a outros grupos”, “os professores tentam ajudar todos os alunos a fazer o melhor que podem”, “os professores consideram que todos os alunos são igualmente importantes”.

Na dimensão B “Implementar políticas inclusivas” e na secção “desenvolver a escola para todos” optámos como indicadores “os novos alunos sabem perfeitamente a quem se dirigir no caso de se sentirem em dificuldades”, “quando veio pela primeira vez para esta escola sentiu-se apoiado na sua integração. ” e “sempre que haja possibilidades de escolha, permite-se que todos os alunos as façam”, na secção “organizar o apoio à diversidade” escolhemos as indicadores “os alunos sabem a quem recorrer em caso de serem vítimas de *bullying*?”, “os alunos são envolvidos nas estratégias para prevenir e minimizar as práticas de *bullying*?” e “os professores tentam resolver todo o tipo de problemas de comportamento não procurando que os alunos em causa abandonem a escola”.

Por fim, na dimensão C “promover práticas inclusivas”, na secção “organizar a aprendizagem” seleccionámos como indicadores “os professores tentam que as aulas sejam compreendidas por todos?”, “os alunos colaboram uns com os outros nas aprendizagens” e “os passeios escolares, incluindo viagens ao estrangeiro, são acessíveis a todos os alunos, independentemente das suas notas ou de deficiências que possuam”; ainda nesta dimensão, mas na secção “mobilizar recursos”, seleccionámos “os alunos são encorajados a utilizar o seu conhecimento e as suas experiências, por exemplo, baseadas em vivências em países, regiões, áreas e cidades diferentes ou em histórias das suas famílias”, “escolhem-se diferentes alunos para atuarem como tutores de outros” e ainda “os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação”.

A escolha dos indicadores a investigar, recaiu naqueles que nos pareceram mais importantes de serem questionados tendo em conta os objetivos do estudo, e tendo também a preocupação de escolher um número equilibrado de indicadores para cada dimensão.

Dispusemos as questões de forma aleatória e criámos uma primeira versão do questionário. Depois de construído, este foi testado por forma a verificar a importância, clareza e compreensão das questões colocadas. Para tal, e de acordo com Hill & Hill (2002, p. 78), “o investigador deve mostrar primeiro o questionário a uma pessoa que conheça bem o tipo de pessoas que fazem parte do Universo (...) em seguida, escolher uma amostra pequena, mas representativa do Universo”; foi precisamente isso que aconteceu: seleccionámos uma turma de 3º ciclo de outra escola da mesma zona geográfica e aplicámos o questionário teste.

Após termos testado o questionário, procedemos a pequenas alterações por forma a clarificar algumas questões. Elaboramos duas versões, uma primeira com as questões colocadas de forma aleatória e uma segunda versão com as questões pela ordem inversa para evitar o efeito de ordem (Apêndices I e II), e aplicámos então ambas as versões às três turmas.

A aplicação dos questionários decorreu durante o mês de maio e início de junho, tal como apresenta a Tabela 5.

Tabela 5

Calendarização da aplicação dos questionários

Questionário teste (Turma do 9º ano)	Turma de 7º ano	Turma de 8º ano	Turma de 9º ano
15 de Maio de 2013	29 de Maio de 2013	20 de Maio de 2013	4 de junho

3.5.3. Entrevista

Por forma a obtermos diversos pontos de vista sobre o problema, decidimos entrevistar o próprio aluno com síndrome de asperger, a sua mãe, a sua diretora de turma, a psicóloga e a professora de educação especial que o tem acompanhado.

As entrevistas podem ser totalmente informais, estruturadas ou fechadas (Tuckman, 2005). Nas entrevistas informais as questões são definidas previamente à ocorrência dos acontecimentos, enquanto que nas entrevistas fechadas as perguntas e as opções de resposta são estipuladas antecipadamente. (Potton, 1990 in Tuckman, 2005). Há ainda referência a um nível intermédio de entrevista, entre o totalmente informal e o fechado, a que se dá o nome de semidiretiva ou semidirigida (Quivy & Campenhoudt, 1992). As entrevistas semidiretiva ou semidirigida não são absolutamente abertas, mas também não são compostas por um grande número de questões muito precisas. Nestes casos, o investigador formula algumas questões, relativamente abertas, com o intuito de guiar a entrevista e recolher a informação mais pertinente. O entrevistado deverá falar abertamente sem a imposição de utilizar determinados termos ou seguir alguma ordem no discurso.

Para efeitos deste estudo optámos por um modelo de entrevista semidiretiva ou semi-dirigida. Durante as nossas entrevistas os entrevistados tiveram liberdade para falar do tema e darem a sua opinião, dentro dos tópicos que guiaram as entrevistas, tal

como recomenda Bell (2002). Os nossos guiões tiveram algumas questões que serviram de guia à entrevista, e que se relacionavam com os objetivos da pesquisa.

Antes de partirmos para a entrevista definimos quais seriam os objetivos e construímos os protocolos das entrevistas pois, antes de se iniciar uma entrevista é necessário que haja um planeamento, onde deve constar os objetivos e o guião das questões (Carmo & Ferreira,1998).

Ao planearmos as entrevistas tivemos a preocupação de as estruturar com base nos indicadores para uma boa inclusão escolar para a generalidade dos alunos indicadas por Ainscow e Booth (2002) e também para o caso específico de um aluno com síndrome de asperger sugeridas por Attwood (2000). Depois de planeados, os nossos guiões, foram testados e ensaiados com duas colegas de profissão antes de serem aplicados, tal como sugere Bell (2002).

Para formular as questões do protocolo da entrevista ao Pedro (Apêndice III), baseamo-nos no que Attwood (2000) nos apresenta como sendo boas práticas especialmente pensadas para alunos com síndrome de asperger, já referidas no capítulo anterior, e questionámo-lo no sentido de perceber se, no seu entender, estavam a ser implementadas essas recomendações. Para além destas questões, voltamos a colocar-lhe algumas questões a que já havia respondido no questionário colocado aos alunos para compreendermos algumas das suas respostas. No caso dos entrevistados adultos (Apêndice IV e V), criámos uma base idêntica para todos, onde formulámos duas grandes questões uma onde se pediu que indicassem o que poderia estar a funcionar como facilitador da inclusão dos alunos em geral e do aluno com síndrome de asperger em particular e outra onde se pediu o inverso, ou seja, que fatores poderiam estar a funcionar como barreira à inclusão escolar dos alunos daquela escola em geral e do aluno com síndrome de asperger em particular. Ao colocarmos estas questões aos entrevistados, fomos focando-os e indicando áreas de análise a que se deviam referir, a saber: a organização da escola, os recursos disponibilizados pela escola, as práticas educativas e a cultura/clima de escola. Para além daquelas duas questões centrais, colocámos a todos os entrevistados mais algumas questões sobre as boas práticas de inclusão escolar, com base nos tópicos de Attwood (2000) já utilizados para questionar o aluno com síndrome de asperger.

No caso da entrevista à psicóloga e à professora de educação especial acrescentámos ainda mais algumas questões, que considerámos pertinentes, sobre os serviços prestados ao Pedro, que serviram principalmente para caracterizar o tipo de serviços que estavam a ser prestados.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de junho e julho de 2013 tal como indica a Tabela 6.

Tabela 6

Calendarização da aplicação das entrevistas

Aluno com síndrome de asperger	Mãe do aluno com síndrome de asperger	Diretora de turma	Psicóloga	Professora de educação especial
4 de junho de 2013	25 de junho de 2013	12 de junho de 2013	17 de junho de 2013	17 de Julho de 2013

Importa acrescentar que as entrevistas foram gravadas através de áudio e que após recolhidas se procedeu à sua transcrição para papel.

Ao transcrevermos as nossas entrevistas tivemos em atenção a recomendação de Guerra (2006) relativa ao respeito pela integralidade e fidelidade ao que foi dito. Para facilitar este processo de transcrição, procedemos de acordo com as indicações da mesma autora que sugere que se comece por passar logo para o computador o que se entende da audição ficando espaços em branco nas partes onde não se compreende tão bem. Numa segunda fase voltámos a ouvir as gravações e preenchemos os espaços que ficaram em branco, e por fim, escrevemos o texto de forma legível, com pontuação e eliminámos os elementos inúteis.

Depois de termos transcrito as entrevistas foi necessário proceder ao seu tratamento. Para tal, dentro de cada indicador identificamos a questão de investigação e as questões da entrevista que emergiram e as respetivas respostas para assim construirmos a sinopse de cada entrevista. Esta sinopse é apresentada através de uma grelha, tal como sugere Bell (2002) (Apêndice VI e VII).

3.5.4. Análise documental

De acordo com Tuckman (2005 p.524) “A primeira etapa, ao desenvolver um estudo qualitativo, é obter cópias de todos os documentos disponíveis que descrevem o acontecimento ou fenómeno (ou o seu background) e estudá-los cuidadosamente”.

De acordo com Bell (2002) os documentos podem distinguir-se entre fontes primárias e fontes secundárias.

Por fontes primárias entendem-se os documentos que são originados durante a investigação enquanto que as fontes secundárias dizem respeito às interpretações de fontes primárias. As fontes primárias dividem-se ainda em fontes deliberadas, quando são criados com a clara intenção de servirem a futuras investigações e fontes

inadvertidas quando são utilizadas pelo investigador com um intuito diferente daquele para que foi criado (Bell, 2002).

No presente estudo analisámos fontes primárias inadvertidas, que nos foram facultadas pela direção e pela professora de educação especial, a saber: plano de turma da turma do Pedro; programa educativo individual e relatório circunstanciado final de ano letivo do aluno com síndrome de asperger; plano anual de atividades para o ano letivo 2012/2013, e o projeto educativo da escola frequentada pelo Pedro.

Estes documentos foram recolhidos não apenas pelo que dizem sobre o aluno, mas também e em grande medida, pelo que revelam sobre a escola e sobre quem o elaborou, como é próprio, aliás, da perspetiva qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Passamos agora à apresentação e análise dos resultados.

Capítulo 4- Apresentação e Análise dos Resultados

Este capítulo dedicado à apresentação e discussão dos resultados obtidos, será estruturado em função dos indicadores em que nos apoiámos na definição das questões e objetivos da pesquisa; deste modo, os resultados serão apresentados e discutidos no quadro de 11 secções correspondentes aos 11 indicadores já mencionados no capítulo anterior. As 06 primeiras secções dizem respeito à qualidade de inclusão da escola dos alunos em geral. Os indicadores aqui enunciados pertencem às 3 dimensões apresentadas por Ainscow & Booth (2002): a) criar culturas inclusivas, b) implementar políticas inclusivas e c) promover práticas inclusivas. As 05 últimas secções expõem os resultados relativos à qualidade de inclusão escolar do aluno com síndrome de asperger, em particular. Os indicadores aqui enunciados terão por base as sugestões deixadas por Attwood (2000).

Os dados obtidos nas 06 primeiras secções resultam das respostas dadas pelos alunos através de um questionário. Cada uma destas secções compreende três questões que foram colocadas aos alunos de acordo com o indicador em pesquisa. As respostas a estas questões serão apresentadas através de um gráfico de barras onde se poderá ver os valores absolutos e as percentagens tanto por cada turma, individualmente, como no global das três turmas, também no fim de cada um destes indicadores apresentaremos um gráfico circular com as percentagens do total de respostas dadas no conjunto das três questões colocadas e uma análise dos dados ali apresentados. Ainda, nestas 06 primeiras secções iremos cruzar os dados quantitativos com a opinião dos adultos participantes neste estudo, recolhida em entrevistas. Esta triangulação apresentará algumas limitações, pois as respostas dos alunos abrangem a escola como um todo e não estão focadas num aluno em particular enquanto que os adultos participantes por vezes focaram a sua avaliação pensando apenas do caso do Pedro, ou escola como sendo apenas a sala de aula.

Por fim, nas últimas 05 secções, dedicadas à qualidade de inclusão do aluno com síndrome de asperger, apresentaremos a opinião do próprio e dos adultos intervenientes relativamente a questões que foram levantadas no decorrer das entrevistas, assim como uma análise dos dados recolhidos.

4.1. O sentido de comunidade

No âmbito do desenvolvimento da dimensão *criar culturas inclusivas*, um dos indicadores da inclusão escolar em análise, consiste na promoção do sentido de comunidade dentro da escola. A fim de obtermos informação sobre o sentimento de pertença àquela comunidade escolar e assim respondermos à nossa questão de partida: *esta escola possui uma cultura promotora do sentido de pertença àquela comunidade escolar?* começámos por colocar aos 48 alunos das três turmas participantes, três questões relacionadas com este indicador cujos resultados seguidamente daremos conta.

Uma das questões colocadas foi: *sentes-te uma pessoa bem-vinda à escola?* Nesta questão, em termos globais, verificámos que a maioria responde positivamente, pois 37% afirma que sempre se sente bem-vindo à escola e 44% quase sempre; contudo, temos ainda 13% que só algumas vezes se sente bem-vindo e 6% que nunca se sente bem-vindo. Olhando individualmente para cada turma, a maioria das respostas continua a ser positiva, sendo a turma do 7º ano a que se destaca mais nesta posição, tendo 55% dos alunos desta turma respondido *sempre* enquanto que as turmas do 8º e 9º anos respondem em maior percentagem *quase sempre* (60% e 54% respetivamente). A turma do 9º ano destaca-se por apresentar uma opinião mais desfavorável, com 15% dos alunos a responder *nunca*; pelo contrário, nenhum dos alunos da turma do 8º ano respondeu *nunca* (Gráfico 4).

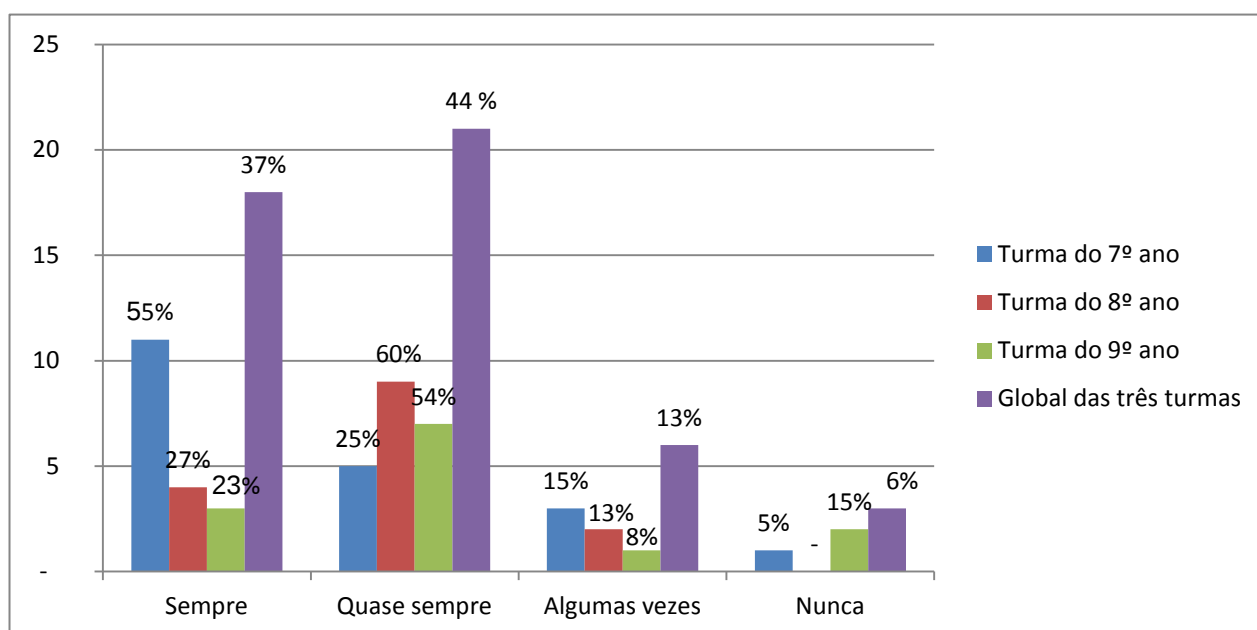


Gráfico 4: Sentes-te uma pessoa bem-vinda à escola?

Colocámos também a questão: *A generalidade dos teus colegas sente-se bem-vinda nesta escola?* Verificámos que a larga maioria dos alunos considera que os colegas se sentem sempre (23%) ou quase sempre (71%) bem-vindos à escola; apenas uma minoria de 03 alunos (6%), pensa que os colegas só algumas vezes se sentem bem-vindos; nenhum aluno inquirido considerou que algum colega não se sente bem-vindo à escola. Olhando individualmente para cada turma percebe-se que todas seguem este padrão, sendo que a turma do 8º ano de destaca por ser a que tem a opinião mais favorável, pois é a que tem maior percentagem de alunos a responder *sempre* (27%) e não tem nenhum aluno a responder *algumas vezes* ou *nunca* (Gráfico 5).

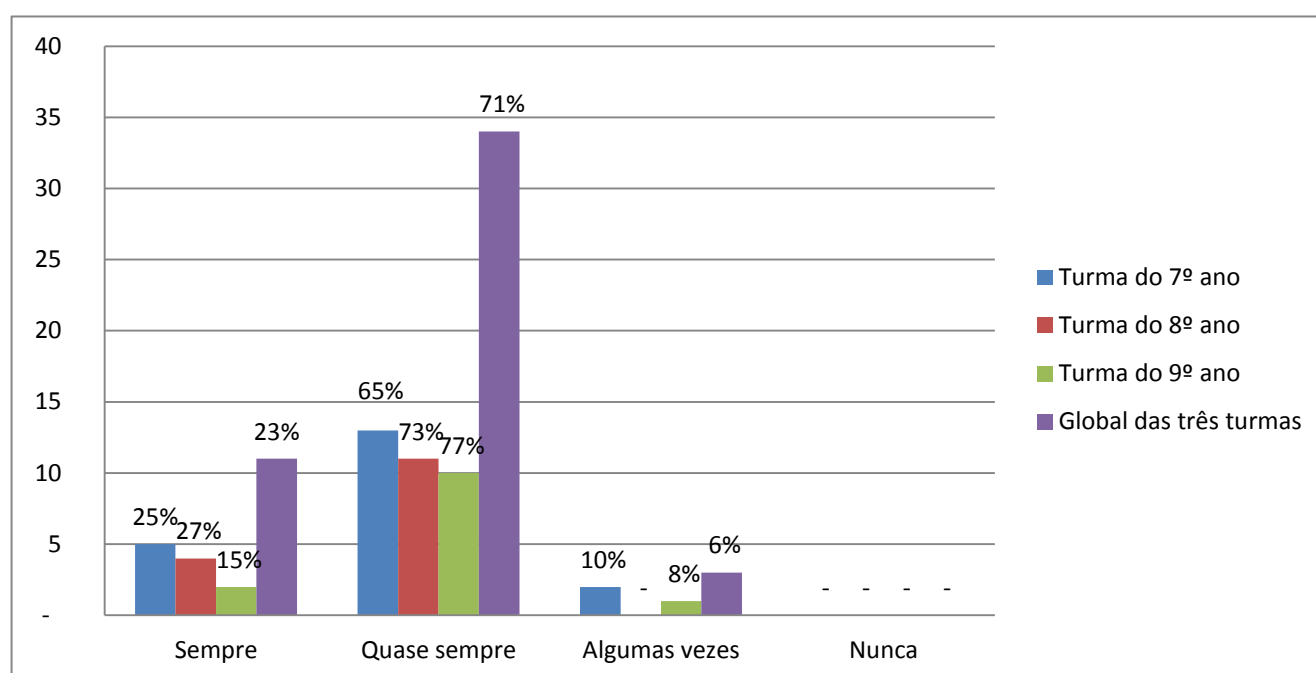


Gráfico 5: *A generalidade dos teus colegas sente-se bem-vinda nesta escola?*

Ainda dentro do sentido de comunidade, questionámos os alunos das três turmas sobre se nesta escola os professores e os alunos se tratam uns aos outros com respeito. Através das respostas percebemos que mais uma vez a grande maioria responde positivamente, já que 25% responde *sempre* e 52% responde *quase sempre*; porém, os restantes 23% dos alunos inquiridos considera que apenas algumas vezes existe um trato respeitoso entre professores e alunos. Mais uma vez, as três turmas seguem este mesmo padrão, destacando-se a turma do 8º ano que responde em maior número sempre (47%), enquanto que as turmas do 7º e 9º anos optam por responder em maior quantidade quase sempre (55% e 61% respetivamente) (Gráfico 6).

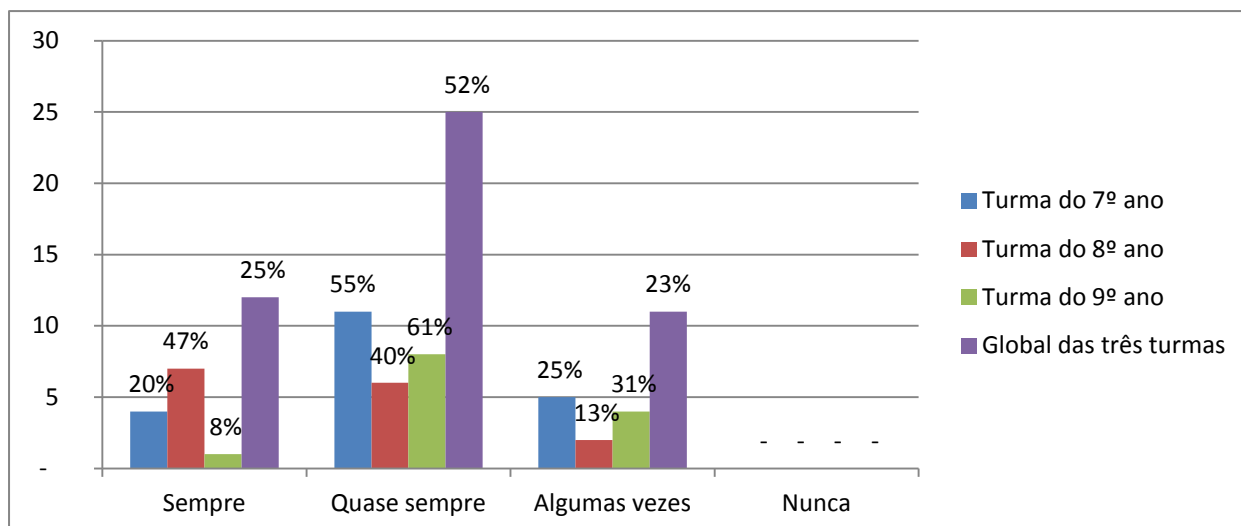


Gráfico 6: Nesta escola os professores e os alunos tratam-se uns aos outros com respeito?

No que respeita à perceção global da qualidade da escola enquanto contexto promotor de sentido de pertença e, portanto, enquanto contexto gerador de um sentido de comunidade, os resultados obtidos indicam uma avaliação positiva. Na verdade, através do somatório das respostas dadas pelos alunos às 03 questões relacionadas com este indicador, podemos concluir que a escola estudada promove o sentido de pertença, pois a maioria das respostas incide nos itens *sempre* (28%) ou *quase sempre* (56%), existindo apenas 14% a responder *algumas vezes* e 2% a responder *nunca* (Gráfico 7).

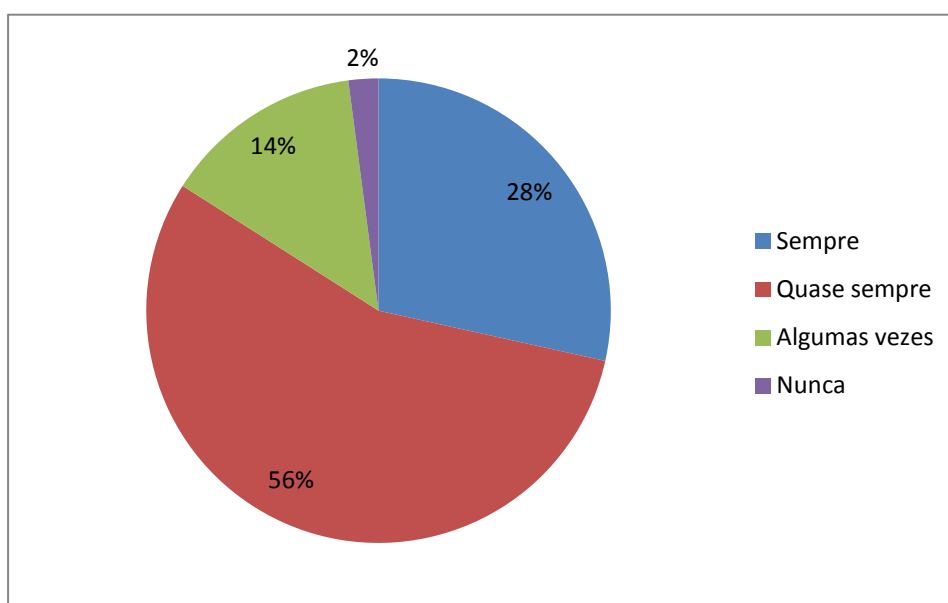


Gráfico 7: Total de respostas dadas às 3 questões sobre o indicador : sentido de comunidade

Para sabermos se a escola possui uma cultura promotora do sentido de pertença, além de termos inquirido os alunos por questionário, fomos também entrevistar os adultos significativos, ou seja, a diretora de turma, a psicóloga, a professora de educação especial que acompanha o Pedro e a mãe do Pedro, assim como o próprio Pedro.

A diretora de turma, a este respeito, refere-se apenas ao clima existente na sala de aula, nomeadamente na turma do Pedro, não identificando aí fatores favoráveis à inclusão, pois afirma que o Pedro nunca beneficiou do apoio da turma e que dentro desta existe muita competição, inveja e reações negativas à diferenciação pedagógica, chegando a referir que:

Eu sempre achei que a turma não o apoiava nada, pelo contrário, a turma sempre queria vê-lo numa situação pouco agradável para ele.(...) O Pedro, do que eu me tenho apercebido, nunca beneficiou assim de um acompanhamento dos colegas. (...) São miúdos competitivos, mesmo entre eles, e verem que o Pedro não fazia o mesmo que eles faziam nas aulas, e que estava um bocado favorecido nesse aspeto e depois tinha notas até se calhar melhores do que eles nos teste...

Quanto à psicóloga que acompanha o Pedro, ela abre tomando como indicadores os aspetos positivos, nomeadamente as atividades e parcerias com o objetivo de promover o bom clima na escola, nas quais se encontrou envolvida e o facto de ser uma escola pequena, num ambiente rural, onde todos se conhecem. Por outro lado afirma que estes mesmos elementos também podem ser um obstáculo, pois por ser um meio tão pequeno e circunscrito por vezes não disponibiliza as respostas sociais necessárias aos alunos, e acaba por limitar especialmente o acesso dos alunos com menos possibilidades económicas para procurar outro tipo de respostas fora da zona de residência.

É um contexto socioeconómico específico, estamos aqui muito ligados ao meio rural, que pode de facto ter benefícios e vantagens, como às vezes também pode trazer algumas limitações. (...) é um contexto mais contendor, mais familiar, quase todos os alunos que frequentam a escola estão integrados num contexto também mais abrangente, onde todos se conhecem, as famílias conhecem-se, portanto há uma certa familiaridade. (...) Acho que a dada altura, no sentido de mais respostas sociais e educativas, apesar de haver essa capacidade de parceria e de protocolo com outras entidades, não deixa de ser um contexto que está muito confinado também às respostas mais próximas e portanto há muitos alunos e muitas famílias que não têm hipótese (...) e têm de ficar limitados pelas respostas que estão mais próximas que nem sempre correspondem às necessidades deles e à vontade deles.

O facto de ser uma escola antiga, com uma estrutura e uma dinâmica já instaladas, é um entrave a novas formas de funcionamento, que poderá dificultar a inclusão escolar de alguns alunos como se pode ver pelas suas palavras:

(...) quando falamos de escolas não propriamente recentes, (...) em que a própria estrutura e funcionalidade implementada na escola já existe há imenso tempo, as coisas já estão mais ou menos enraizadas e conseguir alterar todo o funcionamento de um dia para o outro, muitas vezes, poderá funcionar como barreira.

Relativamente ao caso concreto do Pedro, a psicóloga também se refere à qualidade inclusiva da turma mas com uma opinião diferente da apresentada pela diretora de turma, salientando que a dificuldade de inclusão do Pedro advém mais das suas características do que da cultura da turma. Assim veja-se:

Não acho propriamente que [a turma] esteja a funcionar como um obstáculo, até porque a turma em que ele está é a turma que o tem acompanhado desde que cá está (...) a questão é que para esse aluno, quer seja nesta turma, quer seja possivelmente na turma noutra agrupamento que ele integre, eu acho que há sempre alguns aspetos que vão prevalecer, não é que ele esteja desintegrado, mas a questão é que ele próprio tem uma necessidade intrínseca de mais facilmente se aproximar com determinadas pessoas Neste momento tem uma colega especificamente com quem se dá melhor.

No que toca à opinião da professora de educação especial que acompanha o Pedro, o clima existente na escola é muito benéfico, chegando a afirmar: *penso que o clima e o ambiente é o mais favorável possível (...)* desde que aqui estou só houve um caso de uma aluna que neste momento está numa CERCI e que não se adaptou ao espaço escolar.

Em relação ao caso específico da inclusão do Pedro e à sua relação com a turma, ela também considera que a turma é um fator positivo de inclusão do Pedro:

este aluno foi sempre compreendido pelos outros colegas que também já o acompanhavam há alguns anos, houve sempre um trabalho de equipa entre o professor de educação especial e o diretor de turma e a turma sobre o trabalho que iríamos fazer para que o aluno ficasse integrado e tentámos sempre quando ele ficava retido ficar numa turma em que já houvesse ligação com outros alunos dessa turma para que fosse o acesso e a integração mais fáceis; e realmente sempre correu bem porque foi sempre um aluno que nós conseguimos motivar.

Quanto à mãe, no seu entender, não há obstáculos à inclusão associados às características da cultura e clima da escola. Aponta como principal benefício à inclusão escolar, o facto de se tratar de uma escola pequena e com poucos alunos: é

uma escola pequena em que há poucos alunos, duzentos e tal, trezentos... isso ajuda muito porque todos se conhecem, os professores conhecem os alunos, sabem os nomes de todos, os funcionários conhecem-se todos.

No caso concreto do seu filho, relativamente ao sentido de pertença à escola, afirma que os obstáculos advêm mais do próprio Pedro, por não gostar muito do contato com os colegas, por não os compreender.

O Pedro não gosta muito, ele não compreende a adolescência e os adolescentes só falam em temas específicos, dizem imensos palavrões, e ele não se sente bem, afasta-se em relação a isso, daí ele andar só com uma colega. (...) Muitas vezes os colegas e os amigos entre aspas, os conhecidos cá da escola, falo dos pares, querem falar com ele e querem comunicar e ele é que se afasta, não dá espaço.

Vejamos, por fim, o ponto de vista do Pedro sobre o sentido de pertença à escola. Através das suas palavras pudemos perceber que não se sente bem-vindo à escola; apreciação que assenta sobretudo na avaliação que faz das atitudes dos seus colegas, chegando a queixar-se que é ignorado grande parte do tempo por eles, só se sentindo mais apoiado desde que anda na companhia de uma colega da turma com quem travou uma forte amizade.

Eu sou ignorado a maior parte do tempo. Às vezes, estou na sala e nem dão por mim. A professora (...) pergunta se eu estou cá [durante a chamada], e eles dizem que não. (...) Até começar a andar com a “Maria” era muito difícil. Não gostava muito

Apresenta, como se pode ver, um discurso mais concordante com o da diretora de turma. E na verdade, ao analisarmos os resultados do teste sociométrico feito à sua turma, também percebemos que apenas a Maria o escolhe favoravelmente, assim como ela apenas é escolhida favoravelmente pelo Pedro, e ambos são dos mais indicados em termos das rejeições.

Em compensação, o Pedro sente alguma simpatia pelos professores, chegando a referir que “até simpatizei muito com os professores”.

Em suma, como se pode constatar, no que diz respeito à percepção dos adultos participantes no estudo, sobre a cultura inclusiva e em particular, sobre o sentido de comunidade aí vigente, existe uma visão maioritariamente positiva, destacando-se um importante fator favorável ao sentido de pertença: o facto de se tratar de uma escola pequena, e de uma comunidade onde todos se conhecem.

Porém, no que respeita ao caso particular do Pedro, é unânime que ele não se sente pertencente àquela comunidade escolar, em especial à sua turma, contudo não existe um consenso quando aos fatores causadores desse sentimento. Temos por um

lado a diretora de turma e o próprio Pedro a apontarem os colegas da turma como um entrave à sua inclusão escolar, e por outro, a sua mãe e a psicóloga afirmam que são as próprias características do Pedro que não favorecem a inclusão com os seus colegas. Quanto à professora de educação especial, não colocando o problema no Pedro, elogia a qualidade inclusiva da turma em que ele se encontra.

Como foi referido no capítulo 1, um dos indicadores essenciais de inclusão, é a existência de um sentido de comunidade por parte dos alunos (Ainscow & Booth, 2002). O conceito de clima de escola começou por basear-se em teorias clássicas das organizações, tendo vindo a relacionar-se com as relações humanas. Atualmente podemos considerar que se traduz na combinação de elementos organizacionais, psicológicos, psicossociais e culturais da escola e dos seus atores (Ceia, 2011) influencia portanto o sentido de comunidade.

O sentido de comunidade traduz-se concretamente em se sentirem bem-vindos à escola e sentirem que há respeito por eles e entre os profissionais da escola (Ainscow & Booth, 2002). É importante ter consciência de que quando sentimos que o clima é agradável, temos uma melhor qualidade de vida e ganha-se mais disponibilidade para interagir com os outros e para realizar as tarefas necessárias (Ceia, 2011).

Sobre este indicador podemos afirmar que a avaliação é favorável, pois, a generalidade dos alunos e dos adultos participantes têm uma visão positiva sobre o sentido de comunidade naquela escola, contudo percebemos que o Pedro não se sente tão pertencente quanto os seus colegas. Existem duas causas apontadas no decorrer das entrevistas para essa falta de pertença: as suas próprias características e as características da sua turma. Por um lado a mãe do Pedro e a psicóloga afirmam que esta dificuldade advém das características da síndrome do Pedro, por outro lado, a diretora de turma e o próprio Pedro afirmam que são as características da turma que não estão a ser um fator de inclusão.

Quanto aos aspetos facilitadores e barreiras ao sentido de pertença, no geral, não nos foi possível, através do questionário, perceber quais são no entender dos alunos, contudo através das entrevistas aos adultos, percebemos que se destaca como positivo as pequenas dimensões da escola e a consequente familiaridade existente entre os profissionais e os alunos; como negativo destaca-se o facto de por

vezes faltarem respostas sociais e educativas adequadas a cada aluno devido às características do meio envolvente.

4.2. A igualdade, valor de inclusão

Outro indicador de inclusão escolar pertencente ao domínio *criar culturas inclusivas*, é a existência de valores inclusivos na escola. Com o intuito de verificarmos a sua existência, traçámos como segunda questão de investigação: *Esta escola pratica valores inclusivos, tal como, a igualdade?* A este respeito perguntámos aos 48 alunos das 03 turmas, se naquela escola os professores favoreciam mais uns grupos ou uns alunos do que outros. Os resultados indicam como categorias mais escolhidas as de *quase sempre* (59%), e *sempre* (29%); apenas uma minoria de participantes pensa que o tratamento igualitário acontece só *algumas vezes* (8%) ou *nunca* (4%) (Gráfico 8).

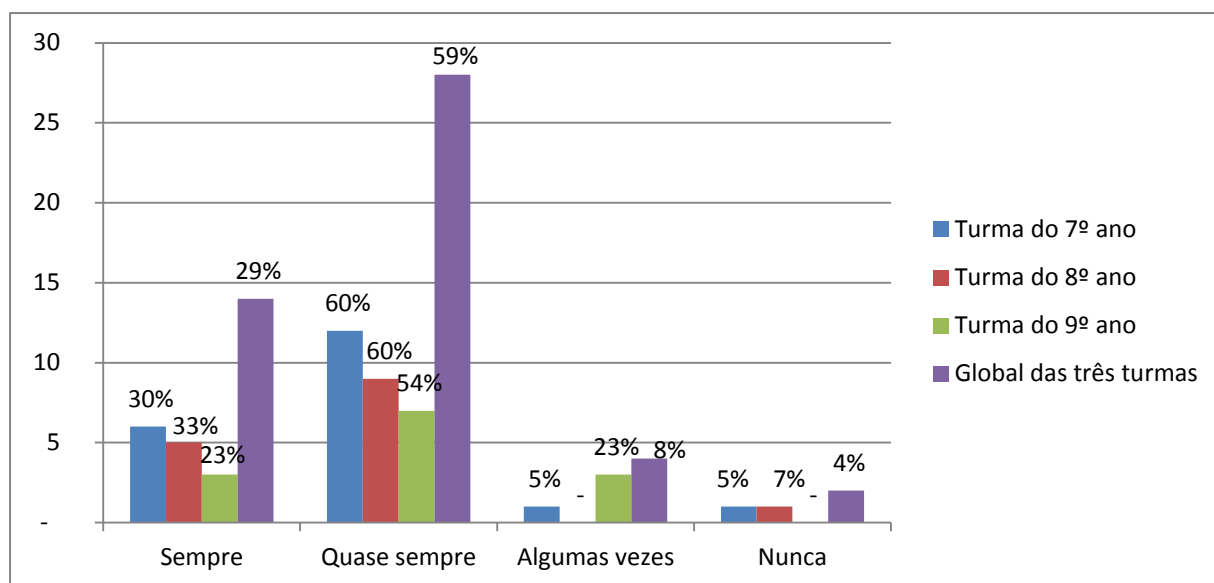


Gráfico 8: Nesta escola os professores favorecem mais uns grupos ou uns alunos do que outros?

Questionámos também os alunos sobre se nesta escola os professores procuravam ajudar todos os alunos de igual forma, e através das respostas dadas percebemos que a maioria são favoráveis, sendo que 50% dos alunos responde *quase sempre* e 38% responde *sempre*, porém, ainda existem alunos a optar por responder *algumas vezes* (8%) e *nunca* (4%). Olhando cada turma separadamente, podemos observar que o padrão mantém-se maioritariamente positivo em todas as turmas; destaca-se a turma do 8º ano que se divide entre o *sempre* (60%) e o *quase sempre* (40%); uma visão menos positiva tem a turma do 9º ano na qual, apesar da maioria

das respostas se situarem entre o *sempre* (23%) ou *quase sempre* (54%), há ainda 15% a responder *nunca* (Gráfico 9).

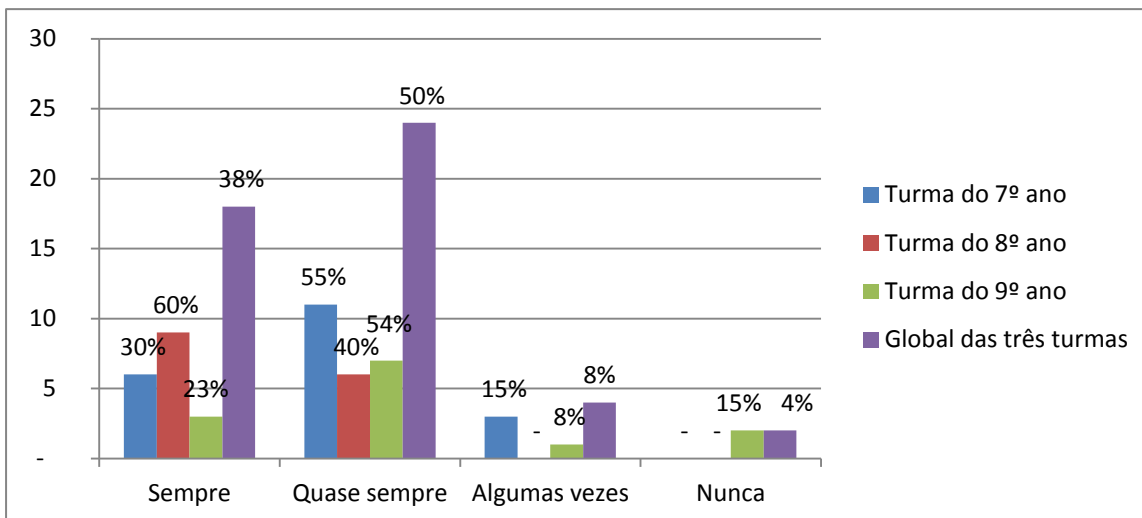


Gráfico 9: Nesta escola os professores procuram ajudar todos os alunos de igual forma?

Por fim, questionámos ainda os alunos sobre se nesta escola todos os alunos têm igual importância para os professores. Percebemos através das respostas dadas que, mais uma vez, a maioria das respostas vai na direção favorável à inclusão escolar, pois 42% responde *quase sempre* e 35% responde *sempre*, embora também seja expressivo o número de alunos que responde *algumas vezes* (21%). Apenas 01 aluno respondeu *nunca* (2%). Das três turmas, a que mais se afastou deste padrão foi a turma do 9º ano ao fazer uma avaliação menos positiva, pois enquanto a maioria dos alunos do 7º e do 8º anos optam por responder *sempre* (30% e 67% respetivamente) ou *quase sempre* (45% e 33% respetivamente), a turma do 9º ano responde em maior percentagem *quase sempre* (46%) e *algumas vezes* (46%), sendo que apenas 8% responde *sempre*. (Gráfico 10).

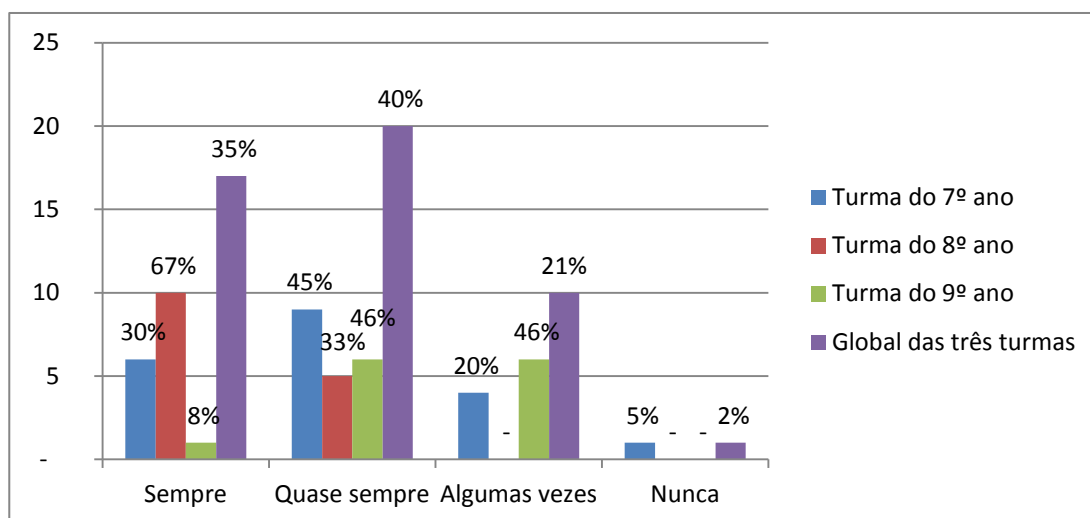


Gráfico 10: Nesta escola todos os alunos têm igual importância para os professores?

No que respeita à percepção global da qualidade da escola enquanto contexto promotor de valores inclusivos, tais como a igualdade, os resultados obtidos através das respostas dos alunos, indicam que a igualdade no tratamento dos alunos, enquanto valor indicador de um clima de inclusão, está presente no quotidiano desta escola. Com efeito, os resultados relativos à prática do valor da igualdade por parte dos professores na relação que mantêm com os alunos mostram que a maioria destes responde *sempre* (34%) ou *quase sempre* (50%) às questões colocadas. Contudo, há ainda alguns alunos que apresentam uma avaliação menos favorável da situação, uns localizando as suas escolhas na categoria *algumas vezes* (13%) e outros na categoria *nunca* (3%) (Gráfico 11).

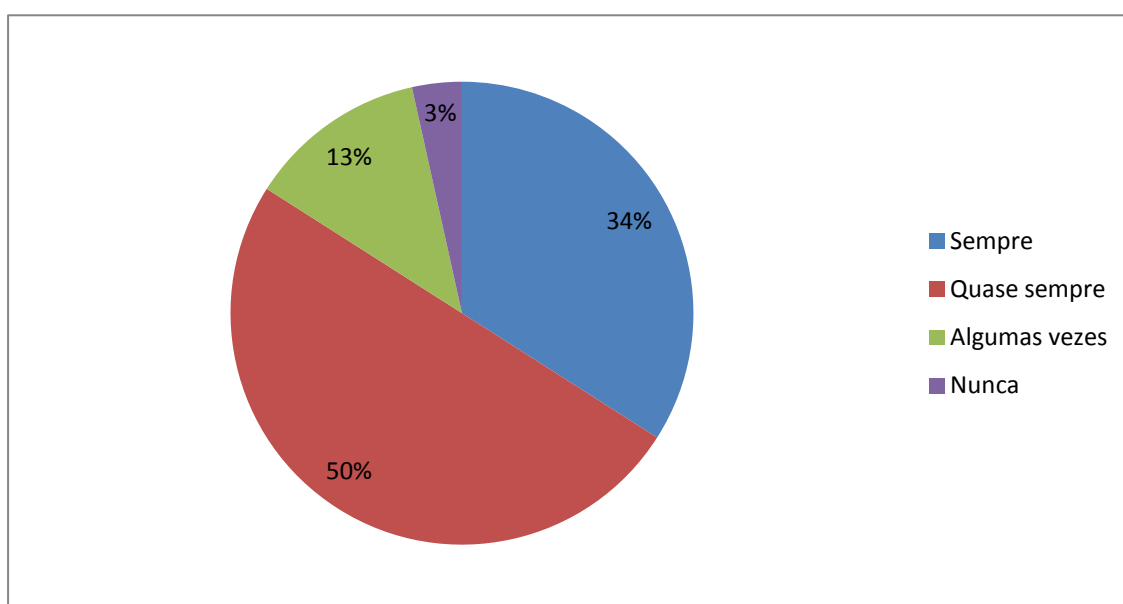


Gráfico11: Total de respostas às três questões sobre o indicador: existência de valores inclusivos

Veja-se, agora, os resultados obtidos por entrevista sobre a questão da prática do valor da igualdade. Não sendo esta uma questão específica dos guiões das entrevistas, só se veio a verificar a evocação deste tema no discurso da professora de educação especial e da diretora de turma.

A professora de educação especial, no decorrer do seu discurso, refere que “as atividades escolares realizadas incluem os nossos alunos mesmo os que têm o currículo educativo individual”. A diretora de turma foca-se essencialmente na sua vivência com a turma do Pedro, referindo que a turma não aceita muito bem as adequações que vão sendo feitas ao Pedro, como se pode ler:

revoltavam-se um bocado (...) verem que o Pedro não fazia o mesmo que eles faziam nas aulas, e que estava um bocado favorecido nesse aspeto e depois tinha notas até se calhar melhores do que eles nos teste.

Esta atitude dos colegas, mencionada pela diretora de turma, revela a ausência de compreensão da necessidade de adequar as regras às características dos alunos, o que constitui no entender de Ainscow & Booth (2002), outro indicador importante para a inclusão escolar, embora não estudado em pormenor neste estudo. Esta falta de compreensão pode justificar a avaliação que os alunos da turma do 9º ano fizeram relativamente a este indicador, que apesar de ser positiva, a sua maioria não escolhe o nível positivo máximo.

Na verdade, ao falar de educação inclusiva, falamos essencialmente em igualdade de oportunidades, em garantir que todos os alunos tem o mesmo direito de acesso e participação no ensino-aprendizagem e não em esquecer as diferentes características de todos os alunos e tratar todos os alunos como se fossem exatamente iguais, pois na realidade:

para instaurar uma condição de igualdade nas escolas, não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais e só estas últimas podem/devem ser eliminadas (Mantoan, 2006)

Em suma, outro dos indicadores de uma escola inclusiva apontados por Ainscow & Booth (2002), é a existência de valores inclusivos, como por exemplo o valor da “igualdade” no tratamento dos alunos, ou seja, no entender destes autores, para que uma escola seja inclusiva, tem de existir equidade na forma como se tratam todos os alunos. Apesar de a educação inclusiva prever a igualdade, não se pode tratar de igual forma tudo, existem as desigualdades naturais, inerentes ao próprio indivíduo e as desigualdades sociais, criadas por razões económicas, religiosas, etc..., e são estas últimas que temos de evitar e eliminar (Mantoan, 2006).

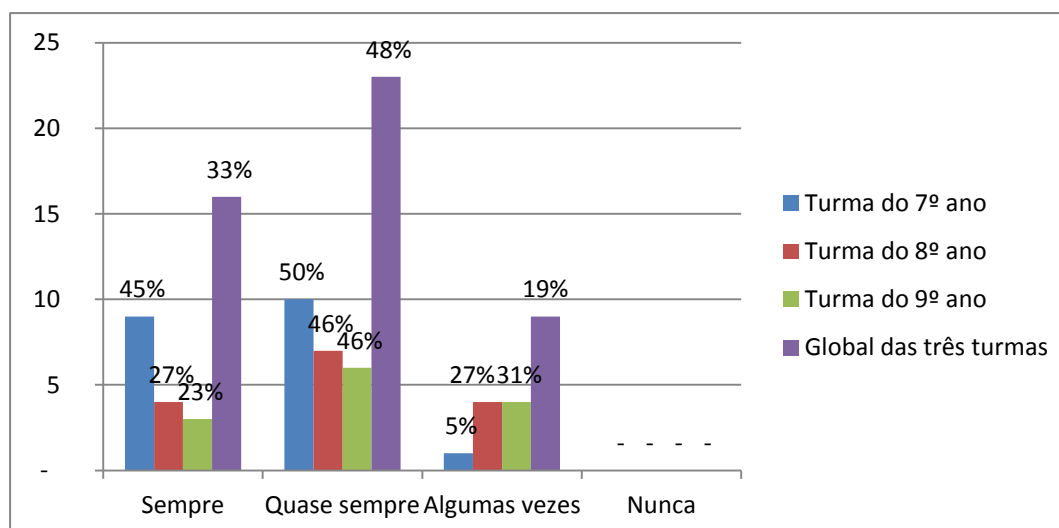
A este respeito podemos considerar, partindo da avaliação realizada pelos alunos das três turmas, que a resposta à nossa questão de partida é positiva, embora deixem sinais de que ainda há aspetos a melhorar, na medida em que existe maior percentagem de respostas *quase sempre* do que *sempre*, como seria o mais indicado.

O facto de apenas a professora de educação especial e a diretora de turma terem-se referido ao tratamento igualitário de todos os alunos, parece demonstrar falta de sensibilização para a importância deste indicador por parte dos restantes participantes adultos.

4.3. Escola para todos

No âmbito do domínio *implementar políticas inclusivas*, um dos indicadores consiste no intencional desenvolvimento de uma escola para todos. Por ser assim definimos como terceira questão de investigação: *As políticas existentes nesta escola pressupõem que a escola é para todos?*

A fim de encontrarmos resposta a esta questão, foi a mesma considerada no questionário aplicado aos 48 alunos. Perguntámos-lhes relativamente a esta questão de investigação, se os estudantes que chegam de novo àquela escola sabem a quem devem procurar se estiverem a experimentar algum tipo de dificuldade. Através das suas respostas percebemos que a maioria dos alunos considera que os novos alunos sabem sempre (33%) ou quase sempre (48%) a quem recorrer se sentirem alguma dificuldade. Apenas 9 alunos consideraram que só algumas vezes (19%) se sabe a quem recorrer e nenhum dos inquiridos considerou que nunca se soube a quem recorrer quando se chega de novo àquela escola. De forma individual todas as turmas seguem o padrão, pois todas respondem maioritariamente *quase sempre* e nenhuma das turmas respondeu *nunca*. A turma que aparenta considerar que existe maior informação a este respeito é a turma do 7º ano, pois divide praticamente a totalidade das suas respostas entre o *sempre* (45%) e o *quase sempre* (50%), tendo só 5% respondido *algumas vezes* (Gráfico 12).



Grupo 12: Os estudantes que chegam de novo a esta escola sabem a quem devem procurar se experimentarem algum tipo de dificuldade?

Também a respeito desta questão de investigação, questionámos os alunos sobre em que medida se tinham sentido apoiados quando chegaram àquela escola pela primeira vez e através das suas respostas ficámos a saber que a maioria se sentiu quase sempre (58%); contudo também existe um número expressivo de alunos a afirmar que se sentiu apoiado apenas algumas vezes (27%), em menor escala aparecem os alunos que se sentiram sempre apoiados (13%) e nunca apoiados (2%). De forma individual podemos afirmar que a turma que se sentiu mais apoiada foi a do 7º ano uma vez que 55% responde quase sempre, 25% responde sempre e os restantes 20% respondem algumas vezes; pelo contrário, a turma que aparenta ter-se sentido menos apoiada foi a turma do 9º ano, pois nenhum dos alunos considerou que tenha sido sempre apoiado, 69% considera ter sido quase sem apoiado, 23% considera ter sido apenas algumas vezes apoiado e ainda 8% afirma nunca se ter sentido apoiado. (Gráfico 13).

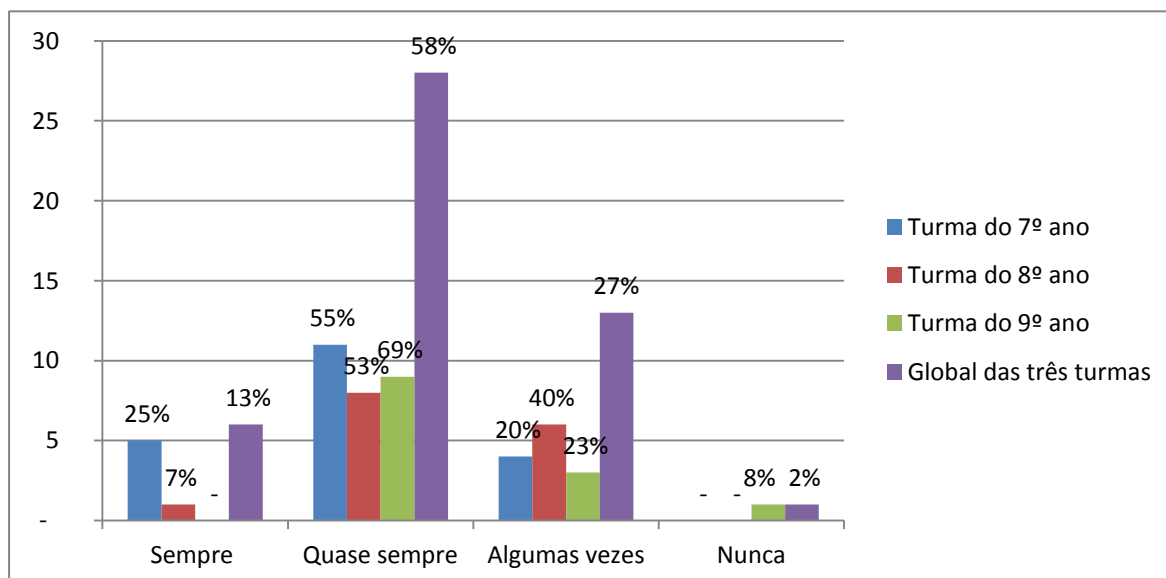


Gráfico 13: Quando chegaste a esta escola pela primeira vez, em que medida te sentiste apoiado?

Finalmente, questionámos os alunos participantes sobre se, no caso de acontecer na sala de aula poderem escolher uma tarefa ou atividades, todos têm oportunidade de escolha. Através das respostas dadas percebemos que esta escola possibilita a liberdade de escolha a todos os alunos, pois a maioria responde positivamente; assim 44% responde *sempre* e 37% responde *quase sempre*. Apenas 15% escolheu a categoria *algumas vezes* e 4% a categoria *nunca*. Individualmente todas as turmas fazem uma avaliação maioritariamente positiva relativamente a esta questão, ainda assim, a turma do 7º ano é a que foge mais do padrão por ser a única

a responder *nunca* (10%); também é a turma que menos responde *sempre* (25%) e que mais responde *algumas vezes* (20%) (Gráfico 14).

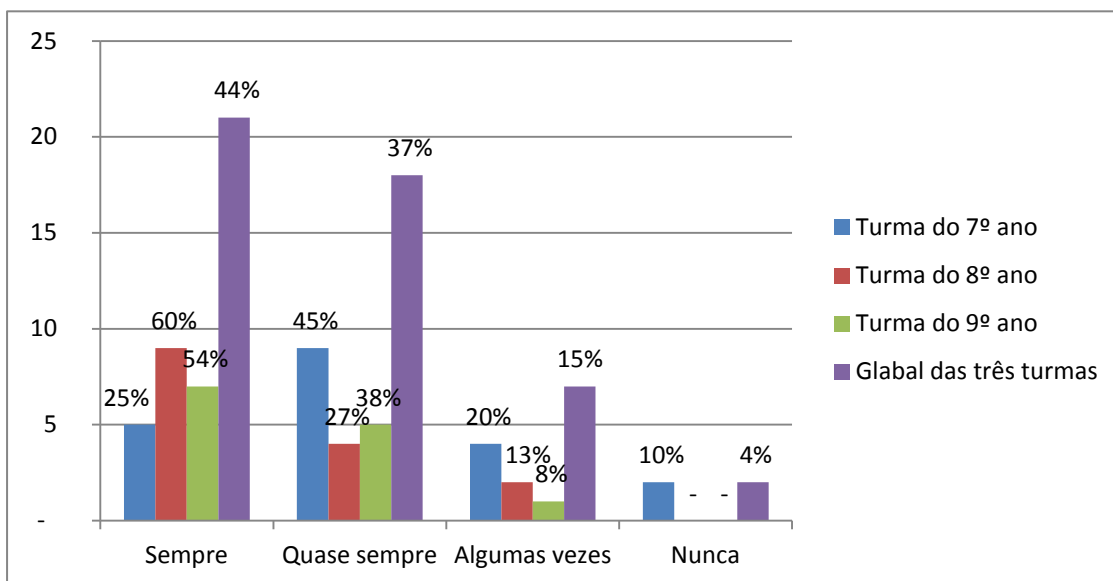


Gráfico 14: Na sala de aula, se acontecer podermos escolher uma tarefa ou uma atividade, todos os alunos têm oportunidade de escolher?

No que respeita à perceção global da qualidade da escola enquanto contexto pensado para todos, podemos concluir que, os alunos têm uma opinião positiva relativamente a este indicador, pois a maioria das respostas às perguntas relacionadas com este indicador são em grande percentagem *quase sempre* (48%) ou *sempre* (30%), contudo ainda existe um número significativo de respostas *algumas vezes* (20%). Existem apenas 2% de respostas *nunca* (Gráfico 15).

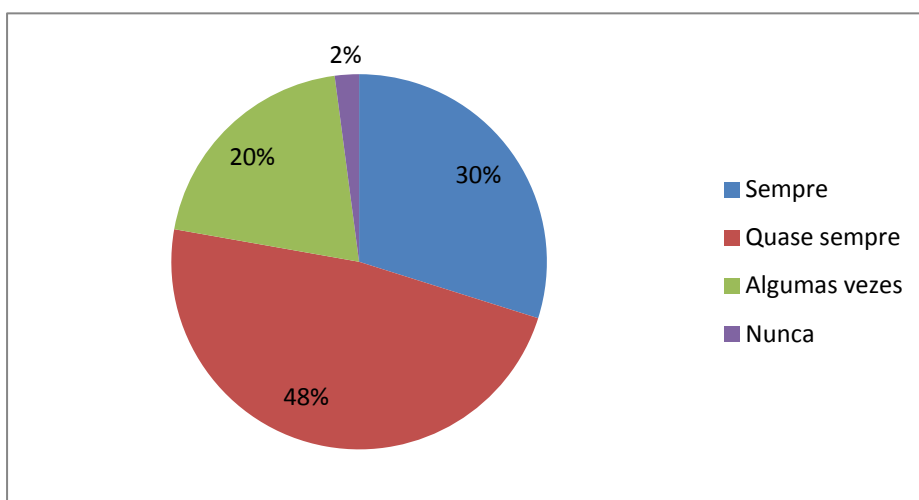


Gráfico 15: Total de respostas às três questões sobre o indicador: escola para todos

Relativamente aos adultos entrevistados, apenas a professora de educação especial foca este indicador. Refere-se às políticas relacionadas com a forma como é dado o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, dando o exemplo positivo do seu trabalho, pois o apoio prestado aos alunos durante o horário letivo, é feito dentro da sala de aula para que o aluno não tenha de sair da sala e sinta que pertence àquela turma.

Como já vimos anteriormente, de acordo com Ainscow & Booth (2002), um dos indicadores de uma escola inclusiva é o facto das suas políticas pressuporem que a escola é para todos, isso traduz-se, por exemplo, em ter mecanismos para que os novos alunos se sintam apoiados na sua adaptação, que tenham a quem recorrer se sentirem alguma dificuldade, e também no caso de haver opção de escolha, todos os alunos serem livres de escolher.

Este posicionamento, de criar uma escola para todos, ganhou maior importância com a Declaração de Salamanca (1994), onde apresenta fundamentos como este que passamos a citar:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (p. 11-12)

Com base nos dados recolhidos, podemos concluir que isso acontece, pois a maioria dos alunos avaliam estas três questões de forma positiva. É de sublinhar ainda, a política praticada existente nesta escola relativamente à forma como é dado o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, pois a professora de educação especial refere que esse apoio é feito maioritariamente dentro da sala de aula, o que vai ao encontro do que é apontado por Ainscow & Booth (2002) como mais um indicador de uma escola inclusiva.

4.4. Apoio à diversidade

Outro dos indicadores de uma escola inclusiva pertencente ao domínio *implementar políticas inclusivas* é a existência de apoio à diversidade de alunos, por essa razão colocamos como outra das questões de investigação: *nesta escola existem medidas que apoiam os alunos mais vulneráveis?* Relativamente a este indicador, inquirimos por questionário os 48 alunos com as três questões que apresentamos de seguida.

Uma das questões colocadas aos alunos foi: *nesta escola, os estudantes sabem a quem recorrer se forem vítimas de bullying?* De acordo com a maioria dos alunos a resposta é positiva pois 48% respondeu *sempre* e 33% respondeu *quase sempre*. Apenas 17% respondeu *algumas vezes* e 2% respondeu *nunca*. Olhando para cada turma, separadamente, percebe-se que em todas as turmas a maioria dos alunos sabe a quem recorrer se for vítima de *bullying*, pois todas as turmas seguem um padrão positivo nas respostas, embora na turma do 7º ano haja 5% a responder *nunca*, e haja na turma do 8º ano e do 9ºano uma percentagem expressiva de alunos a responder *algumas vezes* (27% e 23% respetivamente) (Gráfico 16).

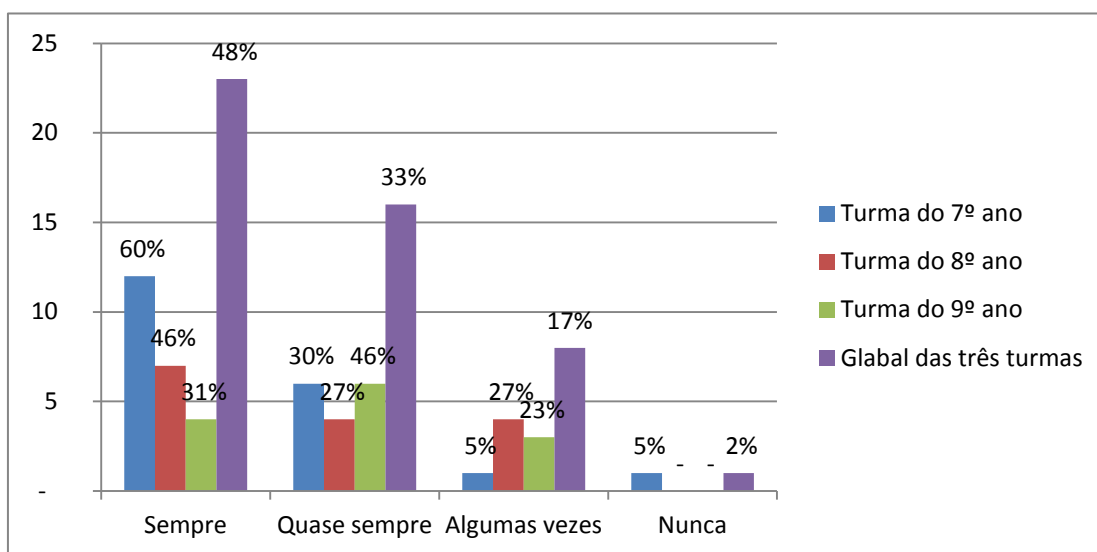


Gráfico 16: Nesta escola, os estudantes sabem a quem recorrer se forem vítimas de bullying?

Questionámos também os alunos sobre se na sua escola os alunos participam em iniciativas de prevenção ou minimização do *bullying*. A maioria das respostas ficaram-se pelo *quase sempre* (40%) ou *algumas vezes* (37%); 15% respondeu *sempre* e 8% respondeu *nunca*. Olhando para cada turma separadamente, percebe-se que de alguma forma todas já participaram em iniciativas deste género. Destaca-se a turma do 7º ano por ser a única turma a responder *sempre* (35%), a que tem maior

percentagem de respostas *quase sempre* (50%) e a que tem menor percentagem de respostas algumas vezes (10%) e nunca (5%) (Gráfico 17).

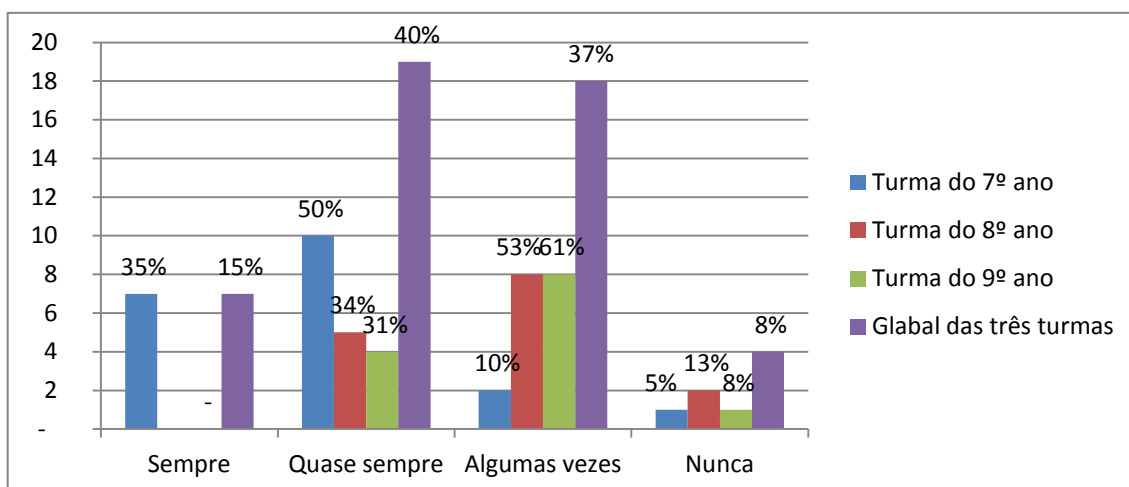


Gráfico 17: Nesta escola, os alunos participam em iniciativas de prevenção ou minimização do Bullying na escola?

Questionámos ainda os alunos sobre se na sua escola os professores costumam resolver problemas de comportamento e de disciplina sem recorrer à expulsão dos alunos. Através das respostas obtidas percebemos que naquela escola não é frequente recorrer-se à expulsão, pois a maioria respondeu *sempre* (46%) ou *quase sempre* (44%), existindo apenas 10% a responder *algumas vezes*. Não houve nenhum aluno a responder *nunca*. Olhando para cada turma na sua individualidade, percebemos que seguem todas o mesmo padrão de resposta, não havendo nenhuma que se destaque (Gráfico 18).

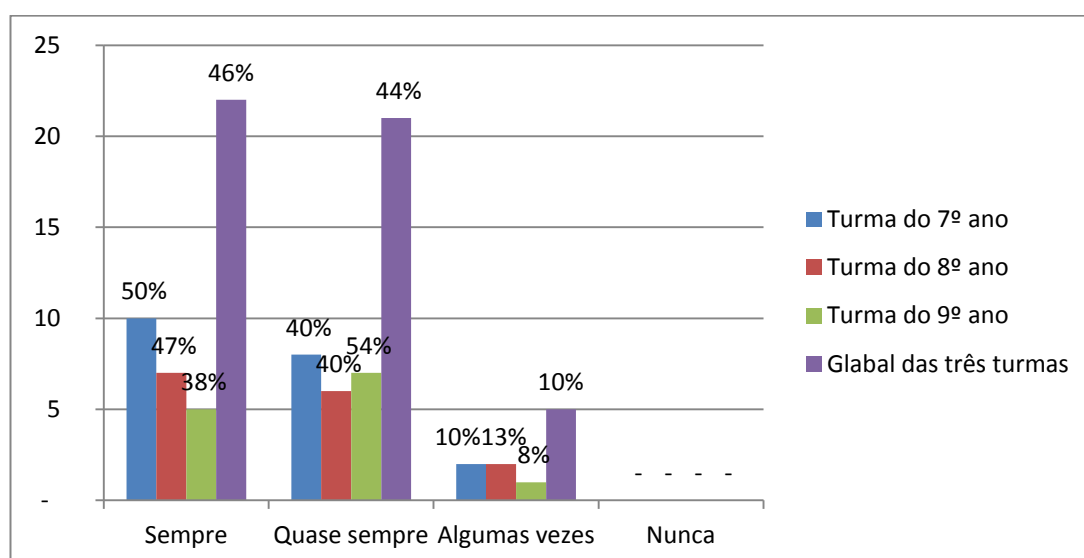


Gráfico 18: Nesta escola, os professores procuram resolver problemas de comportamento e de disciplina, sem recorrer à expulsão dos alunos

No que respeita à perceção global da qualidade da escola enquanto contexto que apoia a diversidade, podemos afirmar que a resposta dos alunos é positiva pois a maioria das respostas às três questões foram *quase sempre* (39%) ou *sempre* (36%), contudo houve ainda uma percentagem relevante de respostas (22%), havendo apenas 3% de respostas *nunca* (Gráfico 19).

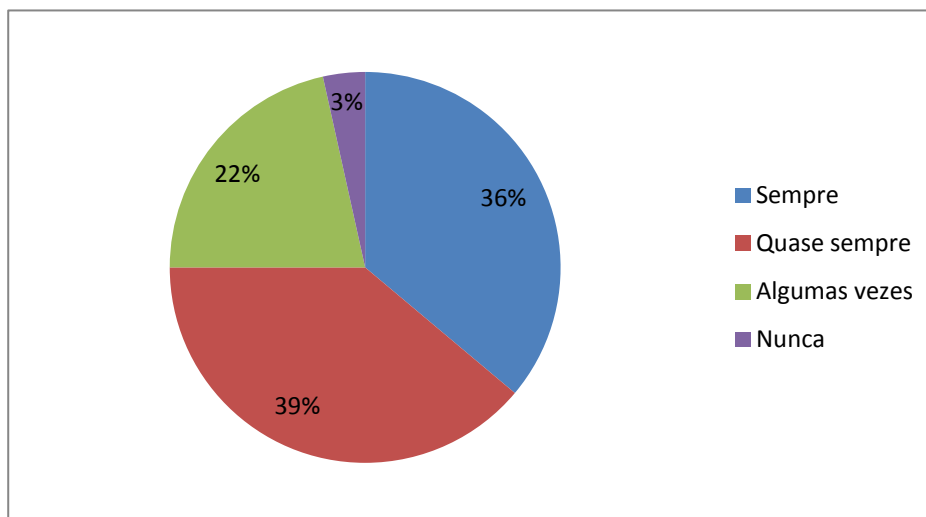


Gráfico19: Total de respostas às três questões

Vejamos agora os resultados conseguidos por entrevista aos adultos participantes, sobre a questão do apoio prestado à diversidade.

A diretora de turma foca-se exclusivamente no caso do Pedro e afirma que existe uma sensibilização à problemática dando realce ao papel positivo da professora de educação especial no caso particular do Pedro:

Tem havido uma sensibilização dos professores e nisto as professoras de educação especial têm sido importantes pois explicam-nos o que é que, com o Pedro funciona ou não, e às vezes desmistificam certas atitudes que ele tem.

Quanto à professora de educação especial, esta apenas aponta fatores positivos, referindo que as turmas são pequenas, e na sua formação tenta-se manter juntos os alunos que vêm da mesma turma do 1º ciclo. Sempre que é necessário existe a ajuda de um funcionário da escola. A professora de educação especial, ainda refere que no início do ano letivo é comunicado à direção quais as necessidades para esse ano.

Ao nível da constituição das turmas, normalmente são sempre reduzidas quando têm um aluno necessidades educativas especiais. Os alunos normalmente acompanham sempre os colegas que vêm já do 1º ciclo para haver logo uma inclusão (...) Os docentes de educação especial alertam a direção para as características dos alunos que irão frequentar a escola assim como fala com o chefe dos assistentes operacionais para destacar um

funcionar para acompanhar esses alunos nos espaços escolares ou nas aulas.

Destaca também algumas medidas que foram aplicadas no caso concreto do Pedro:

Insistem em comunicar com o Pedro, tentam incluir este aluno num grupo de trabalho, tentam que o aluno tenha um ou mais colegas da turma que confie, que o ajude nas tarefas, que o acompanhe à sala de aula.

Ao nível das práticas relativas ao manter da disciplina, a professora de educação especial vai ao encontro dos resultados obtidos pelos alunos, pois, refere que: “quando não são cumpridas as regras, os alunos são chamados ao diretor e este conversa com eles. Raramente existem sanções graves”.

Quanto à psicóloga, também apresenta apenas pontos positivos, referindo que ao nível da formação das turmas, está a ser cumprida a legislação, existem apoios especializados mais individualizados e existe uma diferenciação na intervenção consoante as características do aluno.

Quanto às necessidades educativas está ser cumprido nesta escola, portanto, quanto ao número de alunos por turma, o apoio especializado mais individualizado a alguns alunos. Depois também a cada caso são delineadas critérios de intervenção diferentes consoante a gravidade ou a especificidade do problema, mas essas medidas são regulamentadas de forma oficial e penso que são essenciais quer aqui, quer a qualquer outra estrutura escolar.

Finalmente, na opinião da mãe do Pedro também é positiva, foca-se essencialmente no caso do seu filho e realça como positiva a sensibilização à problemática que é feita no início do ano.

Desde o 5º ano que nós pais e psicólogas tentamos na primeira reunião de professores mostrar que o Pedro tem S. A. para haver um bocadinho de compreensão e eu penso que em relação aos meninos com síndrome de asperger os professores em que tivessem turmas com um menino assim deviam ser avisados e esclarecidos.

Como já foi referido anteriormente, um outro indicador de uma escola inclusiva é o facto de haver um apoio à diversidade, como por exemplo, ter medidas para evitar o *bullying* e ter a quem recorrer se, ainda assim, for vítima dele, e evitar a expulsão como sanção quando existe alguma falha de conduta (Ainscow & Booth, 2002).

Relativamente a esta questão de investigação, parece-nos poder concluir através da percentagem de respostas positivas dos alunos, e do que foi dito durante as entrevistas pelos adultos, que existem políticas de apoio à diversidade, tais como

as mencionadas por Ainscow & Booth (2002). Apurámos que existem medidas contra o *bullying* e de socorro caso aconteça; que apesar de o regulamento interno da escola prever a expulsão dos alunos que transgridem determinadas regras, muito raramente se aplica, o que é positivo, pois a privação ainda que temporária de participação pode configurar num cenário de exclusão pois entendemos exclusão como “todas as pressões temporárias ou duradoras que impendem a plena participação” Ainscow & Booth (2002, p. 10); e ainda, é de sublinhar que também existe o cuidado por parte da equipa de educação especial de esclarecer a comunidade educativa, em especial os docentes sobre a problemática do Pedro, ainda que pareça acontecer apenas no início do ano letivo.

4.5. Organização da Aprendizagem

No âmbito do domínio *promover práticas inclusivas*, um dos indicadores de uma escola inclusiva é a forma da organização das aprendizagens, tendo este indicador por base, estabelecemos como outra das questões de investigação: *as práticas pedagógicas são pensadas para todos?* Inquirimos uma vez mais os 48 alunos com as questões que passaremos a apresentar.

Questionámos os alunos sobre se os professores na aula procuram que as matérias sejam compreendidas por todos. As respostas obtidas foram claramente positivas pois dividem-se quase em exclusivo entre o *sempre* (56%) e o *quase sempre* (40%), existindo apenas 4% que responderam *algumas vezes*; não havendo nenhum aluno a responder *nunca*. Individualmente todas as turmas respondem muito positivamente distribuído as suas respostas entre o *sempre* e o *quase sempre*; apenas alguns alunos da turma do 8º ano avaliaram esta questão respondendo *algumas vezes* (13%) Gráfico 20).

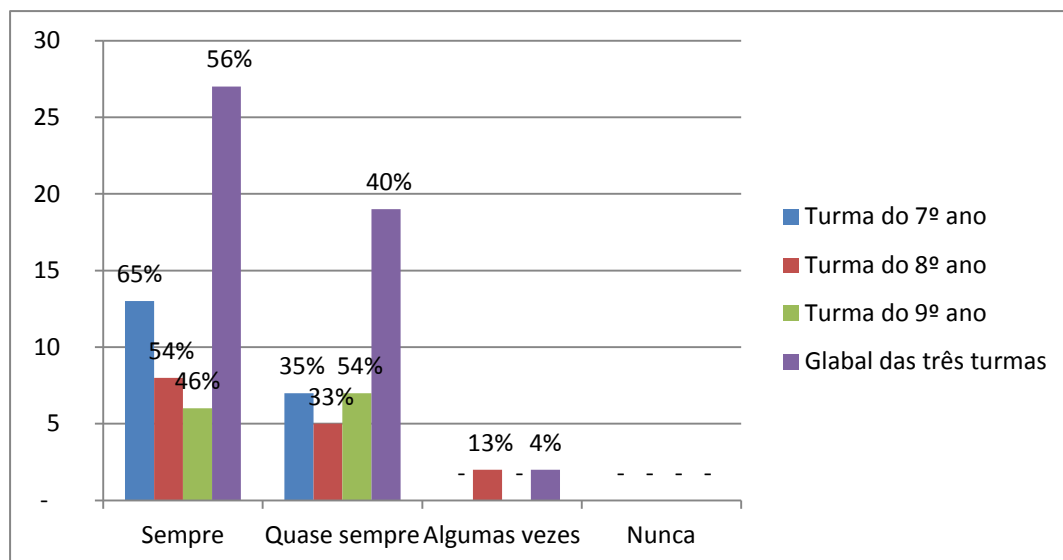


Gráfico 20: Os professores na aula procuram que as matérias sejam compreendidas por todos?

Questionámos também os alunos sobre se colaboram uns com os outros na aprendizagem. Percebemos através das respostas dadas que sim, embora nem sempre, pois a maioria das respostas foi *quase sempre* (67%) seguido de *algumas vezes* (19); 12% responderam *sempre* e apenas 2% responderam *nunca*. Olhando separadamente para cada turma, todas respondem maioritariamente *quase sempre*; é de salientar a turma do 8º ano por ser a única turma onde não existe uma única resposta *sempre*, e centra quase a totalidade das suas respostas em *quase sempre* (93%) (Gráfico 21).

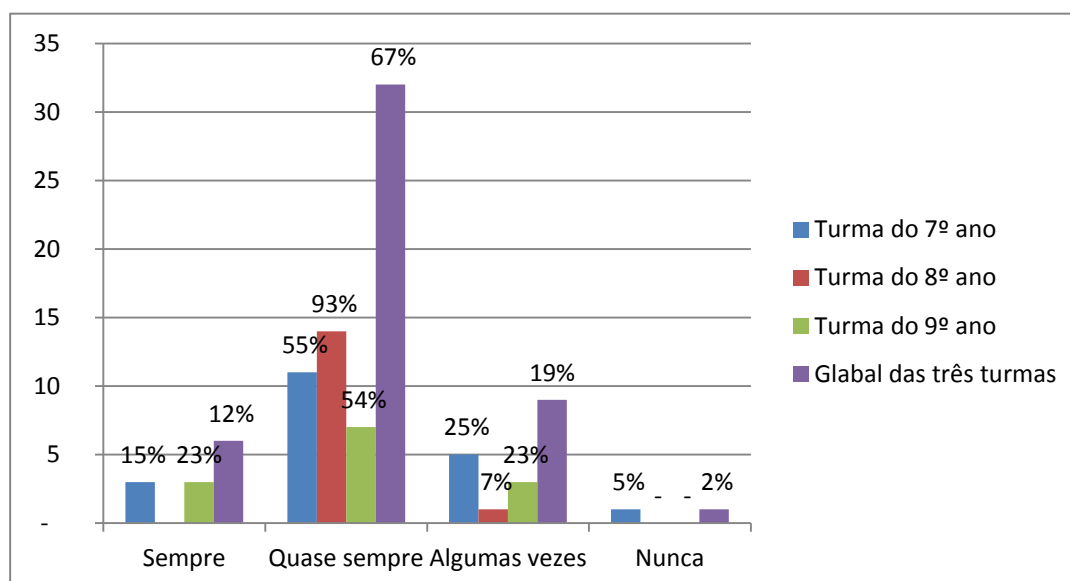


Gráfico 21: Os estudantes colaboram e ajudam-se uns aos outros na aprendizagem?

Questionámos ainda os alunos sobre se as visitas de estudo e os passeios organizados pela escola são acessíveis a todos os alunos, independentemente das suas notas ou de eventuais deficiências que tenham. A maioria das respostas foram positivas pois 57% responde *sempre* e 28% responde *quase sempre*; apenas 13% responde *algumas vezes* e 2% responde *nunca*. Cada turma na sua individualidade faz uma avaliação bastante positiva, ainda que se destaque a turma do 7º ano por ter maior percentagem de alunos a responder quase sempre (50%) contrariamente às turmas do 8º ano e 9º ano que respondem maioritariamente sempre (80% e 85% respetivamente), simultaneamente é também a turma do 7º ano que mais responde *algumas vezes* (25%) e a única a responder *nunca* (5%) (Gráfico 22).

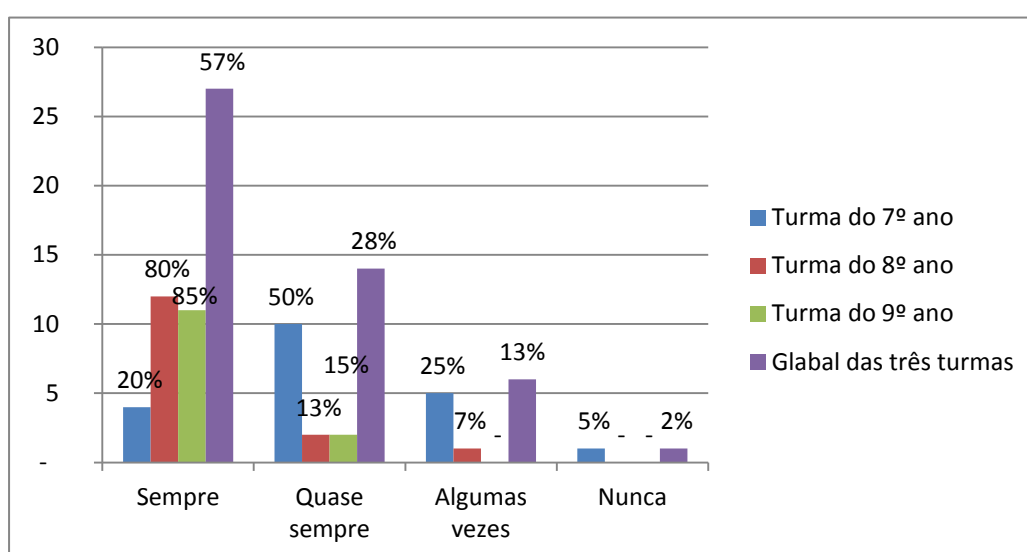


Gráfico 22: As visitas de estudo e os passeios organizados pela escola são acessíveis a todos os alunos, independentemente das suas notas ou de eventuais deficiências que tenham?

No que respeita à perceção global da qualidade da escola relativamente à organização das aprendizagens, pensamos poder concluir com base nas respostas apresentadas pelos alunos às questões enunciadas anteriormente que a opinião dos alunos é positiva pois a maioria das respostas às três questões são *sempre* (42%) ou *quase sempre* (45%); e em menor percentagem aparece as respostas *algumas vezes* (12%) e *nunca* (1%) (Gráfico 23).

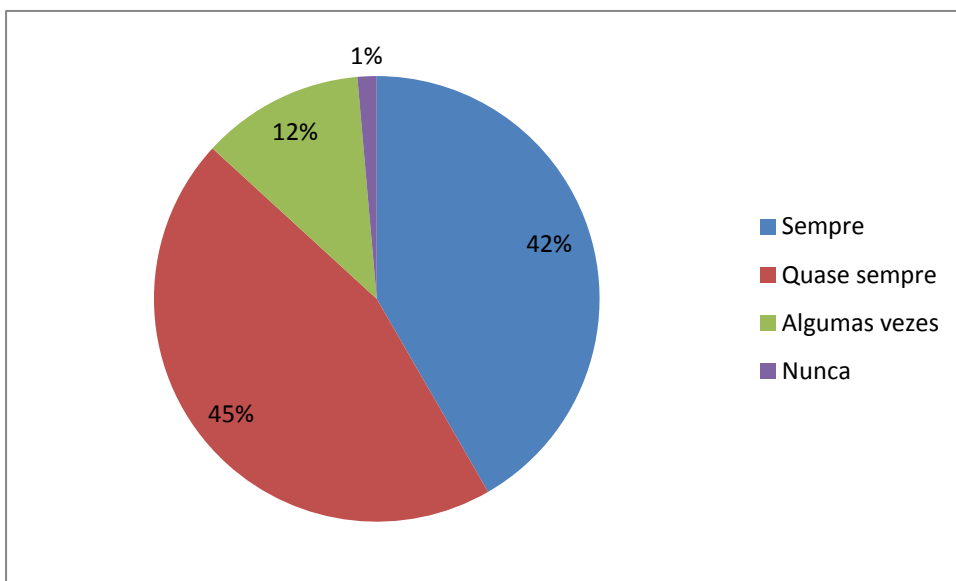


Gráfico 23: Total das respostas às três questões sobre o indicador: organização da aprendizagem

Vejamos agora os resultados obtidos pelas entrevistas aos adultos participantes relativamente a este indicador.

A diretora de turma afirma que existem adaptações e adequações a nível de cada disciplina e existe apoio direto por parte da professora de educação especial.

Em cada área curricular fazem-se as adequações que se forem vendo que serão mais adequadas àquele aluno (...) há sempre também o cuidado de lhes deixar algum tempo com a professora de educação especial.

A diretora de turma refere também que existem adaptações na avaliação no caso concreto do Pedro, contudo, parece-nos um pouco ambíguo.

Por exemplo eu, no meu próprio caso, em relação à avaliação, se fosse a avaliar o Pedro pelos conhecimentos que ele tem na disciplina ele teria um 5 [de 0 a 5] mas a nossa avaliação não contempla só os aspetos teóricos, tem a ver com as atitudes, com a organização e o Pedro aí falha um bocado e é difícil porque embora façamos algumas adaptações na avaliação dele, pronto, a verdade é que para os outros colegas, especialmente na turma em que ele está inserido, às vezes não é muito fácil aceitar porque é que o Pedro não cumpre com determinadas regras.

Ainda de acordo com a diretora de turma, no caso concreto do pedro, existe também adequações das regras. *Tem um ajuste porque ele é um menino que tem dificuldade em cumprir horários, principalmente na parte da manhã, porque dorme mal e depois troca assim um bocadinho os horários.*

Relativamente à professora de educação especial, faz uma avaliação dúbia deste indicador, pois, quanto às práticas pedagógicas considera que existe

disponibilidade para realizar adaptações nos materiais e na avaliação, porém, sente que os novos professores quando chegam à escola, por falta de conhecimento, não conseguem rapidamente realizar essas adequações e adaptações.

A disponibilidade que os docentes têm nas adaptações em ajudar os alunos na sala de aula e fora dela, em realizar fichas adequadas ao perfil do aluno e em realizar a avaliação estipulada em conselho de turma assim como o diálogo com os docentes de educação especial sempre que há uma situação que os preocupa. (...) No início é sempre um bocadinho atribulado, até nós conseguirmos dialogar com a pessoa, fazê-la compreender... normalmente ajudamos até na elaboração das adequações necessárias.

A psicóloga refere também que existe a preocupação de adaptar o ensino às características dos alunos.

Acho que uma das vantagens nos métodos que são utilizados é haver, ou pelo menos procurar essa individualidade e trabalhar especificamente com cada aluno pensando nas características próprias de cada um. Acho que só assim é que se consegue resultados efetivos.

Quanto à mãe do Pedro, considera que existe disponibilidade por parte dos professores para tirar dúvidas depois do horário letivo, mas também aponta como obstáculo, a falta de conhecimento por parte dos professores que chegam de novo sobre algumas necessidades educativas especiais, nomeadamente da do seu filho, dando mesmo um exemplo:

Eu tenho um exemplo de uma professora de matemática que veio agora em meados do 3º período para substituir a professora de matemática que foi ter bebé e então, uma professora da direção perguntou-lhe “então, gostaste da turma?” Ela disse: “bem, há um aluno que deve ser muito fresco, falei com ele, ele nem olhou para mim, fartei-me de lhe dizer, olhe para mim, e ele nada, sempre com a cabeça baixa” depois a professora perguntou-lhe “não seria o Pedro?” Depois explicou-lhe que tinha síndrome de asperger, explicou-lhe a forma como ele agiu e ela a partir daí compreendeu e já houve uma interação completamente diferente.

Como já foi referido, para Ainscow & Booth (2002), a forma como se organizam as aprendizagens é um indicador de a escola ser ou não inclusiva. Olhando para as respostas dos alunos, a este estudo, parece-nos poder concluir que a avaliação é positiva. Com as entrevistas realizadas aos adultos parece sobressair a ideia de que os professores são sensibilizados no início do ano letivo para as necessidades dos alunos, especialmente no caso do Pedro, e talvez por isso se mostram-se dispostos a realizar adequações nas aprendizagens, quando necessárias. A este respeito Ainscow

& Booth (2002) referem que os professores devem-se preocupar em que os conteúdos das disciplinas que lecionam sejam compreendidos por todos

A aprendizagem cooperativa também é apontada por Ainscow & Booth (2002) como um aspeto importante dentro da organização da aprendizagem, e na verdade os alunos indicam em maioria que acontece quase sempre, contudo esta modalidade não é referida pelos entrevistados adultos.

O aspeto menos positivo coloca-se quando os professores chegam à escola a meio do ano e aí existe a necessidade de melhor a informação que lhes é passada.

4.6. Mobilização de recursos

Ainda dentro do domínio *promover práticas inclusivas*, um outro indicador de uma inclusão escolar são os recursos que mobiliza, nesse sentido, estabelecemos como mais uma questão de investigação: *a escola mobiliza recursos para conseguir práticas inclusivas?*

Ouvimos uma vez mais os alunos, colocando-lhes mais três questões através do inquérito por questionário. Uma das questões que colocámos foi: *os alunos são encorajados a utilizar na aula os seus conhecimentos e experiências de diferentes países, regiões, zona da cidade ou acerca de histórias das suas famílias?* Através das respostas dos alunos ficámos a saber que a maioria considera que isso acontece *quase sempre* (42%); temos também uma percentagem significativa de alunos a considerar que acontece *algumas vezes* (31%) e 27% dos alunos responde *sempre*; não havendo qualquer aluno a responder *nunca*. Olhando separadamente para cada uma das turmas, percebemos que as turmas do 8º anos e 9º ano optam por respondem em maior número *quase sempre* (53% e 62% respetivamente), enquanto que a turma do 7º ano se destaca por responder maioritariamente *sempre* (50%) (Gráfico 24).

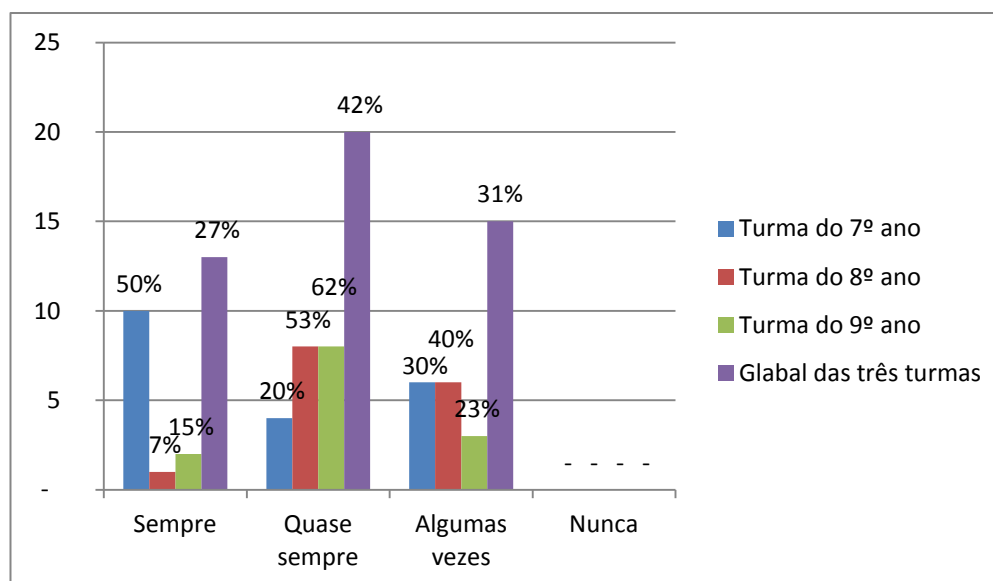


Gráfico 24: Os alunos são encorajados a utilizar na aula os seus conhecimentos e experiências de diferentes países, regiões, zona da cidade ou acerca de histórias das suas famílias?

Questionámos também os alunos sobre se nesta escola os alunos apoiam os colegas que necessitam de ajuda. A maioria das respostas dividiram-se entre o *quase sempre* (52%) e o *algumas vezes* (38%); 10% dos inquiridos responderam *sempre*, e não houve ninguém a responder *nunca*. Olhando individualmente para cada turma, não existe uma unanimidade, a turma do 7º ano e do 9º ano respondem maioritariamente *quase sempre* (60% e 69% respetivamente), enquanto que a turma do 8º ano opta por responder em maior percentagem *algumas vezes* (73%); a turma do 7º ano responde 15% *sempre* e a do 9º ano 10%, enquanto que a turma do 8º ano não apresenta qualquer resposta neste nível. (Gráfico 25).

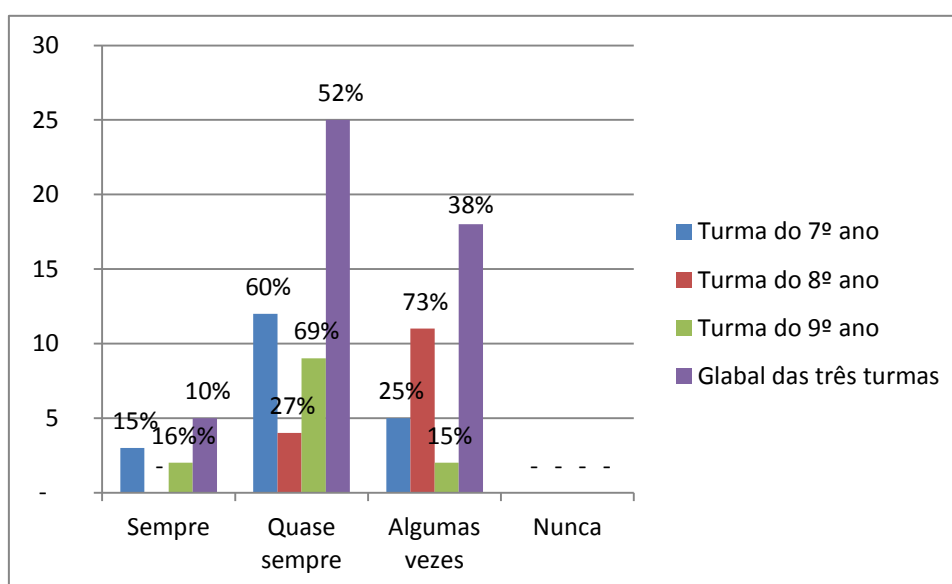


Gráfico 25: Nesta escola há alunos que apoiam colegas que precisam de ajuda?

Por último, questionámos mais uma vez os alunos sobre se *nesta escola os professores costumam levar para aula materiais para facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos nas atividades da aula*. A maioria das respostas a esta questão foram positivas, pois 31% dos alunos responderam *sempre* e 48% responderam *quase sempre*; ainda 17% dos alunos responderam *algumas vezes* e 4% responderam *nunca*. A nível individual, todas as turmas na sua maioria respondem *quase sempre*, contudo destaca-se a turma do 8º ano por ser a que avalia de forma menos positiva ao contrário das outras duas turmas, o 8º ano apresenta maior percentagem de respostas *algumas vezes* (33%) do que *sempre* (20%); a turma do 7º ano também embora tenha uma percentagem elevada de respostas *sempre* (40%) e *quase sempre* (40%), apresenta ainda 10% de alunos a responderem *algumas vezes* e 10% a responderem *nunca*, sendo a única turma a fazê-lo (Gráfico 26).

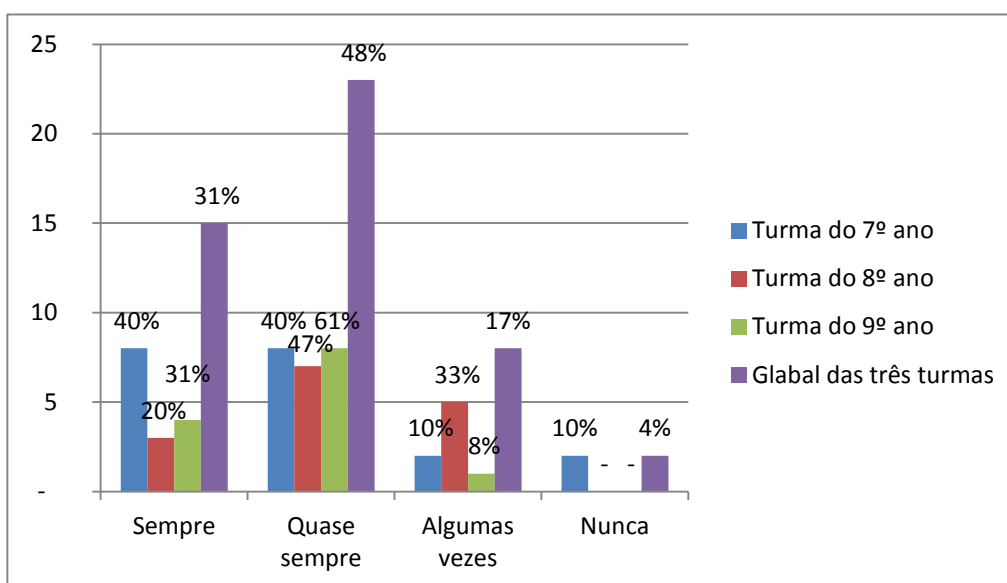


Gráfico 26: Nesta escola, os professores costumam levar para aula materiais para facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos nas atividades da aula?

No que respeita à perceção global da qualidade da escola relativamente aos recursos disponibilizados, pensamos poder afirmar pelas respostas dos alunos que a maioria considera que *quase sempre* (47%) são mobilizados recursos para conseguir práticas inclusivas, contudo, existem ainda uma percentagem elevada de alunos a responderem *algumas vezes* (29%) e *sempre* (23%); apenas 1% responde *nunca* (Gráfico 27).

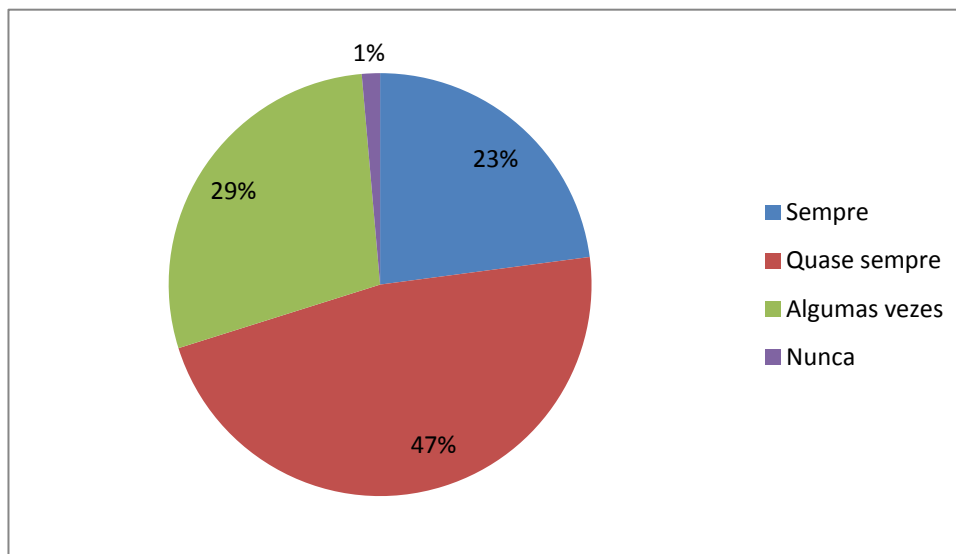


Gráfico 27: Total de respostas às três questões sobre o indicador: mobilização de recursos

Vejamos agora os resultados obtidos através das entrevistas aos adultos participantes. Relativamente a este indicador, a diretora de turma faz uma avaliação positiva, pois considera que existem os recursos adequados às necessidades, mas afirma não existir à data, recursos caso fosse necessário incluir um aluno invisual.

Em termos de recursos, para o tipo de alunos que nós temos tido acho que estão mais ou menos adequados, porque não temos tido alunos invisuais (...) se tivéssemos um caso assim... bem, teriam de arranjar outra forma, atualmente não temos condições para esses casos.

A professora de educação especial refere que se utiliza muito os recursos humanos: professores, funcionários e os alunos, tentando que sejam em grande medida os alunos os principais ajudantes dos colegas, como se pode ver na seguinte transcrição:

Os recursos humanos são os mais mobilizados. Os professores, funcionários e os alunos, são em grande parte os alunos da turma que ajudam os alunos com necessidades educativas no espaço escolar e dentro da sala de aula.

Refere ainda que apesar das verbas serem reduzidas, a escola sempre que pode coloca ao dispor os recursos necessários.

Na opinião da psicóloga, à semelhança do que já tinha sido referido pela professora de educação especial, são também os recursos humanos que mais destaca como positivo, especialmente a equipa de educação especial, e algumas parcerias que permitem suprimir alguns recursos que a escola não dispõe.

Por fim, a mãe do Pedro também faz uma avaliação positiva dos recursos disponibilizados, nomeadamente os disponibilizados ao seu filho, referindo que o Pedro é bastante visual e que sempre lhe disponibilizaram um computador para ele poder ir vendo os conteúdos trabalhados nas aulas.

Em suma, de acordo com Ainscow & Booth (2002), os recursos disponibilizados também definem uma escola inclusiva. Nesta escola parecem ser os recursos humanos os mais utilizados e os que mais estão a beneficiar a inclusão escolar. Um dos recursos humanos destacados foram os alunos, o que é importante na medida em que “as diferenças entre os alunos no que diz respeito aos seus interesses, conhecimentos, capacidades, meios de origem, língua materna, competências ou deficiências, podem constituir recursos de apoio à aprendizagem” (Ainscow & Booth, 2002 p.11). A este respeito parece-nos poder concluir que a escola está sensibilizada para isso, pois, especialmente a professora de educação especial faz referência que existe a preocupação de colocar os alunos a ajudar os colegas que necessitam, e a maioria dos alunos reconhece que isso acontece quase sempre. Segundo os alunos também acontece quase sempre partilharem as suas vivências, experiências, conhecimentos, etc...

Quanto aos recursos materiais, existe uma avaliação ambígua, por um lado, para o perfil de alunos que integram esta escola vai sendo suficiente, embora as verbas monetárias sejam pequenas a escola e os recursos humanos tentam conseguir o que é necessário para que todos os alunos estejam incluídos, mesmo ao nível das atividades pedagógicas, os próprios alunos confirmam que quase sempre os professores levam materiais para facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos, por outro lado, não existem condições caso integrem por exemplo alunos com mobilidade reduzida ou com alguma patologia relacionada com a visão.

4.7. Resposta às necessidades específicas: interação com os colegas

No caso de se ter um aluno com síndrome de asperger, Attwood (2000) recomenda que se o incentive a conviver com os colegas, por ser este um aspeto importante, definimos como mais uma questão de pesquisa: *Os profissionais da escola*

incentivam o aluno com síndrome de asperger a interagir com os seus colegas? Para darmos resposta a esta questão começamos por entrevistar o próprio aluno com síndrome de asperger. Quando questionado sobre se os professores o incentivam a conviver com os seus colegas ele afirma que poucas vezes e não se recorda de nenhum vez que tenha acontecido como mostra o seguinte excerto:

Investigadora- os professores costumam motivar-te e dizer-te para conviveres com os teus colegas?

Pedro- Poucas vezes.

Investigadora- lembras-te de alguma vez que tenha acontecido?

Pedro- Não.

Ainda a este respeito, fomos também entrevistar alguns dos adultos que se relacionam com ele em contexto escolar, como a sua mãe, a sua diretora de turma, a professora de educação especial e a psicóloga educacional.

A diretora de turma, por considerar que a turma não é, geralmente, um bom fator de inclusão para o Pedro, assume que tenta, mas não faz grande esforço na promoção do seu relacionamento com os colegas, como se pode ler na transcrição que se segue:

Eu acho que nós tentámos um bocadinho. Eu, só posso falar por mim, é assim, eu sempre achei que a turma não o apoiava nada, pelo contrário, a turma sempre queria vê-lo numa situação pouco agradável para ele e então eu tentava dizendo “queres ler?, Lê agora? Mas nunca dei muita força e disse: “vai trabalhar ali para aquele grupo”, até porque ele não ia. Eu tentei foi que ele estivesse onde se sentisse bem e quando comecei a aperceber-me que ele dava-se bem com a outra colega e a outra colega, que também tem dificuldades, não convinha nada estar distraída, mas pronto, eu tentei um bocadinho proteger aquela relação para que ele se sentisse bem dentro da sala. Há outro colega que veio para a turma deles este ano também, até já tem feito trabalhos de grupo com eles, tem uma postura relativamente diferente do resto da turma e eu aí digo “porque é que não vais para ao pé deles?” ou “por que é que não te juntas àquele colega?” mas para outros não aconselho. A turma não ia ajudar, eles nem uns aos outros se ajudam quanto mais....

Na opinião da mãe os professores e auxiliares incentivam o seu filho a interagir com os colegas incitando-o oralmente, mas o Pedro não corresponde, como se comprova pelo excerto seguinte:

Investigadora- considera que os professores e funcionários promovem a interação do seu filho com os colegas?

Mãe- Sim, sim.

Investigadora- E de que forma o fazem?

Mãe- Eles dizem “oh Pedro, então está ali a tua colega sozinha, não vais um bocadinho para ao pé dela falar sobre isto ou aquilo?” Incentivam-no muito mas ele diz “ah, não me apetece”.

Também na opinião da professora de educação especial, o aluno é incentivado a conviver com os seus colegas, pois afirma que:

Sim, os docentes e funcionários tentam que o aluno ande sempre acompanhado com uma colega, menina, ou um rapaz, de forma a que o aluno chegue a tempo às aulas e participe nas atividades da escola e que comunique.

Por fim, a opinião da psicóloga educacional que acompanha o aluno é de que de forma intencional isso não acontece e que será um aspeto a melhorar como podemos concluir das suas palavras que passamos a citar:

Não sei até que ponto isso acontece de forma concreta e direta, lá está, ainda existe cá muito a fazer, de facto nem sempre se é assertivo neste tipo de casos. São situações que requerem realmente relações sociais, reciprocidade, como aspetos fundamentais a trabalhar com estes alunos, mais até do que qualquer outra questão da aprendizagem, portanto eu acho que realmente há situações que vão passando um bocadinho mais despercebidas e infelizmente os funcionários e os professores alunam estes fatores, talvez por falta de conhecimento.

Em suma, como já vimos, de acordo com Attwood (2000) é importante que se incentive o aluno com síndrome de asperger a conviver com os colegas, visto ser a falta de habilidade na interação social e o consequente isolamento, uma das principais características desta síndrome. A este respeito tivemos alguma divergência de respostas, por um lado, o próprio Pedro sente que não o incentivam a conviver com os colegas, e a própria psicóloga admite ser uma falha da escola, temos ainda a diretora de turma que assume não insistir muito com o aluno neste aspeto por a turma também não ser a mais recetiva, por outro lado, temos a mãe e a professora de educação especial a afirmar que é feito um trabalho nesse sentido; a mãe chega a acrescentar que é o próprio Pedro que não está recetivo a conviver, justificação que também já havia sido dada pela psicóloga e pela professora de educação especial a propósito da questão do clima de escola.

4.8. Resposta às necessidades específicas: competências de diálogo

No caso dos alunos com síndrome de asperger, Attwood (2000) refere que é necessário que lhes ensinem e treinem competências de diálogo, por essa razão estabelecemos como mais uma das questões de investigação: *os profissionais da escola criam momentos em que o aluno com síndrome de asperger treina o diálogo?* Para obtermos resposta a esta questão entrevistámos o Pedro, a sua mãe, a diretora de turma, a professora de educação especial e a psicóloga educacional.

De acordo com o Pedro, os professores incentivam-no a falar nas aulas mas ele inibe-se, como se pode ler na transcrição seguinte: *incentivam-me mais a falar nas aulas, eu [pausa] eu normalmente inibo-me um bocado*. Quanto à sua mãe, desconhece que exista iniciativa e planificação nesse sentido, mas acredita que o façam em resposta a comportamentos menos adequados do Pedro, como se pode ler no excerto seguinte:

A parte do esperar para falar não vale a pena porque ele nunca é o primeiro a falar, o esperar ele nisso espera sempre pela vez dele porque as regras e os valores para ele são muito importantes, sinceramente não sei, mas provavelmente se ele pisar o risco nesse aspeto eu penso que lhe vão dizer calmamente, até porque se gritarem ele não ouve.

Relativamente à diretora de turma, relata essencialmente a experiência que tem das suas aulas; confessa que inicialmente não haviam expectativas positivas de vir a dialogar, mas ainda assim dialogou sempre com ele, inicialmente sem êxito mas a partir de determinada altura o Pedro começou a dialogar de forma espontânea. Atualmente é um aluno que dialoga mas ainda se inibe ao falar em frente à turma, mas ainda assim tenta que ele fale:

Eu fiquei muito preocupada no 7º ano quando ele veio ser meu aluno. Eu sabia que ele tinha sido um bocadinho complicado. (...) mas eu tentava na mesma (...) o que é certo é que mesmo durante o primeiro período foi uma dessas aulas, eu ia a sair da sala (...) e ele começou a falar comigo. Não tem aquela coisa de falar à frente dos outros, espera por uma situação assim mais calma e então vem falar. O ano passado ele começou a abrir-se um bocadinho mais, no início deste ano mais ainda e às vezes já damos com ele assim todo aéreo e a falar com os outros, e por exemplo, nas aulas ele começou a dar-se muito bem com uma colega já desde o ano passado, mas este ano davam-se muito mais um com o outro e então até que chegou a um ponto em que não mando calar porque até por um lado acho que é positivo. Portanto, nós tentamos sempre que ele fale, tem sido mais fácil ultimamente.

A professora de educação especial confirma que atualmente já é mais fácil dialogar com ele, mas não é um aluno que fale facilmente como se pode ver na transcrição seguinte:

Sim, com este aluno é assim, é difícil entrar no mundo dele e ele para conseguir ouvir o outro ele tem de confiar muito nessa pessoa, então há que ter primeiro um relacionamento mais afetivo com essa pessoa para que ele consiga ouvir e realmente conseguir seguir as regras que lhe querem inculcar, caso contrário, ele faz como se não ouvisse, não olha para a pessoa e segue o seu caminho.

Por fim, a psicóloga afirma que tem sido um trabalho progressivo e desenvolvido essencialmente pela professora de educação especial, como se percebe pelas palavras seguintes:

(...) acho que foi uma aprendizagem feita progressivamente e que os professores e funcionários estão despertos para isso. Eu sei que esse trabalho mais de desenvolvimento de competências pessoais e sociais foi desenvolvido maioritariamente pela professora do ensino especial não apenas diretamente, através do trabalho que fazia com ele, mas também como intermediária para os outros contextos da escola.

Em suma, relativamente ao ensinamento das competências de diálogo, parece podemos afirmar que esta escola tem essa preocupação em relação ao Pedro, o que é positivo, pois é uma das recomendações deixados por Attwood (2000), ainda que os discursos durante a entrevista deixem a ideia de que, no geral, não existe um planeamento consciente do desenvolvimento desta competência; a professora de educação especial é apontada como a principal mentora do Pedro na aprendizagem desta aptidão; é também muito referido que o Pedro tem estado a evoluir e que já vai dialogando embora ainda fique inibido quando exposto perante a turma.

4.9. Resposta às necessidades específicas: sinais sociais e as regras de conduta

Os sinais sociais e as regras de conduta são mais uma das competências que Attwood (2000) refere que têm de ser ensinadas aos alunos com síndrome de asperger para que haja uma boa inclusão escolar, por essa razão estabelecemos como mais uma questão de investigação: *Os profissionais da escola ensinam as regras de conduta?* Voltámos a entrevistar o Pedro, a sua mãe, a sua diretora de turma, a professora de educação especial e a psicóloga educacional.

A este respeito o aluno afirma não precisar de ajuda pois já domina as regras de conduta.

Relativamente à mãe, esta afirma que os professores e funcionários ensinam estas competências ao seu filho apresentando o regulamento interno no início do ano letivo, tal como fazem aos restantes colegas como se percebe pelas suas palavras: *a partir do momento em que dão a conhecer o regulamento interno, ele lê o regulamento todo já sabe que aquelas regras são para cumprir.*

Quanto à diretora de turma, à semelhança da mãe do aluno, esta responde que não o fazem de forma exclusiva para o Pedro e que essas regras são transmitidas no início do ano como se percebe pelas seguintes palavras:

Não, só a ele em particular não. Nos explicamos no início do ano a toda a gente, e todos os alunos ficam a conhecer. Eu sei que por exemplo os professores que têm aulas com ele aos primeiros tempos têm aquele problema de estar constantemente atrasado, às vezes meia hora, e tem sido feito trabalho nesse sentido, mas é difícil atuar porque acho que o problema dele é precisamente a questão do sono, ele tem distúrbios do sono, pelo que me foi dado a perceber ele é capaz de passar uma noite em branco a ler... faz da noite dia e depois aqui é complicado.

No caso da professora de educação especial, ela refere que sim, que tentam transmitir-lhe regras de conduta apresentando-lhe modelos a seguir como se percebe pelas suas palavras transcritas de seguida:

Sim, tentamos dialogar com ele quando se encontra disponível apresentando como modelo os colegas que vão às aulas, que são pontuais nas atividades propostas. Os funcionários quando reparam que o aluno anda pelo espaço escolar enquanto devia estar na sala de aula, tentam encaminhá-lo à mesma e os docentes pedem ao colega do aluno que o procure no espaço escolar e o traga para a sala de aula.

Por fim, a psicóloga afirma que sim, que existe essa preocupação mas coloca em causa a eficácia com que é feito, afirmando:

Acho que sim, há semelhança dos parâmetros anteriores, não sei se fazem essa sensibilização de uma forma eficaz para o aluno mas penso que estão disponíveis à medida que percebem que ele entende ou não entende a ajudar o aluno a perceber melhor. Nunca aconteceu também nenhuma situação muito complicada a esse nível.

Em suma, Attwood (2000) refere que é necessário ensinar os sinais sociais e as regras de conduta. Quanto ao trabalho realizado neste sentido com o Pedro, parece podemos concluir que a principal estratégia utilizada é a divulgação do regulamento interno da escola no início do ano letivo; a professora de educação especial refere que também existe um diálogo com o aluno apresentando-lhe bons modelos de alunos a seguir, contudo a psicóloga coloca em causa a eficácia das estratégias utilizadas.

4.10. Resposta às necessidades específicas: perspetiva e emoções dos outros

Para os alunos com síndrome de asperger é difícil colocarem-se no lugar dos outros, e por conseguinte, em perceber outras perspetivas e em decifrar as emoções, por esse motivo Attwood (2000) recomenda que se ajude os alunos com síndrome de asperger a desenvolver esta capacidade. Há semelhança das questões anteriores, fomos igualmente entrevistar o Pedro, e os restantes participantes adultos.

O Pedro durante a entrevista admite que sente dificuldade neste campo, mas quando questionado sobre quem o tem ajudado a ultrapassar esta dificuldade, ele afirma não saber, tem vindo a aprender mas nunca pensou sobre quem o estaria a ajudar nessa aprendizagem.

Pedro – é, mas poucas vezes, poucas vezes tenho alguma dificuldade nisso. Há mais tempo é que era mais difícil.

Investigadora – Então e não sabes quem é que te ajuda mais a ultrapassar essas dificuldades? Se são os professores? Se são os colegas? Se és tu sozinho?

Pedro – Não sei

Investigadora – Não sabes?

Pedro – Nunca pensei nisso...

Na opinião da mãe, os professores e funcionários tentam ajudá-lo nomeadamente na interpretação das emoções, conversando com ele num local calmo, mas o aluno não se abre.

A diretora de turma afirma ter conhecimento desta dificuldade do Pedro mas acredita que ele sozinho vai conseguindo ultrapassá-la, admite, por isso, trabalhar muito pouco sobre este assunto com ele, mas que ainda assim ele interpreta bem as emoções, como podemos ver de seguida:

Eu isso nunca falei muito com ele (...) Eu apesar disso acho que ele percebe bem quando os outros estão a ser maus para ele. Eu acho que ele nunca na turma se identificou. Não tive necessidade de o ajudar a interpretar os outros, quem me dera a mim que ele às vezes não se apercebesse.

Quanto à professora de educação especial, esta afirma que trabalha este aspeto com ele apesar de ser difícil pois o aluno não fala facilmente sobre os sentimentos, é necessário ganhar a confiança dele primeiro, como se percebe pelas seguintes palavras:

Esta é a parte mais difícil porque o aluno só fala do que se passa com ele quando se sente mais à vontade com o adulto. Eu comecei por apreciar os seus desenhos que me apresentava, os seus livros de anedotas, depois foi fácil, no início da sessão o aluno mostrava as novidades, depois fazíamos jogos de integração, jogos de grupo e no final havia sempre um tempo para falar dos seus problemas pessoais, a partir desse momento tentava ajudá-lo a ultrapassar esses momentos mais difíceis. Em relação a alguns docentes, eles tentaram muitas vezes interagir com o aluno mas este recusava falar para eles e olhar para eles.

Finalmente, a psicóloga coloca em causa se desenvolverão no Pedro esta competência de forma intencional e planeada, mas acredita ser um trabalho levado a cabo pela professora de educação especial, contudo considera que tem sido realizada uma aprendizagem progressiva nesse sentido, como se pode ver pelas suas palavras:

Não sei se fazem isso também de uma forma concreta e aquela que seria de facto, se calhar, seria benéfica e necessária ao aluno, acho que provavelmente o trabalho está mais direcionado para a professora de educação especial, e pelos professores que estão a trabalhar mais diretamente com ele, mas também foi uma aprendizagem feita progressivamente pelo aluno.

Em suma, de acordo com Attwood (2000), a compreensão da perspetiva e das emoções dos outros é outra dificuldade de um aluno com síndrome de asperger a que a escola deve ajudar a ultrapassar. Relativamente a esta escola, podemos concluir que existe a consciência de que o Pedro sente esta dificuldade, o próprio chega a admiti-lo, mas parece não haver um trabalho consciente e planificado nesse sentido, contudo é generalizada a opinião de que o aluno tem vindo a progredir. A professora de educação especial é apontada como a profissional que mais trabalha esta competência com o aluno.

4.11. Resposta às necessidades específicas: auto-regulação das emoções

Os alunos com síndrome de asperger são muito vulneráveis a momentos de *stress*, e habitualmente têm comportamentos desadequados devido à falta de aptidão para gerir as emoções, por conseguinte Attwood (2000) considera essencial ensinar estes alunos a gerir as suas emoções, tendo esta consciência definimos a seguinte questão de pesquisa: *Os profissionais da escola ajudam o aluno com síndrome de asperger a gerir as suas emoções quando está em momentos de stress?* Fomos, à semelhança do que fizemos anteriormente, ouvir o Pedro e os restantes participantes adultos.

Na opinião do Pedro, os momentos em que fica em *stress* é quando se tem de expor à turma, e nessas situações são os professores das disciplinas tentam ajudar, chega inclusive a relatar a seguinte situação:

No outro dia tive de apresentar um trabalho de inglês. A Maria não pode vir à escola e eu tive de estar lá a apresentar sozinho, a dizer o que me lembrava, e fiz a apresentação. (...) A professora deixou-me apresentar o trabalho na minha carteira ao invés de ter de ir à frente na sala.

A mãe do Pedro revela que quando ele se sente mais stressado os profissionais da escola tentam ajudá-lo chamando a mãe para o tranquilizar, isto porque a mãe é auxiliar na escola onde o filho estuda e por isso tem essa facilidade.

É assim, como eu sou funcionária da escola geralmente veem-me dizer “olha o Pedro estava com uma cara muito triste, estava sozinho,” e vêm pedir socorro à mãe, porque a mãe é que tem as estratégias, mas tentam sempre falar com ele, só que quando ele está mais nervoso fecha-se na carapaça e não deixa ninguém entrar, só a mãe.

A diretora de turma refere que o Pedro em momentos de *stress* fecha-se e nesses momentos faz-se um esforço para o tranquilizar na base do diálogo.

Ele às vezes está mas não demonstra, como é que eu ei-de dizer, ele não se torna agressivo, no caso dele parece que se manifesta mais por ficar ainda mais fechado... é capaz de chegar à sala e estar muito nervoso porque a situação não está de acordo com aquilo que ele espera e ele não se senta, fica à porta da sala, e eu aí acho que é feito sempre um esforço e conversamos com ele.

No caso da professora de educação especial, ela comenta que no início não foi fácil, e que era mobilizados todos as entidades competentes para o acalmar, inclusive ela;

No início não foi assim tão fácil quanto isso porque ele não ia às aulas ele passava o tempo todo à volta da escola, quer dizer, ele movimentava os funcionários da escola, a direção da escola, a professora de educação especial que era procurada na sala de aula mesmo quando estava a apoiar outros alunos para por vezes o tentar colocar na sala de aula, porque eu acho que foi sempre uma grande preocupação, não só por ter a mãe como funcionária aqui na escola, mas realmente porque eles se interessavam e enfim, como o aluno é um aluno que tem capacidades e capacidades muito boas realmente era muito prejudicial ele estar a faltar às aulas então havia sempre um grande envolvimento à volta, se o vissem no espaço escolar, alguém ia chamar outra pessoa com quem ele se entendesse para o tentar levar para a sala.

Por fim, ainda relativamente a este domínio temos a psicóloga que afirma existir essa preocupação e que é transversal a todos os profissionais que se cruzam com o Pedro;

Eu acho que há essa preocupação, naturalmente essa aproximação também existe mais frequentemente por parte dos que estão diretamente ligados ao aluno, de uma forma mais individualizada. Quer dizer, se acontecer uma situação em sala de aula, claro que o professor titular terá essa preocupação, mas geralmente quando há períodos em que o aluno está de facto mais instável, necessita ali de uma aproximação diferente, isso é feito principalmente por parte dos professores que estão diretamente mais próximos do aluno, nomeadamente a professora de educação especial que tem sido uma figura de referência muito importante para ele, desde o início, foi ela quem referenciou o aluno aqui para a psicologia por achou principalmente que este ano é um ano de transição de ciclo que ele iria precisar até para ter uma preparação para o próximo ano.

Em suma, esta escola parece preocupar-se em ajudar o Pedro a gerir o *stress* como recomenda Attwood (2000). Apesar de parecer não existir uma planificação para o desenvolvimento desta capacidade, quando acontece uma situação concreta, os adultos mais próximos tentam ajudar. A forma de atuar parece depender do contexto

em que se encontra o aluno. De acordo com a psicóloga e a diretora de turma, se acontecer durante as aulas os professores responsáveis pela turma tentam ajudar. A mãe e a professora de educação especial também referem que são muitas vezes solicitadas para ajudar a acalmar o Pedro quando quem está a sua volta não o consegue fazer.

Considerações Finais

A qualidade inclusiva das escolas é um processo sempre em aberto, fruto de dinâmicas complexas de resultados instáveis e mais ou menos conseguidos. Importa, por isso, uma atenção continuada no tempo e intencionalmente sistemática nos seus procedimentos a fim de irmos detetando como e com que resultados está a escola do ensino regular a incluir os seus alunos, em especial os alunos com síndrome de asperger. Esta foi justamente a nossa questão de partida, referenciada a uma escola pública do concelho de Alenquer, destinada a alunos dos 2º e 3º ciclos e frequentada por um aluno com síndrome de asperger, o Pedro. Deste modo, o estudo configurou uma modalidade próxima do estudo de caso.

Para encontramos resposta à questão de investigação apoiámo-nos em duas referências teóricas essenciais, que foram objeto de operacionalização no quadro da pesquisa. Assim, tomámos como referência o modelo de escola inclusiva definido por Ainscow & Booth (2002) com base num conjunto de indicadores, a saber os de *culturas inclusivas*, *políticas inclusivas* e *práticas inclusivas*, e fomos ouvir sobre os mesmos a opinião de alunos, através de questionário, e dos adultos mais significativos no processo de inclusão do Pedro, através de entrevista. Tomámos também como referência as recomendações de Attwood (2000) sobre as condições a satisfazer por uma escola inclusiva em resposta às necessidades educativas específicas de estudantes com síndrome de asperger, nas quais se destaca o apoio ativo à socialização e à regulação afetiva, e fomos ouvir sobre estas questões, por entrevista, os adultos significativos e o próprio Pedro.

Vejamos, agora, o que de essencial nos dizem os resultados sobre os indicadores de inclusão considerados.

No que respeita à presença de uma cultura escolar inclusiva, que se espera evidenciada na promoção junto dos alunos do sentimento de pertença à comunidade escolar e na prática de valores inclusivos, parece-nos poder concluir que os alunos apresentam maioritariamente uma perceção positiva da capacidade da sua escola na promoção e apoio quer ao sentido de comunidade, quer ao valor da igualdade. Também os adultos apresentam uma perceção genericamente positiva destes indicadores de inclusão, ainda que valorizando critérios diferentes e reconhecendo alguns aspetos a ser melhorados, nomeadamente em relação ao Pedro. O Pedro, por sua vez, apresenta uma perceção distinta da generalidade dos seus colegas quanto à presença do sentido de comunidade naquela escola, declarando não se sentir aí bem aceite e atribuindo a responsabilidade de tal sentimento sobretudo aos colegas e não

tanto à direção da escola ou professores ou outros adultos. Diga-se que também a diretora de turma comunga desta percepção e desta atribuição do Pedro, ponto de vista que a psicóloga e a mãe não apoiam, atribuindo antes o sentimento de falta de ligação do Pedro à turma às suas próprias características, que consideram inerentes à síndrome de asperger.

No que respeita ao domínio da implementação das políticas inclusivas na escola, que se espera ver evidenciadas na existência de políticas que pressupõem que a escola é para todos e de medidas de apoio aos alunos mais vulneráveis, a opinião da maioria dos alunos, onde se inclui também a do Pedro, é positiva, embora haja um número significativo deles para quem tal só acontece algumas vezes. Também os adultos significativos apresentam uma avaliação positiva deste indicador, apoiada em critérios, tais como: a legislação de apoio às necessidades educativas especiais é cumprida, os docentes de educação especial apoiam os alunos durante o horário letivo e dentro da sala de aula, não existe recurso à expulsão da sala de aula como sanção e existe a preocupação de esclarecer os docentes no início do ano sobre as características dos alunos e das suas problemáticas, especialmente no caso do Pedro.

No que respeita ao domínio da promoção de práticas curriculares inclusivas, que se espera ver evidenciadas na existência de práticas pedagógicas pensadas para todos e na mobilização pela escola dos recursos necessário ao suporte das práticas inclusivas, pensamos poder concluir que os alunos fazem uma avaliação positiva. A perspetiva dos adultos, globalmente, é igualmente positiva, embora apontem algumas restrições. Assim, a diretora de turma ressalva que na avaliação, especialmente no caso do Pedro, não existe uma adaptação adequada, facto que muitas vezes o prejudica. É também apontado como ponto menos positivo, pela mãe do Pedro, a falta de informação aos professores que chegam a meio do ano, facto que dificulta a adequação da sua gestão pedagógica e relacional às necessidades existentes. Por isso, parece podermos concluir que existe a preocupação de colocar as práticas pedagógicas ao serviço de todos, mas que em alguns campos do currículo, como o da avaliação, nem sempre ocorrem as adequações adequadas. Relativamente aos recursos, os alunos, na sua maioria, consideram que as suas características são utilizadas nas aulas como um recurso, também no entender deles, existem alunos que quase sempre apoiam outros colegas que precisam de ajuda e, ainda, os professores quase sempre levam materiais que ajudam a aprendizagem e a participação. O discurso dos adultos vai no mesmo sentido, pois destacam como mais importantes e utilizados, os recursos humanos, mostrando também que existe a preocupação em que sejam os alunos os principais ajudantes dos colegas. Existem também parcerias com outras entidades que vão em conjunto com a escola, melhorando a inclusão

escolar dos alunos. Os recursos materiais são os menos existentes na escola devido às poucas verbas, ainda assim, os recursos humanos, especialmente a equipa de educação especial mobiliza-se para os conseguir.

Concretamente no caso do Pedro, parece-nos que estão a ser postos à disposição alguns dos recursos que mais necessita, tanto a nível de recursos humanos como materiais, pois beneficia de apoio psicológico da psicóloga da escola, ainda que só muito recentemente, tem também o acompanhamento da professora de educação especial e tem ainda a ajuda de uma colega da turma com quem travou uma grande amizade e em quem confia, a nível material, foi-lhe disponibilizado um computador portátil que o ajuda a acompanhar os conteúdos ensinados nas diversas disciplinas, o que nos leva a concluir que dentro das possibilidades, estão a ser colocados à disposição todos os recursos de maior necessidade.

À semelhança dos resultados obtidos no nosso estudo pelas respostas dos alunos, também em Moreira (2011) é afirmado pelos docentes que é encorajada a participação de todos os alunos e têm o cuidado de preparar aulas tendo em atenção as características dos alunos. Podemos então concluir que os docentes estão cada vez mais sensibilizados e já se preocupam em planificar as suas aulas tendo em atenção a aprendizagem de todos os alunos.

No estudo de Gomes (2012), encontrámos outro ponto de contato com a escola estudada por nós, que é a existência de parcerias com outros profissionais no sentido de melhorar a inclusão. Ainda outro fator coincidente é o importante apoio dado pela equipa de educação especial, o que nos faz concluir que as equipas de educação especial estão a desempenhar de forma positiva as suas funções, sendo os principais apoios dos docentes no que diz respeito à inclusão dos alunos.

Também nos interessou perceber se a escola atende às necessidades educativas específicas do Pedro, enquanto jovem com síndrome de asperger, cuidado que esperámos evidenciado na atenção prestada ao incentivo ao Pedro para a interação com os seus colegas, à aprendizagem das regras sociais e ao desenvolvimento de competências de comunicação com os outros e de compreensão das suas perspetivas e emoções e de regulação das suas próprias emoções.

Relativamente ao primeiro indicador, incentivo à comunicação, não obtivemos uma resposta conclusiva. Com efeito, o Pedro afirma que isso acontece poucas vezes, a sua diretora de turma assume, por sua vez, que efetivamente não o incentiva muito a relacionar-se com a turma devida à falta de reciprocidade desta, já a mãe e a professora de educação especial afirmam que ele é bastante incentivado e, por fim, a psicóloga considera que ele vai sendo estimulado a isso, mas não de uma forma

intencional e planeada; acrescenta-se que a análise do seu plano educativo individual não evidenciou qualquer menção ao desenvolvimento desta competência.

Também no que respeita ao treino da competência de diálogo percebemos, quer pelas respostas dadas pelos adultos significativos, quer pela análise documental, que tal apenas acontece circunstancialmente, não se registando uma intervenção educativa estruturada, sendo ainda assim apontada a professora de educação especial como a pessoa que mais trabalha esta área.

No que respeita ao ensino das regras de conduta, é bastante claro que este trabalho é feito expressamente no início do ano letivo com a divulgação do regulamento interno, dirigindo-se de igual modo a todos os alunos. Não se evidenciou qualquer tipo de adequação no modo de tratar a questão, nem houve evidências de intervenção estruturada neste campo e adequada às necessidades do Pedro, em qualquer fase do ano letivo. Apenas a professora de educação especial refere que em situação de conduta menos adequada, como no caso da impontualidade às aulas, se procura apresentar-lhe modelos de alunos a seguir e chamar a atenção quando não está a cumprir as regras.

No que respeita ao desenvolvimento da competência de compreensão da perspetiva e emoções dos outros, trata-se de um campo no qual o próprio Pedro tem consciência das suas dificuldades, embora acredite estar a ultrapassá-la. Mais uma vez, parece ser a professora de educação especial quem mais trabalha esta área com o aluno.

Finalmente, no que respeita a sabermos se na escola o Pedro é ajudado na regulação das suas emoções, particularmente em momentos de *stress*, os adultos reconhecem que, quando necessário, desenvolve-se efetivamente uma resposta de ajuda por parte dos profissionais da escola, especialmente pelos professores da sua turma e pela professora de educação especial; a mãe também refere que é frequentemente chamada a intervir quando é necessário. Por isso, pode concluir-se que existe um movimento forte e coeso de ajuda ao Pedro para que ultrapasse situações em que evidencia com certa exuberância *stress* e descontrolo, embora não pareça existir uma intervenção estruturada no domínio da aprendizagem da regulação emocional, particularmente em momentos de *stress*. Em todo o caso, parece consensual que o Pedro tem tido uma evolução positiva neste domínio.

A comparação destes resultados com os obtidos por Moreira (2011), permite-nos em parte compreender as insuficiências da resposta educativa às necessidades específicas do aluno com síndrome de asperger, já que no referido estudo os docentes revelaram sentir que não é simples planejar o trabalho pedagógico considerando as necessidades específicas destes alunos, ainda que tenham consciência da

necessidade de diversificar as estratégias de ensino e considerem vantajosa, para si e para os colegas, a sua inclusão nas turmas regulares e consequente cooperação. Aliás, também os resultados do estudo de Gomes (2012) confirmam que a maioria dos docentes concorda que os alunos devem aprender todos juntos e que a inclusão é benéfica para todos, não apenas para os alunos mais vulneráveis.

Em suma, tendo em conta o conjunto dos domínios gerais (Ainscow & Booth, 2002) nos quais buscámos evidências sobre a qualidade inclusiva da escola a partir da perspetiva dos diversos participantes, parece podermos concluir que, embora com contradições, em termos gerais, a escola é mais vista como inclusiva do que como exclusiva, pela maioria dos participantes. Em todo o caso, há a destacar que o Pedro, aluno com síndrome de asperger, é a voz mais dissonante desta visão geral, com base, sobretudo, na invocação da resistência dos seus colegas à sua própria inclusão.

Já no que respeita à competência inclusiva da escola evidenciada numa ação educativa intencional, metódica, estruturada de resposta às necessidades educativas específicas dos alunos com síndrome de asperger sugeridas por Attwood (2000), a conclusão apresenta-se mais negativa. Com efeito, e apesar da alusão consensual à evolução positiva das competências sociais do Pedro, parece poder concluir-se que, embora exista apoio solidário no domínio em causa, este configura-se mais como um apoio ocasional, descontínuo, pouco estruturado, características que não são as melhores de uma intervenção psicopedagógica que se pretenda consistente.

Os resultados obtidos permitem-nos inferir algumas recomendações relativas ao reforço da qualidade inclusiva da escola, em especial no que respeita à necessidade de uma resposta psicopedagógica intencional e estruturada às necessidades específicas dos alunos com síndrome de asperger. Com efeito, e não obstante a alusão à consensual perceção da evolução social do Pedro, o estudo permitiu identificar insuficiências que urge colmatar em campos como a socialização, a aprendizagem das regras sociais, o desenvolvimento de competências de comunicação com os outros e de compreensão das suas perspetivas e emoções e de regulação das suas próprias emoções. Apoio existe, sem dúvida, mas apenas quando ocasionalmente se revela necessário e não no quadro de uma ação planeada. Acrescentaríamos, ainda, que o planeamento da ação psicopedagógica neste domínio teria a ganhar com uma ação cooperada, concertada entre a equipa de educação especial –a quem se reconhece uma papel central na dinâmica da inclusão– e o serviço de psicologia. Com efeito, tendo em conta as atribuições formais deste serviço e a formação dos seus técnicos, é desejável que se criem condições para a sua presença mais expressiva na participação em algumas das ações a planear e, ou desenvolver com vista à qualidade inclusiva da escola, nomeadamente neste campo

do desenvolvimento social das crianças e jovens que carecem de reforço deste domínio.

O trabalho continuado de esclarecimento e sensibilização dos alunos às diferenças e de formação cidadã no campo dos direitos humanos é também uma recomendação que se avança, já que, quer o teste sociométrico, quer a voz da diretora de turma e do próprio Pedro evidenciam, no nível turma, a existência de um clima com traços que estão longe de uma satisfatória qualidade inclusiva. Esta ação levada a cabo junto dos alunos em geral, cumulativamente com as ações de empoderamento social levadas a cabo junto dos alunos com síndrome de asperger, no sentido avançado no parágrafo anterior, poderão, esperamos, favorecer a inclusão escolar e melhorar o clima inclusivo da escola.

Para finalizar, uma recomendação que avançamos vai no sentido da necessidade de manter constante, ao longo de todo o ano letivo, a atenção às necessidades de informação e formação de todos os envolvidos no processo educativo, nomeadamente dos professores, sobre as problemáticas, necessidades e possíveis respostas educativas a alunos e, ou grupos específicos. Trata-se de um trabalho ao qual a equipa de educação especial presta grande atenção no início do ano, mas que importa manter, nomeadamente junto dos professores que iniciam funções já depois do ano letivo ter iniciado. Porventura a colaboração dos diretores de turma com a equipa de educação especial também neste campo, é uma aposta a ter em conta.

As recomendações que aqui se apresentam derivam dos resultados que obtivemos e que, naturalmente, não são generalizáveis a outras escolas. Em todo o caso, é expectável que em outras escolas se identifiquem dificuldades e forças semelhantes, pelo que, a ser assim, é de esperar que estas recomendações também façam sentido em outros contextos.

A impossibilidade de generalização dos resultados é justamente uma das limitações do estudo, a qual resulta da sua própria natureza, enquanto estudo de caso. Porém, além das limitações inerentes ao tipo de estudo, há que referir outras que decorreram de constrangimentos específicos do percurso efetuado. Assim sucedeu com o constrangimento temporal que tivemos, bem como com a saída do Pedro para um outro estabelecimento de ensino no final do ano letivo, factos que nos dificultaram o recurso a uma observação atenta, direta da dinâmica escolar, a escuta, também direta de mais e mais diversos participantes ou, ainda, a consideração de mais indicadores de inclusão.

Acreditamos, em todo o caso, que o percurso efetuado nos permitiu, quer uma valiosa, embora exploratória, operacionalização de modelos de referência no campo

da inclusão escolar, quer encontrar respostas interessantes e produtivas para as questões que colocámos, quer, ainda, abrir hipóteses de trabalho futuro, nomeadamente no sentido da continuação da operacionalização dos modelos em que nos apoiámos.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. U.K.: CSIE Mark Vaughan.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade . In Ainscow, M.; Porter, G.; & Wang, M., *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I.(2001). Professor investigador: Que sentido? Que formação? *Caderno de formação de professores*, 1, 21-30.
- Antunes, N. (2009). *Mal- entendidos - da hiperatividade à síndrome de asperger, da dislexia às perturbações do sono*. Lisboa: Verso da Kapa.
- Arnaut, A. & Monteiro, I (1 de julho de 2011). A (in)certeza da inclusão. *Revista Edusciencef* , 78-85.
- APSA (2011). Síndrome de asperger - Guia para pais e professores. Lisboa: APSA
- Attwood, T. (2000). *Appropriate educational placements for children with asperger's syndrome*. Obtido em 23 de Março de 2013, de www.tonyattwood.com.au: <http://withyoueverystepoftheway.com/educational-placements/>
- Attwood, T. (2003). *Is there a difference Between asperger's syndrome and high functioning autism?* Obtido em 23 de Março de 2013, de www.tonyattwood.com.au: <http://www.tonyattwood.com.au/index.php/publications/by-tony-attwood/new-resource-paper/69-is-there-a-difference-between-aspergers-syndrome-and-high-functioning-autism>
- Bastian, G. (1980). *As Técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brendel, A., et al. (2010). *Asperger syndrome and high functioning autism - toll kit*. New Jersey: Autism Speaks.
- Caldeirón, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades investigativas en educacion* , 3 (1), 1-15.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da investigação - guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carmona, M., & Parra, J. (2003). Transtornos del espectro autista en personas con (relativo) alto nível de funcionamiento: Diferenciación funcional mediante análisis multivariadas. *Acción psicológica*, 2 (3), 223-238.

Ceia, A. (2011). Um olhar de dentro: O clima de escola na perspectiva dos alunos. Dissertação apresentada à Universidade Aberta para obtenção do grau de mestre, orientada por Darlinda Moreira.

Correia, L. (2003). O sistema educativo Português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In Correia, L. (org), *Educação especial e inclusão* (pp.11-40). Porto Editora

Correia, L. (2008a). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com nee*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008b). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2006). *Compreender a síndrome de asperger*. Porto: Porto Editora.

DGIDCE (2012). *Dados - Educação Especial*. Obtido em 9 de abril de 2013, dwww.dgidc.min-edu.pt: <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=3>

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, R., & Simeonsson, M. (2010). *Projeto da avaliação externa da implementação do decreto-lei nº 3/2008- relatório final*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Figueiredo, I. (2009). Asperger... Arte e Competências comunicativas. *Revista Diversidades*, 26 (7), 12-14.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da educação*, XVI (1), 5-20.

Gomes, M. (2012). A inclusão de crianças com asperger no ensino regular. Dissertação apresentada ao departamento do instituto da educação da Escola Superior de Educação Almeida Garret da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Rafael Pereira. Lisboa.

González, M. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In Correia, L., *Educação especial e inclusão* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Parede: Principia Editora.

Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Hoffman, L. (2009). Asperger's syndrome and autistic disorder: clearly differentiating the diagnostic criteria. *Treatment on Psychiatry* , 166 (2), 235.
- Klin, A. (2003). Asperger syndrome: an update. *Revista Brasileira Psiquiátrica* , 25 (2), 103-109.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de asperger: uma visão global. *Revista Brasileira Psiquiátrica* , 28 (1), 3-11.
- Leitão, R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém : Edição de autor.
- Lessard-Hébert, M. Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Loring, D. (ed.). (1999). *INS dictionary of neuropsychology*. New York: Oxford University.
- Mantoan, M. (2006). Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. *Revista Educação*, 1(58), 55-64.
- Martins, A., Fernandes, A., & Palha, M. (2000). Síndrome de asperger- revisão teórica. *Pediatria Portuguesa* , 29, 47-53.
- McAlonan, et al. (2009). Differential effects on white-matter systems in high-functioning autism and asperger's syndrome. *Psychological Medicine* , 39, 1885-1893.
- Miriam, S. (1998). Case studies as qualitative research. In Miriam, S., *Case study research in education* (pp. 26-43). San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Moreira, R. (2011). Representações dos docentes do 1º ciclo do ensino básico face a crianças com síndrome de asperger. dissertação apresentada ao departamento do Instituto da Educação da Escola Superior de Educação Almeida Garret da universidades Lusófona de Humanidades e tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Jorge Serrano e Almeida Garret
- Morgado, J. (2008). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas . In Correia, L.(org) , *Educação especial e inclusão* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Nicolau, C., & Silva, M. (2010). O papel da escola no reforço da ética e valores relativamente à inclusão. *Entretextos*, 24, 1-11.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Teste sociométrico- um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Orrú, S. (2010). Síndrome de Asperger: aspectos científicos educacionais. *Revista Iberoamericana* , 53 (7), 1-14.

Ozonoff, S., Rogers, S., & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo - Perspetivas da investigação actual*. Lisboa: Climepsi editores.

Palha, M. (2009). Perscrutando a síndrome de asperger - definição e características. *Revista Diversidades* , 26 (7), 4-8.

Pereira, D., Azevedo, M., & Nunes, D. (2010). Soluções práticas para dificuldades académicas e comportamentais para um aluno com síndrome de asperger. *Educação e Contemporaneidade* , 1-11.

Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inovação. In Ainscow, M.; Porter, G & Wang, M., *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educaional.

Quivy, R., & Campenhou, L. (1992). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Gradiva.

Rebello, C., & Baptista, F. (2010). Habilidades sociais na síndrome de asperger. *Boletim Academia Paulista de Psicologia* , 155-167.

Rotta, et al (2007). Síndromes del hemisferio no dominantes. *Actualizaciones en neurologia infantil*, 67 (1) 593-600.

Sanches, I. (2000). A escola inclusiva e a sua (des)contextualização nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Revista de humanidades e tecnologias. Dossier ciências da educação* , 3, 110-117.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação - acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* , 5, 127-142.

Sanches, I. (2011). Do "aprender para fazer" ao "aprender fazendo": as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação* , 19, 135-156.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista lusófona de educação* , 8, 63-83.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista portuguesa de educação* , 20 (2), 105-149.

Sanders, J. (2009). Qualitative or quantitative differences between asperger's disorder and autism? Historical considerations. *Jornal Autism Development Disorder*, 39, 1560-1567.

Silva, M. (2011a). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Silva, M. (2011b). Educação inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação* , 19, 119-134.

Silva, M. (2004). Refletir para (re)construir práticas. *Revista lusófona de educação*, 4 , 51-60.

Sousa, P. (2009). Programa para o treino das competências sociais. *Revista diversidades* , 26 (7), 16.

Toth, K., & King, B. (2008). Asperger's Syndrome: diagnosis and treatment. *Treatment in psychiatry* , 165 (8), 958-963.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1994) *Declaração de Salamanca - conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: Organização das Nações Unidas

UNICEF. (1990). A convenção sobre os direitos da criança. Organização das Nações Unidas

Wing, et al. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV. *Research in developmental disabilities* , 32, 768-773.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso - planeamento e método*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação Consultada

Decreto – lei 3/2008 de 7 de janeiro de 2008

Lei 46/86 de 14 de outubro de 1986

Apêndices

Apêndice I

Questionário – Versão A

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo a realizar no âmbito da dissertação de um curso de Mestrado no domínio das Ciências da Educação. O questionário tem como objetivo compreender como os estudantes percebem as condições proporcionadas nas aulas para a aprendizagem e a socialização.

Deste modo, as questões não têm respostas certas, nem erradas. O que importa é a opinião sincera e espontânea dos estudantes sobre as questões apresentadas. É esse tipo de resposta que vos solicitamos.

Coloca um X no quadrado correspondente à resposta que queres dar

Idade: _____

Sexo: Feminino ☐

Masculino ☐

1) A generalidade dos teus colegas sente-se bem-vinda nesta escola?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

2) Na sala de aula, se acontece podermos escolher uma tarefa ou uma atividade, todos os alunos têm oportunidade de escolher?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

3) As visitas de estudo e os passeios organizados pela escola são acessíveis a todos os alunos, independentemente das suas notas ou de eventuais deficiências que tenham?

Sempre ☐ Quase Sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

4) Quando chegaste a esta escola pela primeira vez, em que medida te sentiste apoiado?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

5) Nesta escola os professores favorecem mais uns grupos ou uns alunos do que outros?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

6) Nesta escola, os alunos participam em iniciativas de prevenção ou minimização do *bullying* na escola?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

7) Os estudantes que chegam de novo a esta escola sabem a quem devem procurar se estiverem a experimentar algum tipo de dificuldade?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

8) Os alunos são encorajados a utilizar na aula os seus conhecimentos e experiências pessoais: podem falar, por exemplo, dos seus conhecimentos ou experiências de diferentes países, regiões, zona da cidade ou acerca de histórias das suas famílias?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

9) Sentes-te uma pessoa bem vinda à escola?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

10) Nesta escola os professores procuram ajudar todos os alunos de igual forma?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

11) Os estudantes colaboram e ajudam-se uns aos outros na aprendizagem?

Sempre ☐ Quase Sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

12) Nesta escola todos os alunos têm igual importância para os professores?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

13) Nesta escola, os estudantes sabem a quem recorrer se forem vítimas de *bullying*?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

14) Nesta escola os professores costumam levar para aula materiais para facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos nas atividades da aula?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

15) Os professores na aula procuram que as matérias sejam compreendidas por todos?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

16) Nesta escola há alunos que apoiam colegas que precisam de ajuda?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

17) Nesta escola os professores e os alunos tratam-se uns aos outros com respeito?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

18) Nesta escola, os professores procuram resolver problemas de comportamento, e de disciplina, sem recorrer à expulsão dos alunos?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

Apêndice II

Questionário – Versão B

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo a realizar no âmbito da dissertação de um curso de Mestrado no domínio das Ciências da Educação. O questionário tem como objetivo compreender como os estudantes percecionam as condições proporcionadas nas aulas para a aprendizagem e a socialização.

Deste modo, as questões não têm respostas certas, nem erradas. O que importa é a opinião sincera e espontânea dos estudantes sobre as questões apresentadas. É esse tipo de resposta que vos solicitamos.

Coloca um X no quadrado correspondente à resposta que queres dar

Idade: _____

Sexo: Feminino ☐

Masculino ☐

1) Nesta escola, os professores procuram resolver problemas de comportamento, e de disciplina, sem recorrer à expulsão dos alunos?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

2) Nesta escola os professores e os alunos tratam-se uns aos outros com respeito?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

3) Nesta escola há alunos que apoiam colegas que precisam de ajuda?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

4) Os professores na aula procuram que as matérias sejam compreendidas por todos?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

5) Nesta escola os professores costumam levar para aula materiais para facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos nas atividades da aula?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

6) Nesta escola, os estudantes sabem a quem recorrer se forem vítimas de *bullying*?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

7) Nesta escola todos os alunos têm igual importância para os professores?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

8) Os estudantes colaboram e ajudam-se uns aos outros na aprendizagem?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

9) Nesta escola os professores procuram ajudar todos os alunos de igual forma?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

10) Sentes-te uma pessoa bem vinda à escola?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

11) Os alunos são encorajados a utilizar na aula os seus conhecimentos e experiências pessoais: podem falar, por exemplo, dos seus conhecimentos ou experiências de diferentes países, regiões, zona da cidade ou acerca de histórias das suas famílias?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

12) Os estudantes que chegam de novo a esta escola sabem a quem devem procurar se estiverem a experimentar algum tipo de dificuldade?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

13) Nesta escola, os alunos participam em iniciativas de prevenção ou minimização do *bullying* na escola?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

14) Nesta escola os professores favorecem mais uns grupos ou uns alunos do que outros?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

15) Quando chegaste a esta escola pela primeira vez, em que medida te sentiste apoiado?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

16) As visitas de estudo e os passeios organizados pela escola são acessíveis a todos os alunos, independentemente das suas notas ou de eventuais deficiências que tenham?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

17) Na sala de aula, se acontece podermos escolher uma tarefa ou uma atividade, todos os alunos têm oportunidade de escolher?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

18) A generalidade dos teus colegas sente-se bem-vinda nesta escola?

Sempre ☐ Quase sempre ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

Apêndice III

Protocolo da entrevista ao Pedro

Temática: condições proporcionadas para a inclusão do aluno com síndrome de asperger.

Objetivo: recolher informação do próprio aluno como síndrome de asperger sobre :

- o incentivo que é dado para que interaja com os seus colegas;
- como é dada a conhecer as regras de conduta;
- como é ajudado a controlar as suas emoções;
- como é ajudado a perceber as emoções dos outros;
- como são ensinadas as regras do diálogo;
- que serviços de apoio são fornecidos pela escola;
- qual é o seu sentimento de pertença àquela escola

Entrevistado: o Pedro

Data: 4 de junho de 2013

Questões:

- 1) Começo por pedir alguns dados de caracterização:
 - a- qual é a tua idade?
 - b- há quanto tempo frequentas esta escola?
- 2) Os professores costumam motivar-te e dizer-te para conviveres mais com os teu colegas no intervalo?
- 3) Os professores costumam explicar-te estas regras da escola, e de viver em sociedade?
- 4) Já alguma vez te aconteceu “estares a conversar ou a brincar com algum colega e não perceberes muito bem o que é que ele está a pensar? Como é que ajudam nessas situações?
- 5) Os professores costumam incentivar-te ao diálogo?
- 6) Tens acompanhamento da psicóloga?
- 7) Sentes-te bem vindo à escola?

Apêndice IV

Protocolo da entrevista – Diretora de turma e Mãe

Temática: Condições proporcionadas para a inclusão dos alunos, em particular, os alunos com síndrome de asperger

Objetivo: Recolher informação de um elemento da direção do agrupamento sobre:

1) Fatores existentes nesta escola favoráveis à inclusão escolar e social dos alunos em geral, nomeadamente, em relação aos seguintes aspetos :

- Organização
- Funcionamento
- Características
- Recursos
- Práticas educativas relativas ao ensino, aprendizagem e avaliação
- Práticas educativas relativas à relação interpessoal e à disciplina
- Cultura/clima de escola
- Outros aspetos que entender por bem, relativamente às condições que existem na escola e que favoreçam a inclusão.

2) fatores existentes nesta escola favoráveis à inclusão escolar e social dos alunos com síndrome de asperger, nomeadamente em relação aos seguintes aspetos:

- Organização
- Funcionamento
- Características
- Recursos
- Práticas educativas relativas ao ensino, aprendizagem e avaliação
- Práticas educativas relativas à relação interpessoal e à disciplina
- Cultura/clima de escola
- Outros aspetos que entender por bem, relativamente às condições que existem na escola e que favoreçam a inclusão.

3) Barreiras/obstáculos existentes nesta escola à inclusão educativa e social dos alunos em geral, nomeadamente, em relação aos seguintes aspetos:

- Organização
- Funcionamento
- Características
- Recursos
- Práticas educativas relativas ao ensino, aprendizagem e avaliação
- Práticas educativas relativas à relação interpessoal e à disciplina
- Cultura/clima de escola
- Outros aspetos que entender por bem, relativamente às condições que existem na escola e que favoreçam a inclusão.

4) Barreiras/obstáculos existentes nesta escola à inclusão educativa e social dos alunos com síndrome de asperger, em relação aos seguintes aspetos:

- Organização
- Funcionamento
- Características
- Recursos
- Práticas educativas relativas ao ensino, aprendizagem e avaliação
- Práticas educativas relativas à relação interpessoal e à disciplina
- Cultura/clima de escola
- Outros aspetos que entender por bem, relativamente às condições que existem na escola e que favoreçam a inclusão.

Entrevistado: a diretora de turma e a mãe do aluno com síndrome de asperger

Data: 12 de junho de 2013 e 25 de junho de 2013

Questões:

O objetivo da entrevista: recolher a sua opinião sobre as condições que na escola favorecem o processo de inclusão escolar e social dos alunos em geral e dos alunos com SA em particular, bem como sobre os aspetos que podem dificultar tal inclusão. Por isso, aspetos que favorecem e aspetos que não favorecem a inclusão. Vou enunciar um conjunto de dimensões para análise, nomeadamente Organização da escola, Funcionamento, Características, Recursos, Práticas educativas relativas ao

ensino, aprendizagem e avaliação, Práticas educativas relativas à relação interpessoal e disciplina, e Cultura/clima de escola. Considerará as dimensões que entender e, ou outros aspetos não referidas e que lhe pareçam pertinente para compreender o que favorece e o que dificulta a inclusão na escola.

1) Começo por lhe pedir alguns dados de caracterização:

- tempo de serviço nesta escola
- .tempo de serviço no geral
- data de nascimento
- formação: o quê? Onde?

2) Que análise faz daquilo que na escola **favorece a inclusão escolar e social dos alunos? Agradeço que, na medida do possível, considere os seguintes aspetos:**

- a) Sobre a Organização da escola: que aspetos particulares da organização da escola, na sua opinião, favorecem a inclusão? Por exemplo: a constituição das turmas, a distribuição das salas...
 - b) Sobre Características da escola, como por exemplo, a população que serve, e o contexto envolvente: que aspetos da escola, na sua opinião, favorecem a inclusão?
 - c) Sobre os Recursos disponibilizados pela escola: que recursos existentes nesta escola, na sua opinião, favorecem a inclusão?
 - d) Sobre as Práticas educativas relativas ao ensino, aprendizagem e avaliação: de acordo com a sua opinião, quais as práticas educativas relativas ao ensino, facilitam mais a inclusão nesta escola?
 - e) Sobre as Práticas educativas relativas à relação e disciplina: de acordo com a sua opinião, quais as práticas educativas relativas à disciplina, facilitam mais a inclusão nesta escola? Por exemplo, o respeito entre a comunidade educativa, o tipo de sanções aplicadas aos alunos que desrespeitam as regras.
 - f) Sobre a Cultura/clima de escola: quais os aspetos relacionados com o clima e a cultura da escola que, na sua opinião favorecem a inclusão? Por exemplo: a promoção do bem estar, o ambiente escolar...
- Há algum aspeto não referido sobre o qual se queira pronunciar?

- 3) De entre estes os aspetos que considerámos, entende que é de salientar alguns que pela sua concretização são particularmente importantes para a inclusão dos alunos com SA? Pode explicitar, por favor?
- 4) Que análise faz daquilo que na escola pode constituir uma **barreira à inclusão escolar e social dos alunos em geral**? Agradeço que, na medida do possível, considere os seguintes aspetos:
- a) Sobre a Organização da escola: que aspetos particulares da organização da escola, na sua opinião, poderão ser uma barreira à inclusão?
 - b) Sobre o Funcionamento da escola : que aspetos particulares Funcionamento da escola, na sua opinião, poderão ser uma barreira à inclusão?
 - c) Sobre Características da escola, como por exemplo, a população que serve, e o contexto envolvente: que aspetos da escola, na sua opinião, poderão ser uma barreira à inclusão?
 - d) Sobre os Recursos disponibilizados pela escola: que recursos existentes nesta escola, na sua opinião, poderão ser uma barreira à inclusão?
 - e) Sobre as Práticas educativas relativas ao ensino, aprendizagem e avaliação: de acordo com a sua opinião, quais as práticas educativas relativas ao ensino, poderão dificultar mais a inclusão nesta escola?
 - f) Sobre as Práticas educativas relativas à relação e disciplina: de acordo com a sua opinião, quais as práticas educativas relativas a disciplina, poderão ser uma barreira inclusão nesta escola?
 - g) Sobre a Cultura/clima de escola: quais os aspetos relacionados com o clima e a cultura da escola que, na sua opinião poderão ser uma barreira à inclusão?

Há algum aspeto não referido sobre o qual se queira pronunciar?

- 5) De entre estes os aspetos que considerámos, entende que é de salientar alguns que pela sua concretização levantam particulares dificuldades à inclusão escolar e social de alunos de alunos com SA? Pode explicitar, por favor?

Pedia-lhe que víssemos agora, alguns aspetos mais particulares relativos à inclusão do Ricardo, com SA, na turma e na escola.

- 6) Tem a opinião de que na escola há a preocupação por parte dos professores, dos funcionários e mesmo dos colegas, de acalmar o Ricardo nos momentos em que ele se sente mais agitado ou nervoso? De que forma o fazem, uns e outros
- 7) Na sua opinião, os professores e os funcionários da escola ensinam competências de diálogo ao Ricardo, como por exemplo, saber ouvir, saber esperar pela sua vez de falar? De que forma o fazem uns e outros?
- 8) Considera que os professores e os funcionários da escola promovem a interação do Ricardo com os colegas e incentivam-no a isso? De que forma o fazem, uns e outros?
- 9) Considera que os professores e os funcionários da escola ajudam o Ricardo a dizer o que sente, a falar dos seus sentimentos? De que forma o fazem, uns e outros?
- 10) Considera que os professores e os funcionários da escola ajudam o Ricardo a conhecer e respeitar as regras de conduta em vigor na escola? De que forma o fazem, uns e outros?

Muito obrigada, pela sua colaboração!

Apêndice V

Protocolo da entrevista – Psicóloga e professora de educação especial

Temática: Condições proporcionadas para a inclusão dos alunos, em particular, os alunos com síndrome de asperger

Objetivo: Recolher informação da professora de educação especial e psicóloga sobre:

1) Fatores existentes nesta escola favoráveis à inclusão escolar e social dos alunos em geral, nomeadamente, em relação aos seguintes aspetos:

- Organização
- Funcionamento
- Características
- Recursos
- Práticas educativas relativas ao ensino, aprendizagem e avaliação
- Práticas educativas relativas à relação interpessoal e à disciplina
- Cultura/clima de escola
- Outros aspetos que entender por bem, relativamente às condições que existem na escola e que favoreçam a inclusão.

2) fatores existentes nesta escola favoráveis à inclusão escolar e social dos alunos com síndrome de asperger, nomeadamente em relação aos seguintes aspetos:

- Organização
- Funcionamento
- Características
- Recursos
- Práticas educativas relativas ao ensino, aprendizagem e avaliação
- Práticas educativas relativas à relação interpessoal e à disciplina
- Cultura/clima de escola
- Outros aspetos que entender por bem, relativamente às condições que existem na escola e que favoreçam a inclusão.

3) Barreiras/obstáculos existentes nesta escola à inclusão educativa e social dos alunos em geral, nomeadamente, em relação aos seguintes aspetos:

- Organização
- Funcionamento
- Características
- Recursos
- Práticas educativas relativas ao ensino, aprendizagem e avaliação
- Práticas educativas relativas à relação interpessoal e à disciplina
- Cultura/clima de escola
- Outros aspetos que entender por bem, relativamente às condições que existem na escola e que favoreçam a inclusão.

4) Barreiras/obstáculos existentes nesta escola à inclusão educativa e social dos alunos com síndrome de asperger, em relação aos seguintes aspetos:

- Organização
- Funcionamento
- Características
- Recursos
- Práticas educativas relativas ao ensino, aprendizagem e avaliação
- Práticas educativas relativas à relação interpessoal e à disciplina
- Cultura/clima de escola
- Outros aspetos que entender por bem, relativamente às condições que existem na escola e que favoreçam a inclusão.

Entrevistado: psicóloga e professora de educação especial

Data: 17 de junho de 2013 e 17 de julho de 2013

Questões:

- **O objetivo da entrevista:** recolher a sua opinião sobre as condições que na escola favorecem o processo de inclusão escolar e social dos alunos em geral e dos alunos com SA em particular, bem como sobre os aspetos que podem dificultar tal inclusão. Por isso, aspetos que favorecem e aspetos que não favorecem a inclusão. Vou enunciar um conjunto de dimensões para análise, nomeadamente Organização da escola, Funcionamento, Características, Recursos, Práticas educativas relativas ao ensino,

aprendizagem e avaliação, Práticas educativas relativas à relação interpessoal e disciplina, e Cultura/clima de escola. Considerará as dimensões que entender e, ou outros aspetos não referidas e que lhe pareçam pertinente para compreender o que favorece e o que dificulta a inclusão na escola.

1) Começo por lhe pedir alguns dados de caracterização:

- tempo de serviço nesta escola
- tempo de serviço na profissão
- tempo de serviço na especialidade
- formação: o quê? Onde?
- data de nascimento

2) Que análise faz daquilo que na escola **favorece a inclusão escolar e social dos alunos? Agradeço que, na medida do possível, considere os seguintes aspetos:**

- a) Sobre a Organização da escola: que aspetos particulares da organização da escola, na sua opinião, favorecem a inclusão? Por exemplo: a constituição das turmas, a distribuição das salas...
- b) Sobre Características da escola, como por exemplo, a população que serve, e o contexto envolvente: que aspetos da escola, na sua opinião, favorecem a inclusão?
- c) Sobre os Recursos disponibilizados pela escola: que recursos existentes nesta escola, na sua opinião, favorecem a inclusão?
- d) Sobre as Práticas educativas relativas ao ensino, aprendizagem e avaliação: de acordo com a sua opinião, quais as práticas educativas relativas ao ensino, facilitam mais a inclusão nesta escola?
- e) Sobre as Práticas educativas relativas à relação entre professor/aluno e disciplina: de acordo com a sua opinião, quais as práticas educativas relativas à disciplina, facilitam mais a inclusão nesta escola? Por exemplo, o respeito entre a comunidade educativa, o tipo de sanções aplicadas aos alunos que desrespeitam as regras.
- f) Sobre a Cultura/clima de escola: quais os aspetos relacionados com o clima e a cultura da escola que, na sua opinião favorecem a inclusão? Por exemplo: a promoção do bem estar, o ambiente escolar...

Há algum aspeto não referido sobre o qual se queira pronunciar?

- 3) De entre estes os aspetos que considerámos, entende que é de salientar alguns que pela sua concretização são particularmente importantes para a inclusão dos alunos com SA? Pode explicitar, por favor?
- 4) Que análise faz daquilo que na escola pode constituir uma **barreira à inclusão escolar e social dos alunos no geral**? Agradeço que, na medida do possível, considere os seguintes aspetos:
- a) Sobre a Organização da escola: que aspetos particulares da organização da escola, na sua opinião, poderão ser uma barreira à inclusão? Por exemplo: a constituição das turmas, a distribuição das salas...
 - b) Sobre Características da escola, como por exemplo, a população que serve, e o contexto envolvente: que aspetos da escola, na sua opinião, poderão ser uma barreira à inclusão?
 - c) Sobre os Recursos disponibilizados pela escola: que recursos existentes nesta escola, na sua opinião, poderão ser uma barreira à inclusão?
 - d) Sobre as Práticas educativas relativas ao ensino, aprendizagem e avaliação: de acordo com a sua opinião, quais as práticas educativas relativas ao ensino, poderão ser uma barreira à inclusão nesta escola?
 - e) Sobre as Práticas educativas relativas à relação professor/aluno e disciplina: de acordo com a sua opinião, quais as práticas educativas relativas à disciplina, poderão ser uma barreira à inclusão nesta escola? Por exemplo, o respeito entre a comunidade educativa, o tipo de sanções aplicadas aos alunos que desrespeitam as regras.
 - f) Sobre a Cultura/clima de escola: quais os aspetos relacionados com o clima e a cultura da escola que, na sua opinião poderão ser uma barreira à inclusão? Por exemplo: a promoção do bem-estar, o ambiente escolar...

Há algum aspeto não referido sobre o qual se queira pronunciar?

- 5) De entre estes os aspetos que considerámos, entende que é de salientar alguns que pela sua concretização levantam particulares dificuldades à inclusão escolar e social de alunos de alunos com SA? Pode explicitar, por favor?

Pedia-lhe que víssemos agora, alguns aspetos mais particulares relativos à inclusão do Ricardo, com SA, na turma e na escola.

- 1) Tem a opinião de que na escola há a preocupação por parte dos professores, dos funcionários e mesmo dos colegas, de acalmar o Ricardo nos momentos em que ele se sente mais agitado ou nervoso? De que forma o fazem, uns e outros
- 2) Na sua opinião, os professores e os funcionários da escola ensinam competências de diálogo ao Ricardo, como por exemplo, saber ouvir, saber esperar pela sua vez de falar? De que forma o fazem uns e outros?
- 3) Considera que os professores e os funcionários da escola promovem a interação do Ricardo com os colegas e incentivam-no a isso? De que forma o fazem, uns e outros?
- 4) Considera que os professores e os funcionários da escola ajudam o Ricardo a dizer o que sente, a falar dos seus sentimentos? De que forma o fazem, uns e outros?
- 5) Considera que os professores e os funcionários da escola ajudam o Ricardo a conhecer e respeitar as regras de conduta em vigor na escola? De que forma o fazem, uns e outros?

Olhando agora mais particularmente os apoios disponibilizados pelo serviço (de psicologia ou de educação especial, conforme o caso), *pedia-lhe que víssemos o seguinte:*

- 1) Existe um apoio direto deste serviço ao aluno X, diagnosticado com SA?
- 2) Caso exista, este apoio dirigido especificamente a este aluno, gostaria que me falasse um pouco desse apoio, nomeadamente, na medida do possível, *pedia-lhe* que me falasse dos seguintes aspetos:
 - a. Objetivos do apoio
 - b. Tipo de apoio: o quê? Onde? Como?...
 - c. Regularidade
 - d. Recetividade do aluno
 - e. Recetividade da família
 - f. Avaliação que faz do apoio, em ordem à inclusão escolar e social do aluno

Muito obrigada, pela sua colaboração!

Apêndice VI

Sinopse das entrevistas aos adultos

Indicadores	Questões de investigação	Questões da entrevista	Diretora de turma	Mãe	Professora de ed. especial	Psicóloga
Construir um sentido de comunidade	Possui esta escola uma cultura promotora do sentido de pertença àquela comunidade escolar?	Quais os aspetos relacionados com o clima e a cultura desta escola que na sua opinião favorecem ou podem ser um obstáculo à inclusão? Quais as caraterísticas desta escola que na sua opinião favorecem ou podem ser um obstáculo à inclusão?	Refere-se apenas ao clima na sua aula. Relativamente ao clima de escola e às suas características, não apresenta nenhum fator de inclusão. Relativamente a este indicador, identifica como fatores de exclusão, o facto de a turma não o apoiar.	A mãe identifica aspetos positivos e aspetos negativos. Como positivo aponta: -pequena dimensão da população estudantil - os professores e funcionários conhecerem todos os alunos - O espaço em si é pequeno, apenas com 16 salas Como negativo aponta: - as caraterísticas do Pedro, que o levam a não ter uma afinidade com os colegas, -o facto do Pedro não se identificar com a fase da adolescência	Faz uma avaliação muito positiva do clima da escola, descrevendo-o como um clima harmonioso. Desde que é professora nesta escola, só se lembra de um caso de uma aluna que não se adaptou.	Identifica pontos positivos e negativos. Fatores favoráveis: - Existem recursos humanos envolvidos em atividades de promoção de um clima, nomeadamente a psicóloga; - Existem parcerias - existe a preocupação de dar continuidade às turmas; - pequenas dimensão da comunidade torna o ambiente acolhedor e familiar. Fatores de risco: -o facto da escola ser a comunidade ser antiga e consequentemente já existem rotinas instaladas e alguma resistência á mudança - por a comunidade ser pequena existem poucas respostas sociais adequadas às necessidades dos alunos; - as próprias características do pedro, que por ter tendência ao isolamento não permite estabelecer um bom clima comos seus colegas.
Estabelecer valores inclusivos	Pratica esta escola valores inclusivos, tal como, o valor da igualdade no tratamento?	Que aspetos particulares da organização desta escola, na sua opinião, favorecem ou podem ser um obstáculo à inclusão?			Refere que as atividades da escola incluem todos os alunos, mesmo os que têm um currículo educativo individual.	
Desenvolver a escola para todos	As políticas existentes nesta escola pressupõem que a escola é para todos?				Refere-se às políticas relacionadas com a forma como é dado o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais. Faz uma avaliação positiva, referindo que o apoio é dado dentro da sala para que o aluno não tenha de sair da turma.	
Organizar apoia à diversidade	Existem nesta escola medidas que apoiam os alunos mais vulneráveis?		Quanto a este indicador, apenas se foca no caso concreto do Pedro e não aponta nenhum obstáculo. Aponta como aspeto positivo a sensibilização dos professores à problemática. Dá relevância ao papel positivo das professoras de educação especial: - explicam - dão dicas -desmistificam e ajudam a compreender -respondem a dúvidas dos professores	Refere-se ao caso específico do seu educando. Só encontra aspetos positivos e destaca o facto de haver uma sensibilização à problemática no início do ano.	Faz uma avaliação positiva da organização pedagógica: - reduzido número de alunos por turma - a formação das turmas tem em atenção a continuidade de antigos colegas - a atribuição das salas é feita de acordo com as características dos alunos da turma e das disciplinas. - Refe também a disponibilidade de recursos: - existem funcionários disponíveis para auxiliar -a equipa de educação especial mobiliza recursos Apresenta medidas específicas para o Pedro: - incluir o aluno num grupo de trabalho - ter um ou mais colegas em quem confie - ter um adulto em quem confie	Cumpre-se a legislação, nomeadamente nos seguintes aspetos: - número de alunos por turma; - existem apoios especializados e individualizados se for necessário - existe diferenciação das estratégias delineadas
Organizar a aprendizagem	As práticas pedagógicas nesta escola são pensadas para todos?	Quais as práticas educativas relativas ao ensino ministradas nesta escola, na sua opinião facilitam ou podem ser um obstáculo à inclusão? Quais as Práticas educativas relativas à relação professor-aluno e ao manter da disciplina existentes nesta escola, na sua opinião, facilitam ou podem ser um obstáculo à inclusão?	A diretora de turma tem uma visão positiva relativamente a este indicador. Existem adaptações e adequações curriculares de acordo com as normativas gerais. São feitas para cada disciplina. Existe um acompanhamento direto por parte da professora de educação especial. No caso específico do Pedro, existem adequações nas regras, nomeadamente nas regras da pontualidade. Existem também adequações na avaliação, contudo são ambivalentes no processo e nas consequências.	Relativamente às práticas no domínio do ensino-aprendizagem destaca: - a disponibilidade dos docentes para tirar dúvidas fora do horário letivo. Relativamente às práticas no domínio da relação, refere-se ao caso do seu filho e aponta a necessidade de uma maior empatia e conhecimento por parte dos professores que chegam a meio do ano, dando um exemplo concreto.	Faz uma avaliação ambígua, por um lado existem medidas positivas, mas por outro lado deteta uma necessidade de maior informação por parte dos profissionais quem chegam de novo. Ao nível das práticas pedagógicas há: - adaptação dos materiais - existe uma avaliação adequada a cada aluno Ao nível das práticas relativas à disciplina: - quando o aluno tem comportamentos graves, é levado até ao diretor que conversa com ele. Raramente existem medidas sancionatórias graves.	Aponta apenas aspetos positivos: Relativamente às práticas educativas relativas à disciplina: Existe uma boa relação entre os professores e os alunos, e os alunos também correspondem.

Mobilizar os recursos	Mobiliza a escola recursos potenciadores de práticas escolares inclusivas?	Que recursos existentes nesta escola, na sua opinião, favorecem ou podem ser um obstáculo à inclusão?	Relativamente a este indicador, existe como ponto negativo o facto de não existir condições para casos que necessitem de acompanhamento individualizado permanente. A diretora de turma reconhece também que os recursos humanos necessitam de formação, necessidade essa que ainda não foi satisfeita. Como ponto positivo, refere que no início de cada ano são identificadas as necessidades ao nível de recursos materiais e humanos e que são feitos os pedidos que dentro das possibilidades são satisfeitos.	Faz uma avaliação positiva dos recursos disponibilizados, salientando o caso do seu filho nomeadamente no que diz respeito à informática.	Apesar de existir poucas verbas, faz uma avaliação positiva dos recursos existentes. -Destaca em 1º lugar os recursos humanos - a escola sempre que pode coloca ao dispor os recursos necessários, e outros são conseguidos pela própria equipa de educação especial.	Destaca em primeiro lugar os recursos humanos, dando ênfase à professora de ed especial. Existem também parcerias que permitem suprimir alguns recursos que a escola não dispõem.
Incentivar à integração com os colegas	Os profissionais da escola incentivam o aluno com síndrome de asperger a interagir com os seus colegas?	Na sua opinião, há preocupação por parte dos professores e funcionários em promover a interação entre o Pedro e os colegas? De que forma o fazem?	Foca-se em exclusivo no caso do Pedro e na sua própria atitude. Afirma que tenta proteger uma relação de amizade que existe entre o Pedro e uma colega da turma, e que apenas o incentiva a interagir com dois colegas da turma, por lhe parecer que são os que melhor o acolhem.	Existe um incentivo por parte dos professores mas o pedro não é recetivo.	Têm essa preocupação. Tentam sempre que o aluno ande acompanhado.	Reconhece que é importante agir neste campo mas considera que não existe uma ação intencional e planificada, nesse sentido, por parte dos profissionais da escola. Pensa dever-se ao desconhecimento da importância de trabalhar esta área.
Ensinar competências de diálogo	Os profissionais da escola criam momentos em que o aluno com síndrome de asperger treina o diálogo?	Na sua opinião, há preocupação por parte dos professores e funcionários em ensinar competências de diálogo ao Pedro? De que forma o fazem?	Foca-se essencialmente no seu próprio desempenho, e no decorrer das aulas. Existiam expetativas negativas, mas começou a comunicar com o Pedro, inicialmente sem êxito, mas após algum tempo iniciou-se uma interação maior e nomeadamente no fim das aulas, o Pedro acabava por falar espontaneamente com a professora. Atualmente de forma esporádica já vai comunicando com os alunos da turma. Acredita que de uma forma geral todos os professores tentem que o aluno comunique.	Desconhece que exista iniciativa e planificação nesse sentido mas acredita que o façam em resposta a comportamentos menos adequados do Pedro.	Acontece. As características do aluno não facilitam, mas se for com alguma pessoa que ele confie é possível trabalhar esta competência	No geral, os professores e funcionários não reconhecem esta necessidade como uma intervenção educativa planificada. É uma área mais desenvolvida pela professora de educação especial, que a trabalha quer diretamente junto do aluno, quer de forma indireta aproveitando outros contextos.
Ensinar os sinais sociais e as regras de conduta	Os profissionais da escola ensinam as regras de conduta?	Na sua opinião, há preocupação por parte dos professores e funcionários em ensinar regras de conduta ao Pedro? De que forma o fazem?	É feito através da divulgação do regulamento interno no início do ano. Com regularidade o pedro não cumpre a regra de pontualidade, e tem sido difícil melhorar este aspeto.	Fazem-no através da divulgação do regulamento interno no início do ano letivo.	Acontece. - Apontam alguns colegas como um modelo a seguir - os funcionários ou algum colega do aluno encaminham-no à sala, quando este está a faltar às aulas, por exemplo.	Considera que sim, que há disponibilidade mas é pouco eficaz. Vai acontecendo à medida que os profissionais sentem que é necessário.
Incentivar à compreensão da perspetiva dos outros	Os profissionais da escola estimulam o aluno com síndrome de asperger a compreender as suas próprias emoções a perspetiva e as emoções dos outros?	Na sua opinião, há preocupação por parte dos professores e funcionários falar sobre o que sente e em ajudá-lo a traduzir os sentimentos? De que forma o fazem?	A diretora de turma restringe a sua resposta ao seu próprio desempenho, assumindo que não trabalho esta competência com ele. Por um lado tem conhecimento que é uma dificuldade do Pedro, mas por outro acredita que ele sozinho acaba por compreender bem o que se vai passando em volta dele a nível emocional.	Existe a preocupação de o acalmar, levando-o para um local calmo, contudo é difícil trabalhar esta competência com o aluno pois ele não se abre.	É a área mais difícil de trabalhar com o Pedro devido às suas características. Só se abre com pessoas em quem confia, por isso a professora de educação especial começou por ganhar a sua confiança através de jogos. Os restantes docentes também tentam mas o aluno recusa-se a falar com eles.	Põem em causa se o farão de forma planeada e intencional, porém acredita que a professora de educação especial e os outros professores que lhe estão próximos o fazem, ainda que não da forma mais benéfica para o aluno. Afirma que o próprio Pedro tem feito por si só uma aprendizagem progressiva nesta área.
Ajudar a gerir as emoções em momentos de stress	Os profissionais da escola ajudam o aluno com síndrome de asperger a gerir as suas emoções quando está em momentos de stress?	Na sua opinião, há preocupação por parte dos professores e funcionários desta escola em acalmar o Pedro em momentos de stress? De que forma o fazem?	Refere-se apenas ao contexto da aula. O aluno quando está nervoso fica ainda mais introvertido e quando isso acontece tentam sempre ajudar.	Os profissionais da escola têm a preocupação de o acalmar, mas acabam por chamar a mãe por estar próxima e ser uma pessoa de confiança do Pedro. O Pedro fecha-se à comunicação com os outros.	Inicialmente não foi fácil, mas houve sempre essa preocupação. -Recorria-se a funcionários da escola, à direção e à professora de ed especial, principalmente para o encaminharem à sala de aula.	Considera que existe essa preocupação por parte de todos os que lidam com o Pedro, contudo considera que é a professora de educação especial quem mais atua nessas situações.

Apêndice VII

Sinopse das entrevista ao Pedro

Sugestão de Attwood	Pergunta	Resposta
Incentivar os alunos com síndrome de asperger a conviver com os colegas.	Os professores costumam motivar-te e dizer-te para conviveres mais com os teu colegas no intervalo?	- Poucas vezes.
	E lembras-te de alguma vez em que aconteceu?	
	Nunca houve nenhum professor que dissesse agora vamos jogar um jogo e o Ricardo pode também participar com os colegas?	- Não
	E sem ser um jogo (...) nunca te motivaram a conversar com os colegas no intervalo?	- Também não
	Em educação física costumavas também fazer os jogos?	
	Não fazes trabalhos de grupo?	- incentivam-me mais a falar na aulas, eu inibo-me um bocado.
	Normalmente fazes com aquela tua amiga, com aquela tua colega que tu gostas mais?	- Sim
	Mas nem todos são a pares, há mais trabalhos de grupo?	- Sim
	E estás a gostar?	
	Então porquê?	- quando é a pares sim.
	Gostavas mais se fossem todos juntos?	- Há, eu estou a fazer um de história.

	Então tu gostas de conviver assim com os colegas não é? Gostas de falar com eles... Mas gostavas que eles conversassem mais contigo?	Nem por isso. Este ano os trabalhos de grupo são sempre à distância. Uma pessoa faz uma parte, outra pessoa faz outra, depois juntamos. Sim, era mais divertido Com a Salomé eu gosto agora os outros nem por isso. Não, não gosto de ter contacto, já me habituei.
Ajudar os alunos com síndrome de asperger a conhecer as regras de conduta.	Olha e assim, sabes que nós quando estamos em sociedade há assim coisas que temos de fazer, devemos cumprimentar as pessoas não é? Devemos agradecer quando ... ou pedir se faz favor quando pedimos alguma coisa e agradecer quando nos fazem. Os professores costumam explicar-te assim estas regras	- Eu já sei.
Ajudar os alunos com síndrome de asperger a gerir as suas emoções.	Diz-me uma situação em que aches que te deixa mais nervoso. E a professora ajudou-te a não ficares nervoso?	- No outro dia tive de apresentar um trabalho de inglês. A Salomé não pode vir à escola e eu “tive” de estar lá a apresentar sozinho, a dizer o que me lembrava, e fiz a apresentação. - Sim (...) Até me deixou “tar” lá no lugar em vez de ir lá “pá” frente.
Ajudar os alunos com síndrome de	Já alguma vez te aconteceu “tares” (...)a conversar ou a brincar com algum colega e não perceberes muito bem o	

asperger a perceber o que os outros estão a pensar.	que é que ele está a pensar? Os professores ajudam-te? Mas é por ti ou tens alguém que tenta ajudar? Não percebes se estão contentes, se estão tristes, se ficaram chateados?	- às vezes - Eu acabo por perceber. - Peço ajuda. (...) Umas vezes aos meus colegas outras vezes aos meus professores. - É, mas poucas vezes, poucas vezes tenham alguma dificuldade nisso. Há, há mais tempo é que era mais difícil.
Incentivar o aluno com síndrome de asperger a conversar com o outro.	E nas aulas os professores querem que fale mais com eles , professores, ou também com os colegas? Os professores, assim na aula costumam também conversar contigo? Sobre os assuntos que estão a ensinar? Costumam incentivar-te a conversares com eles? Costumam ser assim conversas sobre assuntos que tu queres ou sobre os assuntos dos temas que trabalharam na aula?	- É com eles e também com os colegas quando tenho de apresentar trabalhos ou quando tenho de ler alguma coisa dos livros. - Conversar, costuma ser só no fim da aula, ou durante o intervalo. Praticamente é só sobre matéria, esclarecer dúvidas ou qualquer coisa assim.
Serviços de apoio fornecidos pela	Também tens acompanhamento com a psicóloga não é?	- É

escola	Ela também te ajuda?	- Temos falado mais é do próximo ano, é do próximo ano letivo.
Sentir-se bem vindo na escola	- Tu sentes-te bem vindo à escola? Então e os professores, achas que os professores gostam de te ter por aqui? Então e mesmo assim, apesar de os colegas às vezes, não te ligarem muito tu gostas de andar aqui na escola? E tens assim mais algum colega, ou alguma colega que gostes e que te apoie?	- Não nem por isso. - Eu sou ignorado a maior parte do tempo. Às vezes, estou na sala e nem dão por mim. A professora, (...) pergunta se eu estou cá [durante a chamada], e eles dizem que não. - Às vezes, lembram-se de mim e tentam ajudar-me um bocadinho, apoiar-me um bocadinho. - Sim. Até simpatizei muito com os professores. - Até começar a andar com a Maria era muito difícil. Não gostava muito. Não. Só a Maria.