

MARIA TERESA VIEIRA LOPES

**ATTITUDES EDUCACIONAIS FACE À INCLUSÃO
DOS ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO
ESPETRO DO AUTISMO**

Orientador: Professor Doutor António Luís Carvalho

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

LISBOA

2020

MARIA TERESA VIEIRA LOPES

**ATTITUDES EDUCACIONAIS FACE À INCLUSÃO
DOS ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO
ESPETRO DO AUTISMO**

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do grau de Doutor em Educação, no curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 23/07/2020, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 172/2020 de 09 de junho de 2020, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor Mário C. Moutinho – Reitor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT)

Vogais:

Prof.^a Doutora Ana Paula Marques Gomes (ESEPF)

Prof.^a Doutora Ilda Fernandes (ESEP)

Prof.^a Doutora Lígia Maria Monteiro Lima (ESEP)

Prof.^a Doutora Maria Nazaré Coimbra (ULP)

Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte (ULHT)

Orientador:

Prof. Doutor António Luís Carvalho (ESEP)

Coorientadora:

Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins (ULP)

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

LISBOA

2020

Não sou só autista, sou uma criança, um adolescente, ou um adulto. Compartilho muitas coisas das crianças, adolescentes e adultos como os que chamais normais.

Angel Revière

Dedicatória

Aos meus melhores amigos, aos meus pais, que são para mim um exemplo de luta e determinação.

Ao meu filho António Maria, essência e força impulsionadora da minha vida.

Às minhas sobrinhas Kika e Teté, porque são as minhas filhas de coração.

À minha querida irmã que na minha ausência cuidou do meu filho como se fosse seu e por ser a mãe que eu não pude ser neste longo caminho percorrido.

Ao Pedro, pelo apoio prestado ao longo destes anos.

A todos, o meu profundo agradecimento

.

Agradecimentos

No término deste trabalho doutoral, não posso deixar de proferir o meu veraz agradecimento às pessoas que contribuíram para a concretização desta investigação, que era um sonho almejado há muitos anos.

Ao Professor Doutor Luís Carvalho, cuja orientação científica e metodológica foi portentosa. Sou-lhe grata pela partilha destes anos, pela sua atenta orientação, atitude crítica e também pela grandíssima riqueza humana, gentileza e amizade.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa, nas pessoas do coordenador do Doutoramento em Educação, Professor Doutor António Teodoro, da subdiretora deste Doutoramento, Professora Doutora Rosa Serradas e da diretora do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona do Porto, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pelo incentivo e prontidão na resolução de todos os formalismos de forma eficiente e esclarecimento de todas as dúvidas.

Aos Professores da Universidade de Vigo, Campus de Ourense, pela brilhante base teórica e científica proporcionada aquando do período de docência.

Ao amigo Professor Manuel Abreu pelos conselhos, críticas e sugestões relevantes feitas durante a elaboração da tese.

À Valéria Freitas, grande amiga e companheira de curso de doutoramento, pelo apoio prestado e convívio salubre que possibilitou a transposição de informações e ideias.

À minha grande amiga, Doutora Cristina Queirós que sempre me incentivou e me deu força para seguir em frente.

À Dra. Carla Garcia, pela sua preciosa ajuda na formatação do trabalho.

À Dra. Laetitia, pelo apoio estatístico indispensável na concretização deste trabalho.

Aos professores que cooperaram nesta investigação e que muito me ensinaram sobre as suas vidas e experiências enquanto profissionais, por me permitirem entrar no seu mundo, investigando, questionando e aprendendo.

E agradeço a Deus, por iluminar o meu caminho e me dar forças para seguir sempre em frente.

Resumo

Esta investigação apresenta um estudo no domínio das “Atitudes Educacionais face à Inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)”, tendo por pano de fundo o quadro legal e as respostas educativas que têm sido adotadas face aos desafios da educação inclusiva e do seu papel na luta contra a exclusão social.

A educação de crianças e jovens com PEA foi, durante muito tempo, uma temática residual no contexto das grandes questões do sistema educativo. Considerando as teorias atuais sobre a educação é imprescindível que a escola tenha como princípio uma orientação inclusiva e se enquadre no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais.

Nesta perspetiva, o Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos possa encontrar respostas que possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão.

Esta investigação mostra-se pertinente para a proposta de um programa de intervenção promotor de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA, na perspetiva de uma ‘Escola Para Todos’, com análoga possibilidade de acesso.

Tendo em conta a natureza do problema a investigar, as características e objetivos da nossa investigação, assim como o tipo de informação que se pretende obter, optamos por uma investigação cuja intervenção metodológica tem um caráter misto, porque integra instrumentos, quer de natureza quantitativa, como o questionário que inclui a escala AFI, sobre as “Atitudes Educacionais face à Inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo” (aplicados a professores), quer de natureza qualitativa, complementado com um instrumento qualitativo como o *focus group*.

A investigação evidencia que em média as atitudes dos professores são positivas face à inclusão, no entanto aferimos que os professores apesar de concordarem com a inclusão destes alunos, não se sentem capacitados e precisam de formação especializada para que a inclusão seja uma realidade eficaz e plena.

Este estudo mostra ser imprescindível a necessidade de implementação de um programa de capacitação para professores, de forma a adotar um mecanismo potenciador de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.

Palavras-Chave: Atitudes educacionais, Perturbação do Espectro do Autismo, inclusão, professores.

Abstract

This research study presents a study on educational attitudes towards the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), based on the legal framework and educational responses that have been adopted regarding the challenges of the inclusive education and its role in combating social exclusion.

The education of children and young people with ASD was, for a long time, a residual theme in the context of the great issues of the education system. Considering the current theories on education it is imperative that school should have an inclusive orientation as its principle and fit into the principle of equal educational and social opportunities.

In this perspective, the program of the XXI Constitutional Government establishes as one of the priorities of governmental action the emphasis on an inclusive school where every student can find answers that enable the acquisition of a level of education and training facilitating their full inclusion.

This research study is relevant to the proposal of an intervention program promoting educational attitudes to the inclusion of students with ASD, from the perspective of a “School for Everyone), with similar possibility of access.

According to the nature of the problem to be investigated, the characteristics and objectives of our research, as well as the type of information to be obtained, we have opted for a mixed methodological intervention since it integrates instruments, both quantitative, as the questionnaire that includes the AFI scale, on educational attitudes towards the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (applied to teachers), as well as qualitative, complemented with a qualitative instrument such as the focus group.

The research study highlights that, on average, teachers’ attitudes towards inclusion are positive; however, we have found that teachers, despite agreeing to the inclusion of these students, do not feel empowered and need specialized training to make inclusion an effective and full reality.

This study shows that it is essential to implement a training program for teachers, in order to adopt a mechanism that enhances educational attitudes towards the inclusion of students with ASD.

Key words: Educational attitudes, Autism Spectrum Disorder, inclusion, teachers.

Abreviaturas e Siglas

AAPEP: Adolescent and Adult Psychoeducational Profile

ABA: Análise Comportamental Aplicada

AE: Aprendizagens Essenciais

CARS: Childhood Autism Rating Scale

DIR: Desenvolvimento, Diferenças Individuais e Relações

DL: Decreto-Lei

DSM: Classificação de Doenças Mentais da Associação Psiquiátrica Americana

EE: Educação Especial

EI: Educação Inclusiva

EUA: Estados Unidos da América

M-CHAT: Modified Checklist for Autism in Toddlers

PA: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA: Perturbação do Espectro do Autismo

PECS: Picture Exchange Communication System

PEP-R: Psychoeducational Profile-Revised

PLN: Paradigma da Linguagem Natural

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TEACCH: Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

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

VIF: Variance Inflation Factor

WISC: Escala de Inteligência Wechsler para crianças

Índice

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Abreviaturas e Siglas	XI
Índice de Quadros	XV
Índice de Tabelas.....	XVI
Índice de Figuras	XVII
Introdução.....	1
1. Atitudes e inclusão dos alunos com PEA: Conhecimento atual	5
1.1. O passado, o presente e o futuro dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo	7
1.1.1. Epidemiologia da PEA	7
1.1.2. Perspetivas sobre a etiologia da PEA	9
1.1.3. Diagnóstico da PEA.....	15
1.1.4. Avaliação da PEA.....	18
1.1.5. Dificuldades de aprendizagem dos alunos com PEA	21
1.1.6. Modelos de intervenção para alunos com PEA	23
1.1.6.1. Modelo TEACCH.....	24
1.1.6.2. Modelo DIR (Desenvolvimento, Diferenças Individuais e Relações).....	36
1.1.6.3. Modelo Floortime.....	38
1.1.6.4. Picture Exchange Communication System (PECS)	39
1.1.6.5. Programa Son-Rise.....	40
1.1.6.6. Intervenção pedagógica inclusiva.....	41
1.2. A mudança da estrutura da educação inclusiva: inclusão e atitudes	45
1.2.1. Legislação de suporte à inclusão dos alunos com PEA	46
1.2.2. A construção de uma nova escola: inclusão dos alunos com PEA	51
1.2.2.1. Fatores facilitadores da inclusão dos alunos com PEA	58
1.2.2.2. Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.....	61
1.2.2.3. Atitudes: formação, capacitação e autoeficácia	69
2. Atitudes e inclusão dos alunos com PEA: O nosso estudo.....	87
2.1. Problema de investigação.....	91
2.2. Objetivos e Hipóteses.....	93
2.2.1. Fundamentação dos objetivos	93
2.2.2. Hipóteses.....	94

2.3. Classificação das variáveis	95
2.4. Pressupostos éticos	97
2.5. Método de Investigação	98
2.6. Amostra	103
2.7. Instrumentos de recolha e obtenção de dados.....	105
2.7.1. Questionário.....	105
2.7.1.1. Descrição do questionário.....	106
2.7.1.2. A escala.....	107
2.7.1.3. Fiabilidade	108
2.7.1.4. Validação	110
2.7.2. <i>Focus group</i>	113
2.7.2.1. Desenho do <i>focus group</i>	114
2.7.2.2. Questões do <i>focus group</i>	115
2.7.2.3. Perfil dos intervenientes do <i>focus group</i>	116
2.7.2.4. Procedimento de intervenção.....	117
2.8. Tratamento e análise de dados	118
2.9. Apresentação dos resultados.....	119
2.9.1. Análise do questionário e escala AFI.....	119
2.9.1.1. Análise das questões da escala e hipóteses	127
2.9.2. Análise de conteúdo - <i>focus group</i>	150
3. Atitudes e inclusão dos alunos com PEA: Evolução do conhecimento	159
3.1. Fundamentos e procedimentos metodológicos: triangulação	161
3.2. Programa promotor de Atitudes Educacionais face à Inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.....	174
Conclusão	180
Referências Bibliográficas	185
Legislação Portuguesa Consultada	200
Anexos.....	I
Apêndices.....	XVII

Índice de Quadros

Quadro 1 - Critérios de Diagnóstico	16
Quadro 2 - Nível de gravidade da PEA.....	17
Quadro 3 - Características de indivíduos com PEA / efeitos sobre o ensino.....	23
Quadro 4 - Inclusão: Princípios e Práticas na perspectiva de Ainscow, Miles e Font, 2013	56
Quadro 5 - Estatísticas de consistência interna da escala AFI, Vaz (2005), Paiva (2012), estudo atual	110
Quadro 6 - Dimensões do questionário e escala AFI	113
Quadro 7 - Modelo de Análise do <i>focus group</i>	116

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Síntese da amostra aplicada nos diferentes níveis de ensino.....	104
Tabela 2 - Amostra	121
Tabela 3 - Frequências (absolutas e relativas) de cada questão do instrumento utilizado.....	123
Tabela 4 - Frequências (absolutas e relativas) de cada questão.....	125
Tabela 5 - <i>Score</i> total da escala e das suas dimensões	126
Tabela 6 - Professores e professores de educação especial	126
Tabela 7 - Idade, tempo de serviço e nível de ensino	135
Tabela 8 - Grau académico.....	136
Tabela 9 - Experiência de coordenação/Direção de escola/Agrupamento	136
Tabela 10 - Idade, tempo de serviço e nível de ensino (Benefícios da inclusão)	139
Tabela 11 - Idade, tempo de serviço e nível de ensino (Comportamento dos alunos com PEA)	141
Tabela 12 - Idade, tempo de serviço e nível de ensino (Estereótipos).....	143
Tabela 13 - Grau académico, formação contínua e formação especializada (Condições de sucesso na sala de aula)	145
Tabela 14 - Grau académico, formação contínua e formação especializada (Benefícios da inclusão)	146
Tabela 15 - Grau académico, formação contínua e formação especializada (Comportamento dos alunos com PEA)	147
Tabela 16 - Grau académico, formação contínua e formação especializada (Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar)	148
Tabela 17 - Experiência de coordenação/Direção de escola/ Agrupamento (Benefícios da inclusão, Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar e Estereótipos)	150

Índice de Figuras

Figura 1 - Como surge o problema de investigação	92
Figura 2 - Linhas metodológicas de investigação	102
Figura 3 - Meios, operações e saídas referentes à escala de atitudes (AFI)	112

Introdução

“(...) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. (Santos, 2003, p. 56)

A educação de crianças e jovens com Perturbações do Espectro Autista foi, durante muito tempo, uma temática residual no contexto das grandes questões do sistema educativo. Considerando as teorias atuais sobre a educação é imprescindível que a escola tenha como princípio uma orientação inclusiva e se enquadre no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais, no âmbito de uma escola aberta e capaz de se adaptar com eficácia à diversidade dos seus alunos, tendo em conta as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, com o intuito de aumentar a sua participação nos processos de aprendizagem.

Nesta perspetiva, “o Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Esta investigação apresenta como tema “Atitudes Educacionais face à Inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo” (PEA), tendo por pano de fundo o quadro legal e as respostas educativas que têm sido adotadas face aos desafios da educação inclusiva e do seu papel na luta contra a exclusão social.

Uma escola só é verdadeiramente inclusiva se os seus professores adotarem atitudes inclusivas na sala de aula e para que esta inclusão seja exequível, o professor tem de estar capacitado e quando necessário tem de procurar formação para trabalhar com os alunos com PEA. Desta forma, a atitude dos professores constituirá uma variável importante na inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo na sala de aula e contribuirá seguramente para o seu sucesso educativo.

Partindo do pressuposto que a mudança passa essencialmente pela formação dos professores que nela trabalham então, para que a mudança aconteça, os professores terão de estar abertos à formação e persistente atualização. A formação contínua pode contribuir para uma transformação dos princípios e práticas dos professores acerca da inclusão dos alunos com PEA. Para isso a formação deverá desenvolver nos professores as competências para poderem responder com eficácia aos problemas sentidos pelos alunos com PEA.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 143) na secção relativa às diretrizes para a ação a nível nacional, salienta o ponto relativo ao recrutamento e treino de pessoal docente. Nela encontramos referência explícita à importância da formação inicial dos professores, que passam por “Fomentar uma atitude face à deficiência e desenvolver a compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes. O conhecimento e as competências exigidas são, essencialmente, os relativos a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio, métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo espectro de capacidades, etc.”.

Tendo em conta o novo contexto legislativo e os desafios constantes do sistema educativo, pretende-se clarificar conceitos sobre a educação inclusiva de alunos com PEA, concretizar novas ideias e planificar projetos de ação pedagógica promotores de atitudes educacionais positivas, promover novas metodologias na sala de aula, num olhar concentrado na inclusão dos alunos com PEA, formação dos professores, flexibilidade e autonomia curricular, papel das lideranças e promoção da inclusão. As atitudes sejam “positivas” ou “negativas”, que os professores expressem estarão diretamente relacionadas com a formação de valores, de conceitos ou preconceitos das futuras gerações. Para podermos investigar essas atitudes, a sua relação com o processo de inclusão, bem como o que as determina, é necessário dispor de instrumentos fiáveis e válidos que nos auxiliem a avaliar as atitudes educacionais dos professores.

Abordar ao nível da investigação a formação dos professores e relacioná-la com as atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA parece ser complexo. No entanto, julgamos fundamental investigar esta realidade para encontrar evidências que nos possam ajudar a refletir sobre esta problemática, dada a importância que tem para a escola inclusiva, onde queremos que todos possam ter um lugar de pleno direito.

A legislação que regula a inclusão dos alunos com PEA nas escolas sofreu transformações que levaram a uma crescente responsabilização. dessas mesmas escolas, pela

inclusão destes alunos numa perspetiva de "Escola Para Todos e Com Todos". Atendendo a esta necessidade de transformação, Portugal apresentou um conjunto de políticas públicas de educação. Estas novas políticas da educação assumiram um quadro normativo próprio, convergente e interdependente, onde se incluem no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que define os princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário, bem como o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o novo regime jurídico da Educação Inclusiva (EI), a Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, com referência explícita das Aprendizagens Essenciais (AE).

Neste contexto e assumindo claramente uma orientação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece o Regime jurídico da educação inclusiva que institui os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Neste sentido, as políticas, os princípios e práticas educativas, visam a promoção da “Escola Para Todos e Com Todos” e a reestruturação das escolas no sentido de responderem aos princípios da Filosofia da Inclusão, dos alunos com PEA.

Desta forma, foi nosso propósito desenvolver este trabalho, que se completa e fundamenta em três partes.

A primeira parte “Atitudes e inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: conhecimento atual” que traduz a revisão da literatura sobre a PEA, inclusão, atitudes, legislação, formação, capacitação e autoeficácia. Concebido o modelo teórico de referência para a investigação, onde salienta a síntese da problemática com a especificação de elementos e fatores que tornem compreensível o objeto de estudo e se explicitem os conceitos, é fundamental proceder à construção do modelo de análise metodológica, tendo em conta a problemática e os objetivos antecipadamente definidos.

A segunda parte “Atitudes e inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: o nosso estudo” explicita a forma como desenvolvemos a presente investigação. Ao definirmos esta problemática estamos inevitavelmente a enquadrar a vertente do estudo a desvendar, a procurar as relações fundamentais que podem servir de explicação e a definir mais concisamente o objeto de estudo. Assim, a questão central deste trabalho: “Quais as atitudes

educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo?” assenta nos seguintes objetivos: identificar as atitudes educacionais dos professores face aos alunos com PEA; identificar as dificuldades que os professores sentem para promover a educação inclusiva e relacioná-las com o seu percurso e necessidades de formação; identificar as relações existentes entre formação e as atitudes educacionais face aos alunos com PEA; relacionar variáveis académicas com as atitudes educacionais dos professores; identificar as principais dificuldades dos professores, na sua prática diária para que sejam promotores da educação inclusiva e propor um programa promotor de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA. Tendo em conta a natureza do problema a investigar, as características e objetivos da nossa investigação, assim como o tipo de informação que se pretende obter, optamos por uma investigação cuja intervenção metodológica tem um caráter misto, porque integra instrumentos, quer de natureza quantitativa, como o questionário que inclui a escala AFI que nos possibilitará a verificação da existência, ou não, de relações entre variáveis, quer de natureza qualitativa, complementado com um instrumento qualitativo como o *focus group*.

Na terceira parte procede-se à triangulação dos dados do questionário e escala AFI e do *focus group*. Sustentado nos resultados alcançados no questionário e escala AFI e na validação obtida pelo *focus group* criamos e recomendamos um programa de intervenção/ação para capacitar os professores de atitudes educativas positivas face à inclusão dos alunos com PEA. Pretende-se que o programa possa promover aprendizagens potenciadoras de atitudes educacionais positivas face à efetiva inclusão dos alunos com PEA e comprovam-se, os resultados mais importantes da análise estatística de verificação da problemática e discussão do estudo.

Por fim apresentam-se as conclusões que declaram os principais objetivos da sistematização e desenvolvimento do estudo no contexto das diversas teorias sobre as atitudes educacionais na inclusão de crianças com PEA e são identificadas as novas pistas de investigação suscitadas pela tese.

Aguardamos que esta investigação possa ser vantajosa na desmistificação de ideias universalizadas relativamente aos alunos com PEA, prevenindo a denegação das mesmas e promovendo uma inclusão com atitudes educacionais positivas e coerentes porque “Ser Autista é apenas, uma forma de ver e compreender o mundo!”.

1. Atitudes e inclusão dos alunos com PEA: Conhecimento atual

1.1. O passado, o presente e o futuro dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

“O meu desenvolvimento não é absurdo, ainda que não seja fácil de compreender. Tem a sua própria lógica e muitas das condutas a que chamais ‘alteradas’ são formas de enfrentar o mundo segundo a minha maneira de ser e perceber. Faz um esforço para me compreender.” (Angel Rivière, 1994)

A palavra autismo deriva do grego “autos” que significa “o próprio”, acrescido do sufixo “ismo” que nos dá uma ideia de orientação ou estado; o substantivo autismo indica uma condição ou estado de alguém que apresenta tendência para o alheamento da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio.

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

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição (DSM-V) as Perturbações do Espectro do Autismo localizam-se no grupo dos “Transtornos do Neurodesenvolvimento”, com impactos importantes no desenvolvimento do indivíduo e que se manifesta nos primeiros três anos de vida, gerando grandes dificuldades na comunicação, interação social e aprendizagem.

1.1.1. Epidemiologia da PEA

No primeiro estudo epidemiológico sobre autismo, Lotter (1966) menciona a existência de uma taxa de prevalência desta perturbação de 4.5 para 10.000 em crianças entre os 8 e 10 anos de idade. O estudo de Elsabbagh (2012, citado por Lopes, 2011) comprova que a prevalência da PEA estimada é de 62 para 10.000, ou seja, uma criança em cada 160 apresenta PEA. Estimativas regionais estão disponíveis para a Europa e a América e não parecem diferir consideravelmente, para a Europa a média é 61.9 para 10.000 e para a América a média é 65.5 para 10.000 (World Health Organization, 2013).

Em Portugal, um estudo realizado pelo Hospital Pediátrico de Coimbra, Instituto Gulbenkian de Ciência e Instituto Nacional de Saúde Ricardo Jorge concluiu que a prevalência de PEA em Portugal Continental é de cerca de 9 em 10.000 crianças em idade escolar. Na Região Autónoma dos Açores encontrou-se uma prevalência de 15.6 em cada 10.000 crianças, talvez devido aos casos de consanguinidade existentes naquela região (Oliveira, Ataíde, Marques, Miguel, Coutinho, Mota & Carmona, 2007). Importa referir que a Região Autónoma da Madeira não participou neste trabalho de investigação.

Segundo Oliveira, este fenómeno poderá apontar para a existência de fatores ambientais ou para a presença de marcadores genéticos específicos que aumentem ou diminuam a suscetibilidade para a PEA em determinadas populações portuguesas (Oliveira et al., 2007). Em Portugal, a prevalência é inferior aos valores adquiridos a nível internacional (analisando os restantes países da Europa e da América do Norte).

O rigor dos critérios de diagnóstico utilizados por Oliveira et al., (2007), o cuidado posto na sua aplicação, a dimensão e a representatividade geográfica da amostra (332.808 crianças do continente e 10.910 crianças dos Açores) garantem a sua validade e fazem deste trabalho uma referência no estudo das PEA em Portugal. Os estudos de prevalência que têm vindo a ser feitos nas PEA, ao envolverem populações dentro do Espetro, critérios de diagnóstico e de cortes diferenciados traduzem-se em resultados diferentes. Deste modo, tem sido difícil concluir de forma clara se existe ou não um aumento da incidência das PEA, mas indiscutivelmente, tem-se verificado um aumento do número de casos diagnosticados. Este facto pode dever-se efetivamente a uma maior incidência, ou até mesmo a uma maior atenção ao diagnóstico, ou por ambas as razões (Oliveira et al., 2007).

É importantíssimo evidenciar que o aumento nos índices de prevalência da PEA significa que mais indivíduos são identificados o que não significa que a incidência geral da PEA tenha ampliado.

O aumento que se confirmou na prevalência da PEA pode ser elucidado por diferentes fatores, tais como: um diagnóstico mais consistente; melhor acesso aos cuidados de saúde; aumento da idade materna e paterna; uma melhor divulgação de informação e uma capacidade superior de diagnóstico.

1.1.2. Perspetivas sobre a etiologia da PEA

A PEA é uma condição de etiologia multifatorial e ao longo dos anos, o conceito sofreu divergentes mudanças consoante a evolução da sociedade e dos estudos que foram surgindo. Têm sido propostas várias teorias para explicar as PEA. Quanto à temática da etiologia, existe o cruzamento de diferentes teorias, designadamente, as teorias comportamentais que “(...) tentam explicar os sintomas característicos desta perturbação com base nos mecanismos psicológicos e cognitivos subjacentes” (Marques, 2000, p. 53) e, por outro lado, as teorias neuropsicológicas e fisiológicas que “(...) tentam fornecer informação acerca de uma possível base neurológica” (Marques, 2000, p. 53).

A multiplicidade de teorias que pretendem explicar o quadro clínico da PEA são imensas, porém iremos apresentar apenas algumas das hipóteses, dando maior relevância às investigações que proporcionaram um maior avanço nesta temática.

Desconhecemos a causa ou causas da PEA como desconhecemos qual a natureza do defeito básico que poderá ser responsável pela tríade de alterações características da PEA a nível da socialização, comunicação e imaginação.

Teorias Psicogénicas

Nos seus primeiros escritos, Kanner definiu o termo autismo e considerou-o como uma perturbação do desenvolvimento constitucionalmente determinada, sugerindo a hipótese de uma componente genética. No seguimento desta teoria defendia que “devemos assumir que estas crianças nascem com uma incapacidade inata para proceder da forma biologicamente correta ao contacto afetivo com os outros, tal como outras crianças nascem com outro tipo de incapacidades físicas ou mentais” (Kanner, 1943, citado por Marques, 2000, p. 53).

Nesta época, a criança autista apresentava défices cognitivos e linguísticos deficitários devido ao meio que a envolvia, o ambiente não carinhoso da mãe. Surge a teoria conhecida pelo termo “Mães Frigorífico”, desenvolvida por Bettelheim, em 1967 (Santos & Sousa, 2009, citado por Lopes, 2011).

A teoria das “Mães Frigorífico” assumiu uma grande importância na época em questão, no entanto na década de 70 começaram a surgir relatos e investigações que a colocavam em causa. São exemplos disso a existência de casos de crianças alvo de maus tratos e atos de negligência cujas experiências passadas não davam origem a um quadro de autismo (Clark & Clark, 1976; Happé, 1994, citado por Marques, 2000).

Não pretendemos negar a importância que a teoria das “Mães Frigorífico” trouxe para a etiologia da PEA, esta também teve efeitos destruidores nas famílias destas crianças, pois as

famílias foram sobrecarregadas pela culpa, originando um investimento monetário muito elevado em intervenções psicanalíticas muito pouco eficazes, já que estas não eram específicas e adaptadas às necessidades e características de cada criança.

Segundo Wing (1996) em busca de uma intervenção eficaz, muitas famílias gastaram largas somas de dinheiro em intervenções psicanalíticas com os filhos e consigo próprios, sem qualquer tipo de resultado duradouro.

Inicialmente, Kanner apoiou a sua definição de autismo como uma perturbação emocional estabelecida através das relações “frias” da mãe com a criança, posteriormente abandonou esta perspetiva e recuperou, uma possível base genética e constitucional da perturbação, assinalando a existência de um défice inato que impediria o estabelecimento de uma adequada relação da criança com o meio que a envolvia.

Teorias Biológicas

As investigações atuais em torno das PEA defendem que existe uma origem neurológica de base. Considera-se que a PEA resulta de uma perturbação em algumas áreas do Sistema Nervoso Central que acabam por afetar a linguagem, o desenvolvimento cognitivo, intelectual e a capacidade de estabelecer relações.

Considerando as informações de Santos e César (2009), ainda não há certezas de que existe uma perturbação neurológica no Espetro do Autismo, porém diferentes estudos verificaram que a PEA é quatro vezes mais frequente nos rapazes do que nas raparigas; existe uma associação da PEA com vários distúrbios biológicos, principalmente, em relação à epilepsia, afetando deste modo as áreas referidas anteriormente.

O autismo tem sido relatado como ocorrendo em associação com uma enorme variedade de distúrbios biológicos, incluindo paralisia cerebral, rubéola pré-natal, toxoplasmose, infeções por citomegalovírus, encefalopatia, esclerose tuberosa, meningite, hemorragia cerebral, fenilcetonúria e vários tipos de epilepsia (Ornitz, 1983; Gillberg, 1989).

De um modo geral, as investigações neurobiológicas colocaram em evidência a origem orgânica da síndrome, no entanto nenhum fator ou anomalia foi consistentemente identificado e as implicações etiológicas mantêm-se pouco claras.

Estudos Genéticos: genes e cromossomas

A área da genética tem vindo a assumir uma postura cada vez mais relevante para a determinação da etiologia da PEA. Dentro desta temática, têm sido estudados três aspetos: (1) a concentração familiar de casos de PEA é mais comum entre irmãos de crianças afetadas; (2)

a concentração familiar de outras condições e/ou características em familiares de crianças com PEA; a presença de uma série de alterações discretas, porém possivelmente relacionadas com a PEA em parentes próximos de indivíduos afetados e (3) a conhecida associação entre a PEA e várias condições de origem genética.

Relativamente à concordância nos gémeos idênticos esta não é perfeita. Pode acontecer de um ter PEA e o outro não. Uma predisposição genética para a PEA que apenas será acionada por problemas, ou dificuldades pré, ou perinatais poderá ser uma explicação possível para esta situação.

Quinhones-Levy (2004, citado por Lopes, 2011) considera o Espetro do Autismo como uma situação de origem genética, existindo uma hereditariedade superior a 90%. Esta hereditariedade é complexa, existindo a interação de vários genes de suscetibilidade com o ambiente. Os fatores ambientais referem-se a fatores pré e perinatais.

Na PEA, segundo os estudos genéticos, existe uma multiplicidade de anomalias genéticas em crianças com esta patologia, embora ainda se desconheça a forma como essas anomalias afetam o desenvolvimento cerebral.

Marques conclui que “(...) apesar de ter vindo a ser detetada uma grande variedade de anomalias genéticas em indivíduos com Perturbações do Espetro do Autismo, a forma de como essa anomalia afeta o desenvolvimento cerebral ainda não é conhecida” (Marques, 2000, p. 63).

Estudos Neurológicos

Recentemente surgiram novos contributos para a compreensão da base neurológica da PEA. Os estudos de neuroimagem, neurofisiologia, neuropatologia e neuroquímica têm conjugado esforços na procura dos fatores causais.

Com efeito, todas as conclusões dos estudos de dano cerebral nos autistas suportam a ideia de que esta perturbação seria provocada por um desenvolvimento cerebral anormal que se inicia desde o nascimento, mas que manifesta os seus efeitos a nível do comportamento ao longo da infância, especialmente, quando a criança deveria iniciar o desenvolvimento da linguagem (Marques, 2000). Estes avanços significantes possibilitaram a localização da área cerebral afetada.

De acordo com Pereira “acredita-se que existe um défice congénito no Sistema Nervoso Central, com efeitos imediatos e permanentes nos aspetos socioemocionais do comportamento” (Pereira, 2006, p. 25).

Estudos Neuroquímicos

Até ao momento, os estudos neuroquímicos têm-se mostrado inconclusivos, contudo a investigação continua, para procurar um outro nível de explicações para a PEA.

Existem infinitas investigações bioquímicas relacionadas com o Espetro do Autismo que incidem sobre a relação entre esta perturbação e os neurotransmissores “(...) enquanto mediadores bioquímicos, relacionados com as contrações musculares e as atividades nervosas” (Pereira, 2006, p. 26). Contudo, até à presente data, estes estudos têm sido inconclusivos.

Estudos Imunológicos

Os estudos imunológicos, atendendo às informações de Pereira (2006) sugerem a hipótese de que a PEA pode surgir devido a infeções virais intrauterinas como a rubéola gravítica, uma infeção pós-natal por herpes ou então uma infeção congénita com citomegalovírus.

Chess, Korn e Fernandez (1971), Gillberg (1989), Marques (2000), citado por Lopes (2011) recolheram evidências convincentes de que a sintomatologia autista pode resultar de uma infeção viral intrauterina. A rubéola gravídica tem sido identificada como fator patogénico em cerca de 5 a 10% dos casos de autismo. A infeção pós-natal por herpes, parece ter igualmente produzido quadros típicos de autismo de Kanner (DeLong, Beau & Brown, 1981; Gillberg, 1989). É ainda possível que a infeção congénita com citomegalovírus possa estar associada ao autismo (Stubbs, Ash & Williams, 1984; Gillberg, 1989, citado por Marques, 2000).

Teorias Psicológicas

Embora, a PEA seja uma síndrome definido em termos comportamentais, atualmente é aceite existirem associados défices cognitivos a vários níveis. Hermelin e O’Conner (1970) tentaram identificar o défice cognitivo básico subjacente às alterações fundamentais no autismo, considerando que “(...) os autistas armazenavam as informações verbais de forma neutra, sem as analisar, atribuir significado ou reestruturar ao contrário do que fariam os indivíduos normais” (Marques, 2000, p. 70).

Aparece assim, uma das principais características do Espetro do Autismo que é a incapacidade de avaliar a ordem, a estrutura e a reutilização da informação. Nos anos 70, a maioria dos testes cognitivos realizados por Frith e Hermelin demonstram a existência de respostas rígidas e estereotipadas, outra característica da PEA.

Estudos realizados posteriormente por O’Connor (1988, citado por Lopes, 2011) mencionam que as crianças autistas, segundo a perspetiva piagetiana de desenvolvimento, não

possuem uma “representação mental interior”, o que faz com que não reconheçam um determinado dado se ele não for representado de uma forma estritamente idêntica à primeira vez em que ele foi percebido. Esta incapacidade traduz-se na dificuldade de generalização manifestada nas dificuldades da aprendizagem destas crianças.

Mais tarde, em meados dos anos 80, Frith, Alan Leslie e Baron Cohen surgem com a Teoria da Mente que defende que “(...) os autistas apresentam uma falha ou atraso no desenvolvimento da competência de comungar com o pensamento dos outros indivíduos” (Pereira, 2006, p. 29), ou seja, os portadores da PEA apresentam dificuldade em reconhecer a mente dos outros indivíduos, originando a suposição da incapacidade que estes apresentam em relação à sua própria autoconsciência. Esta teoria procurou reconhecer os défices responsáveis pelos défices sociais na PEA.

Teoria da Mente

Nos últimos anos, têm sido feitos alguns esforços, no sentido de identificar a natureza do defeito psicológico básico e uma das teorias que mais frutuosa se tem revelado sugere que a dificuldade básica dos portadores da PEA situa-se no que será a capacidade fundamental dos seres humanos para “ler as mentes”. Baron-Cohen, Frith, Francesca Kappé, Alan Leslie têm investigado nesta área e denominam a sua teoria de “Teoria da Mente” (Lopes, 2011).

O termo “Teoria da Mente” refere-se à capacidade de atribuir a si próprio e aos outros estados mentais, permitindo compreender os comportamentos. Estes estados mentais são independentes da realidade (pois uma pessoa pode acreditar em coisas que nada tenham a ver com a realidade) e são independentes do estado mental dos outros (pois uma pessoa pode aparentar acreditar ou desejar coisas diferentes de uma outra).

Deste modo, a Teoria da Mente significa a capacidade para atribuir estados mentais a outras pessoas e predizer o comportamento das mesmas em função destas atribuições (Premack & Woodruff, 1978, citado por Bosa & Callias, 2000).

As pessoas com PEA terão uma incapacidade para “ler mentes”, ou seja, para atribuir a outros estados mentais independentes dos seus. Consequentemente, não consegue admitir que o outro possa mostrar algo diferente do que sente e que seja capaz de esconder, fingir ou aldrabar. Há experiências extremamente curiosas que põe em relevo estas dificuldades, mas existem também aspetos clínicos que são reveladores. Por exemplo, as dificuldades das pessoas com PEA para se aperceberem do segundo sentido das coisas, para perceberem uma anedota, ou uma piada e a referida “ingenuidade” do autista terão a ver com esta incapacidade de “ler a mente”.

Como refere F. Happé (1994) sem a capacidade para pensar os pensamentos, os próprios e os do outro, a pessoa torna-se num estranho numa terra estranha, pois o homem é um ser social. Os comportamentos fazem sentido relativamente aos estados mentais que os acompanham. Sem uma Teoria da Mente o mundo torna-se imprevisível e assustador, não surpreendendo então, que as pessoas com PEA se isolem.

Na senda de Frith (1989, citado por Lopes, 2011) a investigação das áreas de maior competência das pessoas com PEA, metodologia que havia já sido seguida por B. Hermelin e N. O’Conner (1970) e o estudo dos modelos de processamento da informação podem ser extremamente prometedores na compreensão da PEA. Por exemplo, as pessoas com PEA parecem ter uma melhor memória relativamente a crianças normais ou com atraso da mesma idade mental, para recordar sequência de palavras sem ligação e pedaços desconexos de informação e podem obter tão bons resultados a recordar palavras sem sentido e informações desconexas como a recordar frases com sentido ou informação com significado. O significado da mensagem e a estrutura da sequência influenciam os resultados das crianças que não têm PEA. Nesta situação é a ausência de uma preferência das pessoas com PEA, por estímulos coerentes e a sua maior facilidade de memorizar frases desconexas que deve ser encarada como anormal.

Sabemos que as pessoas com PEA têm boas competências de discriminação percetiva e de classificação, mas que têm dificuldades na generalização que poderão igualmente traduzir a dificuldade para a coerência central.

Deste modo, Frith fala-nos também do mundo fragmentado das pessoas com PEA revelador de uma ausência de coerência central. Para evidenciar o que será este mundo fragmentado das pessoas com PEA, socorre-se de uma frase de um personagem de Luís Borges: “Aborrecia-o que um cão visto de lado às 3h14min tivesse o mesmo nome que o cão das 3h15min visto de frente” (Frith, 1989, citado por Lopes, 2011). A experiência do cão é sempre diferente, muitas vezes inesperada e imprevisível.

Apesar de aliciante e prometedora a “Teoria da Mente” colide com várias dificuldades, nomeadamente o facto de algumas das pessoas com PEA possuírem uma Teoria da Mente.

Teorias Afetivas

A tese de Kanner supunha que as crianças com autismo sofreriam de uma inabilidade inata de se relacionarem emocionalmente com outras pessoas. Esta foi retomada e estendida por Hobson (1993).

Hobson (1993, citado por Lopes, 2011) surgiu com a Teoria Afetiva e esta sugere que o autismo tem origem numa disfunção primária do sistema afetivo. A dificuldade que as crianças autistas apresentam em relacionar-se com os outros vai determinar o não desenvolvimento de estruturas cognitivas fundamentais para a compreensão social.

Foram testadas várias hipóteses dentro desta teoria e, de acordo com Bosa e Callies (2000) todas elas apresentam uma característica comum: a atribuição dos défices sociais em autismo a dificuldades em modular tanto a informação sensorial quanto a experiência perceptiva. Dessa forma, o “isolamento” autista tem sido explicado em termos de um estado de excitação crónico ou flutuações nesses estados que conduzem a evitar o olhar, reações negativas e retraimento da interação social, como mecanismos para controlar o excesso de estimulação (Ornitz & Ritvo, 1976; Lippi, 2005, citado por Lopes, 2011).

1.1.3. Diagnóstico da PEA

O Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (DSM) é a principal referência de diagnóstico usada por profissionais da área da saúde mental nos Estados Unidos e no resto do mundo.

Perturbação do Espetro do Autismo é o nome que o DSM-V propõe e que reflete um consenso científico de que quatro doenças, previamente separadas, são realmente uma única condição com diferentes níveis de gravidade dos sintomas em dois domínios do núcleo. O DSM-V é o manual de diagnóstico mais usado por profissionais da área da saúde no diagnóstico de doenças mentais, nesta classificação que foi publicada em 2013. É assumido de forma explícita o conceito de Espetro do Autismo. Dentro desse Espetro não é reconhecida a existência de diferentes categorias de diagnóstico, mas sim uma variação, mais ou menos contínua, de perturbações. Dentro do Espetro são definidos especificadores, com o objetivo de melhor caracterizar cada caso. A perturbação engloba a anterior desordem autista ‘Autismo’ do DSM-IV, a Perturbação de Asperger, Perturbação Desintegrativa da Infância e Perturbações Invasivas do Desenvolvimento sem outra especificação. A perturbação atual é caracterizada por ‘défices na comunicação social e interação social’ e ‘comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos’.

De acordo com os critérios de diagnóstico do DSM-V (quadro 1), os indivíduos com PEA devem apresentar sintomas desde a infância, mesmo que esses sintomas não sejam reconhecidos até mais tarde.

Os critérios do DSM-V foram testados em situações clínicas da vida real, como parte dos ensaios de campo e análise do DSM-V e o teste indicou que não haverá mudanças significativas na prevalência da doença.

Quadro 1 - Critérios de Diagnóstico

DSM-V: PEA
Défices na Comunicação e Interação Social
Deve preencher os critérios A, B, C e D A. Défices persistentes na comunicação e na interação social, observáveis em diferentes contextos, não atribuíveis a atrasos do desenvolvimento em geral e manifestando-se através dos 3 seguintes: (1) Défices na reciprocidade socioemocional; variando desde uma abordagem social anormal e falhas na capacidade normal de conversação, passando por uma reduzida partilha de interesses, emoções e afetos, até uma ausência total de iniciativa de interação social. (2) Défices nos comportamentos de comunicação não-verbal utilizados na interação social; variando desde uma integração pobre entre a comunicação verbal e não-verbal, passando por anomalias no contacto visual e na expressão corporal, o défice na compreensão e uso da comunicação não-verbal, até uma total ausência de expressão facial ou de gestos. (3) Défices no estabelecimento e manutenção de relações sociais ajustadas ao nível de desenvolvimento (para além das que estabelece com os cuidadores); variando desde dificuldades em ajustar o comportamento para se adaptar a diferentes contextos sociais, passando por dificuldades em participar em jogo simbólico e em fazer amigos, até uma aparente ausência de interesse pelas pessoas.
Padrões Comportamentais restritivos e repetitivos
B. Padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas e repetitivas, que se manifestam, pelo menos, por dois dos seguintes: (1) Discurso repetitivo ou estereotipado, movimentos motores ou manipulação de objetos (tais como estereotípicas motoras simples, ecolalia, uso repetitivo de objetos, ou frases idiossincráticas). (2) Adesão excessiva a rotinas, padrões ritualizados de comportamento verbal ou não-verbal, ou resistência excessiva à mudança (tais como rituais motores, insistência no mesmo trajeto ou na mesma comida, perguntas repetitivas ou agitação extrema face a pequenas mudanças). (3) Interesses fixos, altamente restritos, que são anormais na intensidade ou no foco (tais como grande ligação ou preocupação com objetos invulgares, interesses excessivamente circunscritos ou insistentes). (4) Hiper ou hipo-reatividade sensorial ou interesses invulgares por aspetos sensoriais da envolvente (tais como aparente indiferença a dor/calor/frio, resposta adversa a determinados sons ou texturas, cheirar ou tocar excessivamente os objetos, fascinação por brilhos ou objetos giratórios). C. Estes sintomas têm de estar presentes no início da infância (mas podem não se manifestar completamente até que as solicitações sociais excedam as capacidades limitadas). D. O conjunto dos sintomas limitam e incapacitam o funcionamento no dia a dia.

Fonte: DSM-V, 2013, p. 91

Quando falamos de PEA devemos determinar os níveis de gravidade para os critérios a) e b). Os níveis de gravidade para os critérios a) e b) estão relacionados com a necessidade de especificar dentro do diagnóstico do Espectro do Autismo qual a gravidade com que sucedem os sintomas e qual o grau de apoio educacional que estas crianças carecem. Assim, são considerados três níveis de gravidade apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - Nível de gravidade da PEA

Grau de Gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos, Repetitivos
Nível 3 (requer acompanhamento intensivo)	Défices graves na capacidade comunicativa social verbal e não-verbal que causam grave disfunção do funcionamento, capacidade muito limitada de iniciação de interações sociais, resposta social mínima a interação social iniciada por outros. Por exemplo, uma pessoa com discurso constituído por poucas palavras que raramente inicia interação social e, quando inicia, tem uma abordagem atípica apenas para satisfazer as suas necessidades e apenas responde a interações sociais muito diretas.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade muito acentuada em lidar com a mudança, ou outros comportamentos restritivos/repetitivos que interferem de forma acentuada com o funcionamento em todos os domínios da vida. Dificuldade acentuada em mudar o foco de atenção ou a atividade.
Nível 2 (requer acompanhamento moderado)	Défices marcados na capacidade comunicativa social verbal e não-verbal; dificuldades sociais evidentes mesmo com acompanhamento ou apoio; capacidade limitada em iniciar interações sociais; resposta reduzida ou anormal à abordagem social iniciada por outros. Por exemplo, uma pessoa que tem frases simples, cuja interação é limitada aos seus interesses restritos, e que tem uma comunicação não verbal marcadamente atípica.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade em lidar com a mudança, ou outros comportamentos restritivos/repetitivos que são frequentes o suficiente para serem evidentes para um observador casual e interferem no funcionamento em variados contextos. Ansiedade e/ou dificuldade em mudar o foco de atenção ou atividade.
Nível 1 (requer acompanhamento)	Sem acompanhamento ou apoio, contudo os défices de comunicação social causam disfunções evidentes. Dificuldade em iniciar interações sociais e demonstra claramente respostas sociais atípicas, inconvenientes ou descontextualizadas face à interação dos outros. Podem aparentar ter um interesse diminuído na interação social. Por exemplo, uma pessoa que é capaz de falar recorrendo a frases completas e que inicia e se envolve na comunicação, mas que falha nos turnos de conversação com os outros, e cujas tentativas de criar amizades são atípicas e sem sucesso.	A inflexibilidade do comportamento causa interferência significativa do funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em transitar entre atividades. Problemas de organização e planeamento dificultam a autonomia.

Fonte: DSM-V, 2013, p. 30

Estes quantificadores devem ser usados para especificar separadamente o nível de apoio necessários tendo em conta as características clínicas relativamente às áreas da socialização/comunicação e do comportamento. Contudo, estes quantificadores não deverão ser usados para determinar o acesso aos apoios sociais, económicos e escolares existentes. Estes serão usados para “definir melhor o plano terapêutico quanto ao tipo e frequência de terapias que a criança necessita de ter, quanto aos objetivos de intervenção a serem definidos e quanto à necessidade de intervenção farmacológica, entre outros aspetos” (Lima, 2018, p. 30).

A presente tese Doutoral iniciou-se com a classificação vigente no Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (DSM IV TR), mas fez a atualização para os critérios usados na revisão do DSM V. Os termos Autismo e Perturbação do Espectro do Autismo serão usados ao longo da tese com o mesmo significado.

1.1.4. Avaliação da PEA

“O interesse pela avaliação dos alunos desenvolve-se em proporção direta aos esforços por desenhar programas de intervenção individualizados (...). As conexões entre os processos de avaliação e intervenção (...) são muito óbvias no contexto pedagógico, onde é possível continuar de modo natural o circuito avaliação-intervenção, com sucessivas reavaliações. Deste modo, o feedback informativo, num sistema circular de avaliação/intervenção/reavaliação, fornece múltiplos dados, não só sobre o sujeito concreto, mas também sobre muitos e complexos aspetos do processo de ensino-aprendizagem.” (Sendín, 2000, pp. 127-128)

O momento da avaliação é importantíssimo para o sucesso da intervenção. Deve começar-se por uma avaliação minuciosa da criança, no que diz respeito ao seu nível de desenvolvimento funcional, o seu padrão de dificuldades e limitações não negligenciando o primordial problema que preocupa os pais. A análise funcional do comportamento é um antecipador de crucial relevância para a intervenção, uma vez que permite ter uma ideia de como os fatores ambientais afetam os comportamentos da criança.

Na senda de Ferreira (2011, citado por Lopes, 2011) a avaliação da criança autista é realizada principalmente ao nível comportamental, pois na atualidade ainda não existem marcadores físicos específicos para esta perturbação. Deste modo, o diagnóstico fundamenta-

se na forma como a criança se comporta, ou seja, na demonstração de comportamentos específicos.

Quanto mais cedo o diagnóstico se efetuar, mais precocemente se poderá intervir, com a possibilidade desta intervenção ter um impacto importante no desenvolvimento da criança e na sua família (Siegel, 2008).

Bernardo e Martin (1993, citado por Lopes, 2011)) referem que os autistas são pessoas que têm dificuldades para aprender: parece que só aprendem aquilo que lhes é ensinado de forma explícita, apenas beneficiam da aprendizagem direta; não beneficiam de outros meios de aprendizagem, como sejam a imitação, a aprendizagem por observação ou qualquer forma de transmissão simbólica.

Segundo Rivièr (1994, citado por Lopes, 2011) existe um consenso na opinião de que o tratamento mais eficaz e universal para o autismo é a educação. A atividade educativa tem como objetivos gerais comuns a todas as crianças: desenvolver ao máximo as suas potencialidades; favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível; fomentar o bem-estar emocional e aproximar as crianças autistas de um mundo humano de relações significativas.

Os questionários e os métodos de observação mais ou menos estruturados são meios que nos podem facultar mais informação. Existem alguns testes standardizados para avaliar estas crianças, como a Childhood Autism Rating Scale (CARS) e o Psychoeducational Profile-Revised (PEP-R) de Schopler (Bernardo & Martín, 1993).

A CARS referida por Matson, Mahan, Hess, Fodstad e Neal (2010) é uma escala de avaliação do comportamento utilizada para avaliar sintomas de PEA e que diferencia estas crianças de outras com atrasos no desenvolvimento. Esta escala realiza-se numa observação que pode ser completada durante uma sessão de testes ou em salas de aula. No entanto, alguns itens podem ser respondidos com base no relatório dos pais.

A deteção precoce do autismo poderá ser feita através do Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) que é um questionário para pais, composto por 23 itens usados para selecionar as crianças com PEA, com cerca de 2 anos de idade. É um instrumento de avaliação construído por Baron-Cohen, Allen e Gillberg (1992, citado por Lopes, 2011)) com o objetivo de despistar, aos 18 meses de idade, crianças com perturbações da relação do Espetro Autista.

Existem testes de desenvolvimento e testes de nível intelectual, onde destacamos o PEP-3 (Psychoeducational Profile 3rd Edition de Schopler, 2005, referido por Hollander &

Anagnostou, 2007, citado por Lopes, 2011). É um instrumento de avaliação amplamente reconhecido e utilizado para identificar os pontos fortes e fracos da aprendizagem de crianças dos 6 meses aos 7 anos de idade, com PEA. Este teste é atualmente o mais utilizado nas crianças com autismo, surgiu em 1979 nos Estados Unidos da América (EUA) e a sua edição revista surgiu em 1988 sendo agora reconhecido por PEP- R (Ferreira, 2011, citado por Lopes, 2011).

Para avaliar o nível de inteligência destas crianças dispomos da Escala de Inteligência Wechsler para crianças (WISC), do teste Brunet-Lèzine e do teste Raven (referidos por Bernardo & Martín, 1993).

Avaliar estas crianças não é tarefa fácil e Rosenberg (1995) refere o facto de as crianças autistas revelarem algumas discrepâncias nos resultados dos subtestes da WISC: um polo com níveis mais baixos nos subtestes que exigem competências comunicativas, embora respondam impecavelmente a perguntas que pedem uma informação precisa sobre um tema que a criança conhece em concreto e um polo com níveis mais elevados, cujo exemplo mais típico é a prova dos cubos. Conforme afirma Rosenberg “no caso da criança autista, o seguimento rígido das condições de aplicação do teste é praticamente impossível e torna-se necessário modificar as condições para se obter uma medida clínica das habilidades do indivíduo autista.” O mesmo autor refere ainda: “... Instrumentos que exijam menos linguagem e habilidades de imitação, além de serem concretos e diretos, são mais adequados para o indivíduo autista” (Rosenberg, 1995, p. 112).

Bernardo e Martín (1993) referem que as escalas de desenvolvimento se tornam muito úteis, uma vez que ajudam a determinar objetivos educativos. Os questionários e entrevistas com os pais dão-nos informação valiosa sobre hábitos, utilização de objetos, níveis de autonomia, problemas de comportamento, estereotípias, formas de comunicação e interação, tipo de linguagem e sua funcionalidade, interesses e reforços utilizados habitualmente.

De acordo com Rivière (1998, citado por Lopes, 2011) estes meios de avaliação permitem-nos obter informação para selecionar objetivos em função dos seguintes critérios:

- Adequados ao desenvolvimento da criança;
- Conjugação com modelos de desenvolvimento normal;
- Funcionais, dentro do possível;
- Adaptação da criança autista ao ambiente natural.

Os mesmos autores mencionam ainda que em muitas situações deparamo-nos com problemas comportamentais que nos impossibilitam o ensino de qualquer tarefa, pelo que num primeiro momento terá de ser feita uma intervenção comportamental na área dos problemas de

comportamento, tendo sempre em pensamento que a comunicação e a linguagem, assim como qualquer outra aprendizagem de comportamento adaptado, excluem em muitos casos grande parte destes problemas.

De acordo com Baron-Cohen (2008, citado por Gonçalves, 2012) os instrumentos supracitados não são diagnósticos, contudo permitem observar se a criança necessita de uma avaliação diagnóstica mais completa. Considera que estes métodos são indispensáveis, de outra forma ficar-se-ia simplesmente com o parecer do médico.

1.1.5. Dificuldades de aprendizagem dos alunos com PEA

Na senda de Williams e Barry “devido às perturbações do desenvolvimento, as crianças com autismo apresentam dificuldades na aprendizagem sendo agrupadas em quatro áreas determinantes, nomeadamente:

1. Dificuldades de atenção: não fixa a atenção sobre aquilo que se pretende que compreendam. Têm pouca capacidade para, por si próprios dirigirem a atenção para algo; algumas crianças são incapazes de se concentrar, mesmo por escassos segundos. Para superar esta dificuldade devemos planejar situações de ensino muito estruturadas, dividindo em pequenos passos e metas o que queremos que aprendam.

Muitas crianças com autismo apresentam comportamentos inapropriados em situações de aprendizagem. Trata-se de comportamentos de autoestimulação (estereotipias) ou comportamentos inadaptados (atirar com objetos, rir, chorar...), em situações de tarefas de trabalho, recomenda-se, a princípio, que sejam ignoradas se não impossibilitam a tarefa e, mais tarde, quando a criança já tiver feito algumas aprendizagens, reforçar diferenciadamente.

Superseletividade: trata-se da dificuldade que manifestam para atender a aspetos referentes ao meio ambiente ou tarefas relevantes e, apesar disso, atender às que não são relevantes e, como tal, sem utilidade para a sua adaptação. A forma utilizada para a planificação de tarefas destinadas a suprimir estas dificuldades é evitar ajudas estimulantes exteriores (...).

A ajuda estimulante vinda do exterior é aquela que se associa ao estímulo (assinalar, nomear) e, portanto, corre o perigo de se tornar um estímulo discriminativo.

Dificuldade em perceber coisas que podem acontecer; têm grandes problemas para reconhecer a relação espaço-temporal entre acontecimentos que se inscrevem dentro da mesma modalidade sensorial e, muito mais, se eles pertencem a formas sensoriais diferentes. Para diminuir esta dificuldade devemos fazer com que os acontecimentos dentro de cada tarefa sejam próximos no tempo e no espaço, pelo menos quando se trata de uma tarefa nova.

2. Dificuldades de generalização: dependem de tal modo do lugar e pessoas onde e com quem aprendem, que parece não o poder fazer noutras circunstâncias. Esta dificuldade pode ser superada realizando tarefas relacionadas com ambientes naturais ou generalizando-as estruturada e controladamente. Um dos pontos fundamentais nos programas educativos para estas crianças é a organização da generalização. Mudando de forma controlada e paulatinamente, os aspetos do meio envolvente e retrocedendo às etapas anteriores, quando observamos que essa aprendizagem está a perder-se.

3. Quando ensinamos estas crianças parece, muitas vezes, que aprendem mecanicamente, sem compreender a essência ou significado do que queremos que aprendam. A planificação da tarefa pode evitar esta mecanização, acentuando o que é realmente significativo e esquecendo aspetos supérfluos.

4. Um dos problemas mais habituais com que se depara o professor da criança com autismo é a sua pouca resistência no enfrentar as dificuldades que encontra em qualquer aprendizagem. Frequentemente, deixam de responder às nossas chamadas de atenção e ordens, fazem birras e baixam o nível de atenção; em consequência a aprendizagem não se produz, embora aparentemente, entendam ou façam o que lhes pedimos” (Williams & Barry, 2008, p. 47).

De seguida será apresentado um quadro com três exemplos, citações e ideologia expressas pela autora Jordan (2000, citado por Lopes, 2011) presentes em indivíduos com PEA, encontrando-se nestes, a forma como agir, a nível de ensino:

Quadro 3 - Caraterísticas de indivíduos com PEA / efeitos sobre o ensino

Caraterísticas de indivíduos com PEA:	Efeitos sobre o ensino; como agir:
Afastamento físico: é por vezes difícil determinar se as crianças com autismo se estão a afastar ativamente das pessoas, fechando-se em si próprias, ou se assim parece devido a não saberem como se relacionar com os outros e estarem empenhadas em atividades autocentradas e estereotipadas, contudo também estas crianças são propícias a depressões causadas pelo isolamento, devendo-se proceder a uma inclusão destas na vida quotidiana.	Muitas das abordagens relativas às crianças com autismo têm por objetivo não deixar a criança isolar-se e insistem na importância de as levar – de uma forma carinhosa e agradável – a participar na atividade que escolheram. Alguns educadores tomam uma atitude firme, não deixando a criança isolar-se, adotando um método intrusivo. Neste tipo de método pode ocorrer uma resistência por parte da criança, contudo se tal for feito com regularidade e firmeza, acaba geralmente, por ser aceite pela criança que pode mesmo - com o tempo - vir a procurar esse contacto regular da parte de um adulto.
Incapacidade de inter-relacionamento: as crianças com autismo possuem dificuldade em reconhecer os sinais emocionais, sociais e em reagir a eles, possuindo particular dificuldade em relação às expressões que não sejam claramente defendidas, como, por exemplo, podem aprender a identificar ‘feliz’ numa face sorridente, contudo sem conseguirem compreender o que é um sorriso encorajador.	Deve-se elaborar estratégias a curto e a longo prazo, que possibilitem à criança reconhecer as emoções explícitas, nomeadamente ensinando-as a forma como devem identificar os indicadores e a forma como estes variam (expressão facial, tom de voz, postura, ações, etc.), de modo a que as pessoas se tornem menos ameaçadoras.
Défice da função executiva: numa função executiva intervêm processos, tais como planeamento, acompanhamento e atividades diretivas, reflexão sobre os próprios estados mentais e procura de um objeto, mediante meios flexíveis. Contudo, na criança com autismo, esta capacidade encontra-se restrita. Uma consequência particular consiste na dificuldade em modificar o comportamento em relação com o feedback. Assim, as crianças com Autismo persistem em executar ações, mesmo quando se vê claramente que falham ou quando isso lhes acarreta uma punição.	A compreensão desta dificuldade permite-nos idealizar que as medidas tendentes a modificar o comportamento da criança através de castigos ou de tentativas de convencimento são totalmente desadequadas. Haverá somente duas formas de levar a criança a modificar o seu comportamento: a primeira e geralmente, a melhor, consiste em alterar a situação em que se encontra, de tal modo que o comportamento deixa de ser suscitado. A segunda abordagem para modificação do comportamento é a de evitar que a criança adote o comportamento não desejado nessa situação e treiná-la numa atividade que o substitua.

Fonte: Lopes, 2011

1.1.6. Modelos de intervenção para alunos com PEA

O diagnóstico e a avaliação são o ponto de partida para a intervenção que tem um papel preponderante, no processo de desenvolvimento da criança com PEA. A intervenção de que estas crianças são alvo tem um papel fundamental no seu processo de desenvolvimento. Muitas têm sido as abordagens, provenientes das diferentes teorizações, mas as particularidades desta perturbação revelam-se fatores condicionantes nos resultados a alcançar.

A importância de clarificar as distintas abordagens de intervenção para as PEA tem sido estudada para facultar uma opção fundamentada, por parte das famílias e profissionais, na seleção de um programa de intervenção (Center, 2011; Hume, 2011).

Deste modo, Sampaio (2008) defende que através de uma modelação correta do comportamento é possível obter-se uma melhoria do quadro autista. O objetivo terapêutico dos modelos de intervenção é a redução da frequência, intensidade e duração do desconforto associado à perturbação, através da minimização do problema ou da maximização de comportamentos adequados ao confronto.

Seguidamente proceder-se-á a uma análise sucinta de alguns modelos de intervenção fundados com o intuito de facilitar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças com PEA, assim como promover a sua inclusão.

1.1.6.1. Modelo TEACCH

O TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) ou Tratamento e Educação de Crianças com PEA e Problemas de Comunicação Relacionados é um modelo especificamente concebido para ser desenvolvido com crianças com PEA que envolve as esferas de atendimento educacional e clínico, numa prática com abordagem psicoeducativa, tornando-o por definição, um programa multidisciplinar.

Este modelo de intervenção pode ser definido como um programa de transição entre o modelo de comportamento tradicional e os modelos cognitivos. Devido a um conjunto de défices, cognitivos, sensoriais, comunicacionais e comportamentais, apontados pelo Espetro do Autismo, tornaram-se necessárias regras educativas que permitissem manter um bom nível de estimulação para a aprendizagem. Tendo em conta as características especiais destas crianças, chegou-se à conclusão de que os ambientes educativos estruturados, na educação das crianças com o Espetro do Autismo, era o mais vantajoso para o seu desenvolvimento (Marques, 2000).

É uma proposta educacional que se baseia nas particularidades da PEA, a sua melhoria da adaptação; avaliação e intervenção individualmente; estruturação do ensino; competências emergentes; abordagem terapêutica no cognitivo-comportamental; solicitação ao técnico generalista; solicitação à colaboração parental.

Este modelo surgiu em 1966, na divisão de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, nos EUA, por Eric Schopler e colaboradores, através de um projeto de pesquisa que procurou questionar a prática clínica daquela época, na sociedade americana, em que se acreditava que o autismo tinha uma causa emocional e deveria ser tratado

através dos princípios da psicanálise. (Leon, 2002; Berehoff citado por Schartzman, 1995) O TEACCH foi o programa desenvolvido para atender crianças com distúrbio no desenvolvimento. É um método baseado em mais de vinte anos de experiência para tratamento e educação de crianças com PEA. O projeto abrangia essencialmente a observação aprofundada e criteriosa dos comportamentos de crianças com PEA em diferentes *settings* e frente a diferentes estímulos, onde propuseram a participação dos pais como elementos indispensáveis de ajuda em todo o processo.

Segundo Leon (2002, citado por Lopes, 2011) atualmente o Programa TEACCH que iniciou como um projeto de pesquisa, cresceu graças aos seus resultados empíricos e hoje a divisão TEACCH é responsável por todo o setor de educação e saúde pública do Estado da Carolina do Norte, abrangendo as áreas de construção e desenvolvimento de instrumentos de avaliação diagnóstica e Psicoeducacional, formação de profissionais, orientação a pais, além da criação de locais de atendimento, escolas, residências assistidas e programas de acompanhamento profissional.

As suas bases teóricas são a Teoria Behaviorista e a Psicolinguística. A valorização das descrições das condutas, a utilização de programas passo a passo e o uso de reforçadores, demonstram as características comportamentais. Por outro lado, foi na psicolinguística que se procurou as estratégias para recompensar os défices comunicativos desta perturbação, como a utilização de recursos visuais, proporcionando interação entre pensamento e linguagem e para aumentar as capacidades de compreensão, onde a imagem visual é geradora de comunicação. Deste modo, a teoria comportamental e a psicolinguística convergem para uma prática funcional e pragmática. Além disso, o entendimento da condição neurobiológica da perturbação é fundamental neste modelo.

Dada a eficácia do projeto, em 1971 surge o Departamento para o tratamento e educação de crianças com autismo e problemas de comunicação Handicaps Children – TEACCH. Este consiste na elaboração de programas de intervenção adaptados às características de aprendizagem específicos de cada criança e no meio ambiente em que ocorre essa aprendizagem. Este programa psicoeducacional poderá se utilizado quer na escola, quer em casa, podendo funcionar com pais como coterapeutas ao longo do processo de avaliação e de intervenção (Schopler, Reichler, Bashford, Lansing & Marcus, 1980; Mello & Vatauvuk, 2007, citado por Lopes, 2011).

Em 1972, o TEACCH foi legitimado pela legislação do estado da Carolina do Norte como o primeiro programa estadual nos EUA para atendimento vitalício às crianças autistas e

deficiências na comunicação correlata e suas famílias (Schopler, Mesibov, Shigley & Bashford, 1984, citado por Lopes, 2011).

Com o modelo TEACCH, o Dr. Eric Schopler demonstra que as crianças autistas trabalham melhor em condições bem estruturadas, com regras simples, com os espaços bem organizados, materiais e atividades adaptadas às diferenças individuais de cada criança.

O modelo TEACCH realça a importância de uma avaliação de desenvolvimento muito precisa de modo a saber qual a melhor intervenção e as melhores estratégias a utilizar, de modo, a promover uma boa aprendizagem da criança e a sua adaptação ao contexto familiar, escolar e à comunidade. Este modelo baseia-se numa intervenção direta com as crianças num programa curricular centrado nas áreas fortes e emergentes, identificadas na avaliação especializada PEP-R levando em conta tanto os pontos fortes como fracos da criança, tornando possível um programa individualizado nas prioridades da criança e da família. A criança deverá beneficiar de um programa adequado ao seu nível de desenvolvimento e à sua forma específica de pensar e aprender. É essencial a colaboração entre pais e educadores para que a criança ultrapasse as suas dificuldades, visando a sua adaptação à comunidade (Schopler, Reichler, Bashford, Lansing & Marcus, 1990, citado por Lopes, 2011).

Os objetivos da proposta de atendimento foram centrados em quatro pontos: (1) oferecer ajuda e serviços para as crianças e suas famílias; (2) desenvolver a pesquisa num contexto de ajuda e trabalho clínico (retorno à população estudada); (3) capacitar profissionais no contexto do serviço e (4) esclarecer e educar o público (Schopler & Van Bourgondien, 1991).

Atualmente o TEACCH propõe garantir de forma vitalícia, o desenvolvimento de uma ampla gama de serviços para pessoas com PEA e suas famílias. Acredita que os programas de atendimento devam ser tão abrangentes quanto o próprio *continuum* autístico, procurando múltiplas abordagens, estruturas administrativas complexas e serviços extensivos.

De acordo com Schopler (1995, citado por Lopes, 2001) os princípios cardeais deste modelo são:

1. O objetivo do programa é promover a adaptação de cada indivíduo de duas formas: a primeira é melhorar todas as habilidades para o viver através das melhores técnicas educacionais disponíveis; a segunda, na medida em que existe um défice envolvido, entender e aceitar esta deficiência, planeando estruturas ambientais que possam compensá-la;

2. Estas pessoas serão melhor apoiadas através dos seus pais e outros membros da família e com os pais e/ou responsáveis como coterapeutas. Na verdade, isto traduz-se por uma colaboração mútua em nível de trabalho ativo onde os profissionais aprendem com os pais e

usam as suas experiências particulares relativas ao seu próprio filho e, em contrapartida, os profissionais oferecem aos pais o seu conhecimento na área e a sua experiência. Juntos definem as prioridades dos programas, na instituição, em casa e na comunidade. Esta união é politicamente a mais potente, tanto para o tratamento quanto para a pesquisa;

3. A base dos programas de tratamento é a avaliação que permita a compreensão de quais são as habilidades atuais da criança, as habilidades emergentes e o que ajuda a desenvolvê-las. Os programas específicos de ensino e tratamento são individualizados e baseados numa compreensão personalizada de cada indivíduo. A avaliação cuidadosa de cada um envolve tanto um processo de avaliação formal (os melhores e mais adequados testes disponíveis, quando possível), quanto informal (observações melhores e mais perspicazes dos pais, professores e outras pessoas em contacto regular com a criança);

4. Dos sistemas teóricos, as teorias cognitivistas e behavioristas são as mais úteis e guiam tanto a pesquisa quanto os procedimentos desenvolvidos pelo TEACCH;

5. Um modelo generalista e transdisciplinar, no qual os profissionais de qualquer disciplina interessados em trabalhar com esta população são capacitados como generalistas. Isto significa que se espera que eles tenham uma habilidade funcional de lidar com toda a ampla gama de problemas provocados pela PEA, independentemente da sua área de especialização. Isto permite que estes assumam a responsabilidade pelo indivíduo como um todo, assim como de consultar especialistas quando necessário, no entanto é à equipe que cabe a decisão. Com este modelo eles também aprendem a conhecer o ponto de vista dos pais, pois deles espera-se a função de generalistas em relação ao seu filho, tendo estas necessidades especiais ou não;

6. É fundamental que os profissionais que trabalham com pessoas com PEA recebam formação interna em oito áreas, cujos conceitos e questões têm dirigido a maior parte da atividade de pesquisa do TEACCH durante os últimos trinta anos: avaliações da criança em diferentes situações; envolvimento dos pais em colaboração com a família; ensino estruturado; manuseamento de comportamento; desenvolvimento e aquisição de comunicação espontânea; aquisição de habilidades sociais; como ensinar capacitando nas áreas de independência e vocacional; o desenvolvimento de habilidades de lazer e recreação.

Na senda de Assumpção (1995, citado por Lopes, 2011) este método tem por objetivos principais: promover a adaptação dos autistas de se desenvolverem ativamente no meio em que vivem; proporcionar atendimento adequado não só ao autista, mas também à família e àqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e as suas manifestações. Além disso, tem como objetivo apoiar o portador

de autismo a chegar à idade adulta com o máximo de autonomia possível, ajudando-o a adquirir habilidades de comunicação para que possa relacionar-se com outras pessoas e, dentro do possível, proporcionar condições de escolha para a criança.

De acordo com o Leon e Lewis:

“os pontos de apoio do TEACCH baseiam-se no seguinte: uma estrutura física bem delimitada, com cada espaço para uma função; atividades com sequência e que as crianças saibam o que se exige delas e uso direto de apoio visual, como cartões, murais. Conforme se for reavaliando cada criança consegue-se ir mudando as suas rotinas para que ela se vá desenvolvendo”. (Leon & Lewis, 1997, citado por Moreira, 2005, p. 3)

Neste método, o apoio visual é muito usado porque as crianças com PEA possuem uma habilidade muito grande nesta área e de memória também, bem mais desenvolvida que nas outras pessoas. Com isso deseja-se não somente valorizar os pontos positivos, mas também ajudá-los a desenvolver mais as habilidades de comunicação, interação social e competências. É muito importante realçar que os profissionais que atuam neste programa têm formação para avaliar formal e informalmente as crianças com PEA. As avaliações formais são feitas com testes padronizados, tais como: CARS; PEP-R e Adolescent and Adult Psychoeducational Profile (AAPEP). O PEP-R visa avaliar a idade de desenvolvimento em que está a criança com PEA. As avaliações informais são permeadas pela observação do relacionamento comunicativo dos pais com os filhos e da comunicação com as próprias crianças com PEA. Desta forma, o TEACCH consegue diferenciar entre o potencial que a criança com PEA tem para se desenvolver e os défices que necessitam ser trabalhados.

O programa de atendimento é muito abrangente, sendo composto de inúmeras abordagens. É um método de ensino estruturado de forma a organizar o meio e criar disciplina de horários e de trabalho.

Através do ensino estruturado é possível manter um ambiente calmo e previsível, promovendo um ambiente altamente estruturado e uma organização externa para fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas e propor tarefas que o aluno seja capaz de realizar.

Na senda de Schopler (1997, citado por Lopes, 2011) esta filosofia do TEACCH foi desenvolvida especialmente para apoiar os seguintes valores:

- Características do autismo: compartilhando a crença na importância de evidências empíricas que fornecem a base para o crescimento de estudos que mostram que o autismo se baseia em vários processos neurobiológicos;
- Colaboração entre pais e profissionais: a colaboração de pais e profissionais tem sido a base do programa, onde ambos observam e participam do processo diagnóstico das crianças e programam estratégias de ensino voltadas para cada uma delas melhorando desta forma a interação entre eles e melhorando a adaptação das crianças por meio do ensino de novas habilidades e da acomodação do ambiente ao déficit;
- Desenvolvimento adaptativo: melhorar as habilidades utilizando duas estratégias: a educação e a acomodação do ambiente ao déficit;
- Avaliação individualizada: os profissionais do programa TEACCH são ensinados a realizar avaliações formais e informais da criança autista [...];
- Ensino estruturado: o ensino estruturado de acordo com a Divisão TEACCH ajuda indivíduos com autismo de todas as idades e níveis de funcionamento a organizarem seus ambientes, pois fornecem informações claras, precisas, concretas e significativas. [...]. As crianças trabalham sozinhas nas suas áreas de trabalho, frequentemente separadas das outras crianças da sala, e desempenham as tarefas selecionadas pelo professor, que são individualizadas para cada uma delas e incluem atividades viso motoras como classificação de objetos por cor ou atividades de dobrar cartas e colocá-las dentro de envelopes [...];
- Melhoria das habilidades: por meio da avaliação as habilidades emergentes são identificadas e então a intervenção é realizada focando estas habilidades;
- Teoria Comportamental e Cognitiva [...];
- Orientação holística: o programa TEACCH adota o princípio de técnicos generalistas, com profissionais sendo capacitados para intervir com as crianças e os pais [...] (Schopler, 1997, citado por Lopes 2011).

O TEACCH costuma ser mais eficaz, quando aplicado em crianças da mesma idade. É muito importante garantir a continuidade do tratamento, sem que ele seja interrompido ou suspenso ao longo do tempo e que as mudanças que venham a ser inseridas sejam feitas de forma muito lenta e adaptativa.

De acordo com Mello e Vatauvuk (2007) o TEACCH considera como parte importante a possibilidade de os pais atuarem como coterapeutas, organizando o espaço do autista em casa, a fim de prover melhor qualidade de vida e minimizar os sintomas.

Modelo ABA (Applied Behavior Analysis)

O Modelo de Análise Aplicada do Comportamento (ABA) é um termo advindo do campo científico do Behaviorismo, behavior = comportamento. É um modelo de explicação e modificação do comportamento humano baseado em certezas empíricas que consiste na aplicação de métodos de análise comportamental e de dados científicos com o objetivo de modificar comportamentos. Uma vez que um determinado comportamento pode ser analisado, então também é possível traçar um plano de ação que possa ser implementado de modo a modificar esse comportamento. O nosso comportamento é modificado através dos resultados das consequências, todos nós aprendemos através de associações. Aplicado significa a prática. Análise do comportamento pode ser lido como teoria da aprendizagem, isto é, novas competências. Consiste na aplicação de métodos de análise comportamental e de dados científicos com o objetivo de modificar comportamentos. O modelo ABA descreve uma abordagem científica que pode ser usada para tratar muitas questões diferentes e cobrir muitos tipos diferentes de intervenção, especificamente para crianças com PEA.

A PEA é uma das variadas áreas nas quais a análise comportamental tem sido aplicada com sucesso. As teorias subjacentes a esta área são da autoria de Skinner (1957), tendo os primeiros estudos no autismo surgido no início da década de 60 com vários investigadores entre os quais se salientam Ferster, Wolf and Risley. Desde esta altura centenas de investigadores têm documentado a eficácia dos princípios e métodos ABA na construção/desenvolvimento de um grande leque de competências importantes e na redução de problemas comportamentais em indivíduos com esta perturbação, em todas as idades.

Para um Behaviorista quando se fala aprender a falar, brincar e viver como animal social complexo, todos estes podem ser ensinados, desde que existam funções cerebrais intactas para aprender e praticar as habilidades. Essa é a essência da hipótese de recuperação, para muitas crianças, os excessos e défices de autismo em grande parte resultado de bloqueio, uma aprendizagem que pode ser superada pelo ensino intensivo (Joyce-Moniz, 2005).

O ABA é uma área científica com 40 anos de investigação e história, sendo a única metodologia que apresenta evidência científica da sua eficácia e segurança no tratamento da PEA com taxas de recuperação para um funcionamento normal que atingem os 47%.

A Terapia ABA tem sido apontada como a mais promissora no tratamento de indivíduos autistas (Howard, Sparkman, Cohen, Green & Stanislaw, 2005; Landa, 2007; Smith, Mazingo, Mruzek & Zarcone, 2007; Naoi, 2009). Diferentes grupos de pesquisa relataram que cerca de 50% das crianças que participaram de tratamento ABA de forma intensiva atingiram funcionamento típico após dois a quatro anos de terapia; e as outras 50% obtiveram ganhos significativos em comunicação, contacto social e tarefas de autocuidado (McEachin, Smith & Lovaas, 1993; Sallows & Grapner, 2005).

Este tipo de intervenção deve iniciar-se o mais precocemente possível, permitindo que as crianças adquiram competências básicas ao nível social e cognitivo e reduzam os seus comportamentos estereotipados e disruptivos, antes que estes se instalem, no entanto é sempre útil adotar esta metodologia, mesmo na idade adulta.

O tratamento comportamental caracteriza-se inicialmente com uma avaliação para avaliar as competências e défices de cada criança e a partir daí definem-se os objetivos e inicia-se um trabalho bastante estruturado de um técnico para cada criança, um a um, onde são trabalhadas as áreas do falar, brincar, imitar, ouvir; pré-aprendizagem, em casos com menos competências, autoajuda e discriminação visual.

O tratamento ABA envolve o ensino intensivo e individualizado das habilidades necessárias para que o indivíduo se torne independente e que tenha a melhor qualidade de vida possível. As habilidades ensinadas são os comportamentos sociais, tais como contacto visual e comunicação funcional; comportamentos académicos, como leitura, escrita, matemática e higiene pessoal. Também faz parte do tratamento comportamental a redução de comportamentos, tais como agressões, estereotipias, autolesões, agressões verbais e fugas, já que tais comportamentos interferem no desenvolvimento e integração do indivíduo diagnosticado com PEA.

A principal característica do procedimento ABA é o uso de consequências convencionais, a troca com guloseimas, brinquedos, atividade preferida. É utilizado o modelo Picture Exchange Communication System (PECS) como meio alternativo/aumentativo de comunicação. Durante o ensino cada comportamento apresentado pelo aluno é registado de forma precisa, em folhas específicas, todos os comportamentos e suas frequências são também registados para depois, se trabalhar na sua modificação para que possa ser avaliada a sua evolução.

Assim, apresentamos os passos para o uso da análise comportamental aplicada para a PEA:

- 1- Avaliação inicial;
- 2- Definição de objetivos a serem alcançados;
- 3- Elaboração de programas e procedimentos;
- 4- Ensino intensivo;
- 5- Avaliação progresso.

Deste modo, caracteriza-se o tratamento comportamental do ABA, pela intensidade, rigor científico, experimentação, registo e constante mudança.

Lovaas (2002, citado por Lopes, 2011) considera que parte do sucesso da Terapia ABA está ligada à sua compreensão do autismo não como uma doença ou um problema a ser corrigido, mas como um conjunto de comportamentos que podem ser desenvolvidos por meio de procedimentos de ensino especiais. Esta compreensão, segundo o mesmo autor, permitiria ao profissional focar mais prontamente nas características particulares e necessidades específicas de aprendizagem dos indivíduos e aperfeiçoar habilidades adequadas já existentes.

De acordo com Leaf e McEachin (1999, citado por Lopes, 2011) a intervenção ABA direcionada ao autismo, tem como principal objetivo ensinar comportamentos adequados que permitam ao autista uma vida independente e integrada na comunidade. Para isso, os profissionais utilizam métodos especiais de ensino focados no desenvolvimento da comunicação, habilidades sociais, habilidades de brincar, habilidades académicas e habilidades de autocuidado. Também são utilizadas técnicas específicas para lidar com comportamentos/problema, como birras, necessidade de rotina e padrões repetitivos de resposta.

Assim sendo, a evolução de cada pessoa através de um programa ABA depende de vários fatores, designadamente:

- 1- Das capacidades e competências do sujeito;
- 2- Das suas necessidades;
- 3- Da forma como o modelo é implementado.

Os fidedignos programas ABA para alunos com PEA combinam vários métodos cientificamente validados que são adaptados individualmente, respeitando sempre o nível de funcionalidade de cada um. Recorre-se à observação e à avaliação, em termos de frequência,

intensidade e duração, do comportamento da criança, no sentido de desenvolver a sua aprendizagem promovendo o seu desenvolvimento e autonomia. Envolve o ensino da linguagem, o desenvolvimento cognitivo e social e competências de autoajuda em vários meios, dividindo estas competências em pequenas partes/tarefas que são ensinadas de forma estruturada e hierarquizada.

Os trabalhos de Sundberg e Partington (1998), Leaf e McEachin (1999), Braga-Kenyon, Kenyon e Miguel (2002), Lovaas (2002), Lear (2004) e Martin e Pear (2009), citados por Lopes (2011) permitem a elaboração de uma síntese dos principais componentes do Modelo ABA, que formam a sua tecnologia e são, de acordo com os autores citados, os responsáveis pelos resultados positivos deste modelo de intervenção.

O primeiro passo do tratamento ABA é a realização de uma avaliação abrangente das habilidades já demonstradas pela criança, dos seus comportamentos inadequados e da sua capacidade de aprender. A ênfase da avaliação é na descrição de como elementos do ambiente estão relacionados aos comportamentos exibidos pela criança, o que é chamado de análise funcional.

O passo seguinte é a criação de um plano de trabalho em que se definem objetivos e prazos para os cumprir. A partir do plano ocorre o tratamento propriamente dito. Todo o processo terapêutico é minuciosamente registado permitindo que seja constantemente avaliado e que o rearranjo de situações problemáticas ocorra rapidamente.

O desenvolvimento de novas habilidades ocorre por meio de procedimentos graduais de ensino, em que comportamentos complexos são divididos. Cada parte é ensinada individualmente e, após a criança dominar todos os passos de ensino, o comportamento como um todo é sintetizado e generalizado.

Deste modo, apresentamos os quatro tipos mais comuns de procedimento de ensino:

- Tentativa discreta: constituída pelo que é chamado de unidade de ensino ou na literatura concetual analítico-comportamental, contingência de três termos: o terapeuta arranja os estímulos e faz um pedido (Sd); a criança responde com ou sem ajuda (R) e é reforçada pelo seu sucesso (Sr). Geralmente, a tentativa discreta é realizada em contexto planeado;
- Ensino em ambiente natural: a criança é ensinada a comportar-se adequadamente em situações naturais. O ensino é planeado discretamente e de uma forma mais flexível e contextualizada;

- Aprendizagem incidental: o ensino não é planeado. Aproveita-se o interesse imediato da criança para lhe ensinar habilidades adequadas, garantindo alto nível de motivação;

- Encadeamento de trás para frente: é utilizado para o ensino de habilidades de autocuidado, como tomar banho, trocar de roupa, escovar os dentes, etc. Consiste em quebrar comportamentos complexos em pequenos passos e ensiná-los de trás para frente, de modo que os passos iniciais sirvam de dicas para o último.

Assim, durante a terapia, a criança:

- Segue o seu próprio ritmo de trabalho e nunca avança para tarefas mais complexas, antes de apresentar domínio nas mais simples;

- Tem pouca probabilidade de cometer erros devido aos procedimentos de modelagem e de *fading out* de dicas dadas pelo terapeuta, o terapeuta inicia ajudando intensamente e retira as dicas conforme o avanço da criança;

- É constantemente motivado;

- E nunca é criticado pelos seus erros.

Para lidar com comportamentos inadequados são utilizados os seguintes procedimentos:

- Extinção: é utilizada para reduzir a frequência de comportamentos inadequados, como birras ou respostas violentas. Nesse procedimento o reforço da resposta inapropriada é suspenso para que ela seja enfraquecida e, finalmente desapareça;

- Esquema para reforçar respostas incompatíveis ou alternativas: são complementares à extinção. Além da suspensão do reforçador para respostas inadequadas nestes esquemas são programados reforçadores para comportamentos adequados que substituam as respostas indesejadas ou que as tornem impossíveis de serem emitidas;

- Quadros de rotina: os quadros de rotina servem para ajudar o estudante a compreender o que fará no dia e iniciar a compreensão de encadeamento e sequência das tarefas e rotina;

- Redirecionamento: utilizado principalmente com as estereotipias. Consiste em redirecionar o comportamento repetitivo inadequado por outros semelhantes, mas considerados adequados.

O ensino do Comportamento Verbal tem múltiplas funções. Além de permitir à criança relacionar-se de forma mais efetiva com os seus familiares e pares, há evidências científicas de que o seu desenvolvimento está correlacionado com a diminuição da frequência de ocorrência de comportamentos inadequados.

A técnica de ensino de linguagem mais efetiva é o PLN (Paradigma da Linguagem Natural), focada em brincadeiras e interações sociais constantes que estimulam de forma divertida a emergência da linguagem. O PLN consiste em incentivar o uso da linguagem durante atividades lúdicas, inicialmente aceitando qualquer som emitido pela criança e, aos poucos, ajudando este som a tornar-se claro e funcional.

Além do PLN são aplicados procedimentos mais direcionados para o ensino de nomeação, leitura e conversação. Esses procedimentos envolvem um amplo apoio de imagens, interesses e preferências das crianças para desenvolver a comunicação.

Alguns procedimentos de comunicação alternativa são utilizados como apoio ao ensino do comportamento verbal vocal. O mais comum deles é o PECS que ensina as crianças a comunicarem por meio da seleção e demonstração de figuras correspondentes ao que desejam. Em versões mais avançadas o PECS ensina a formação de frases - gramática básica.

Os procedimentos e conceitos referidos anteriormente são articulados de forma a criar programas de aprendizagem cujo objetivo é ensinar a criança diagnosticada com PEA a desenvolver comportamentos simples, como permanecer sentado e responder ao próprio nome, até comportamentos complexos, como conversação elaborada e leitura fluente. Os programas de aprendizagem são desenvolvidos de forma que as primeiras sessões são base e pré-requisitos para sessões mais aperfeiçoadas. Os passos de ensino são repetidos até que a criança os tenha dominado e esteja pronta para aprender habilidades mais complexas. Esse tipo de ensino contínuo e em pequenos passos resulta num ritmo impetuoso de trabalho e em resultados geralmente, rápidos.

Para além do acompanhamento individual com a criança, o terapeuta ABA cria estratégias de integração que envolvem os pais, fonoaudiólogos e educadores/professores. O principal objetivo é que a terapia seja prorrogada pelo máximo de tempo possível e que todos os responsáveis pela criança trabalhem de forma coerente e integrada. Duas consequências desse tipo de integração são que (1) a criança diagnosticada com PEA aprende o dia todo e (2) tem relações sociais o dia todo, o que favorece o desenvolvimento de habilidades de comunicação e de relacionamento com o outro.

Relativamente ao molde da terapia, os dados de pesquisa mostram que as terapias comportamentais para o autismo são mais eficientes se realizadas de forma intensiva, sendo o ideal 40 horas semanais (Sallows & Grapner, 2005); com variação de terapeutas para favorecer a generalização (Lovaas, 2002); quando é iniciada, antes dos 5 anos de idade da criança (Cautilli, Hancock & Tillman, 2002; Landa, 2007) e quando a proporção terapeuta-cliente é de um para um (Lovaas, 2002).

Um programa ABA consiste numa terapia intensiva que pode ir até 40 horas semanais, por um período de aproximadamente dois anos, em contexto escolar e/ou doméstico. Os terapeutas - normalmente três técnicos por cada aluno - trabalham com a criança na proporção de um para um, durante cinco a oito horas por dia, cinco ou sete dias por semana. Inicialmente é efetuada uma avaliação meticulosa e aprofundada para estabelecer as competências que o aluno possui e as que estão ausentes. Para cada aluno, as competências a ser aumentadas e os problemas a ser reduzidos são definidos claramente em termos observáveis e mensuráveis através de observação direta, com verificação independente por um segundo observador.

A maior crítica ao modelo ABA é a de supostamente robotizar as crianças, o que não parece correto, já que a ideia é reabilitar precocemente estas crianças para evoluírem ao nível comportamental da autonomia da autoajuda e socialização (Autismo - Guia prático - 4ª edição).

Também é um modelo que tem um método de longa duração e que tem um alto custo económico, mas como os outros modelos através de treino e instrução, os pais podem aprender e utilizar, como terapeutas, e assim poderem eles mesmos tratar os seus filhos (Mello & Vataavuk, 2007).

1.1.6.2. Modelo DIR (Desenvolvimento, Diferenças Individuais e Relações)

O modelo DIR - Modelo baseado no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação - consiste num modelo de avaliação e intervenção que associa a abordagem Floortime com o envolvimento e participação da família, com diferentes especialidades terapêuticas - terapia ocupacional, terapia da fala - e a articulação e integração nas estruturas educacionais.

É um modelo de intervenção intensivo, fundamentado na relação entre os níveis funcionais de desenvolvimento emocional, diferenças individuais e relação/afeto. Teve início numa investigação dirigida por Greenspan e Wieder (2008), nos Estados Unidos, pelo Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders.

Este modelo expõe-se como uma estrutura que ajuda os profissionais de saúde, educação e pais a realizar uma vasta avaliação da criança com PEA e a desenvolver um programa de intervenção adequado às suas particularidades.

Exibe um quadro concetual para avaliações compreensivas e programas de intervenção dirigidos às caraterísticas de crianças com PEA.

As estratégias deste modelo visam avaliar e intervir sobre áreas relevantes de funcionalidade, nomeadamente no desenvolvimento emocional funcional, isto é, capacidade de atenção e regulação, envolvimento, comunicação, resolução de problemas, uso criativo de ideias, pensamento abstrato e lógica; nas diferenças individuais de funcionamento do sistema nervoso central, ou seja, a forma como a criança reage e processa as experiências e como planeia e organiza as respostas, inclui: modulação sensorial; planeamento motor; processamento auditivo e visuomotor e nas relações emocionais com os cuidadores, competências para se desenvolver em interações afetivas.

O Modelo DIR circunscreve como avaliar e intervir tendo em conta:

- Capacidades desenvolvimentais de funcionalidade: a partilha da atenção e a regulação; o envolvimento nas interações; afeto recíproco e comunicação gestual; jogo pré-simbólico complexo; comunicação social e resolução de problemas, incluindo imitação e atenção conjunta; uso simbólico e criativo de ideias, incluindo jogo simbólico e uso pragmático da linguagem e uso lógico e abstrato de ideias incluindo capacidade para expressar sentimentos;
- Diferenças individuais: modulação sensorial - em que medida a criança é híper ou hipo responsiva às sensações - processamento auditivo e visiospacial; planeamento motor;
- Relacionamentos e padrões de interação: padrões de interação com o cuidador, pais e família; padrões educacionais e padrões de interação com os pares.

A avaliação constitui a fase inicial, mas também, como uma parte de todo o processo de observação e discussão.

A avaliação envolve:

- 1) Relatórios sobre o nível de desenvolvimento funcional da criança;
- 2) A análise detalhada da história desenvolvimental;
- 3) Observações diretas da criança a interagir com os pais e com o profissional de saúde, analisando os seis pontos do desenvolvimento funcional, as diferenças individuais de processamento (planeamento motor, processamento auditivo e visiospacial, modulação sensorial) e os padrões de interação com os pais e outros membros da família.

Apesar das observações e das discussões serem métodos de avaliação fundamentais neste modelo, os testes estruturados podem desempenhar um papel auxiliar na avaliação, que também deve abranger o funcionamento familiar, através da discussão com os pais sobre as relações familiares e as competências da família para apoiar a criança. O processo de avaliação deve produzir relações de parceria entre os profissionais e os familiares simplificando a transição e a implementação do plano de intervenção.

Esta relação de associação surge da necessidade de compreensão e de um consenso, pelos familiares e técnicos, acerca das necessidades e capacidades da criança.

O plano de intervenção deverá trabalhar com as capacidades de desenvolvimento funcionais; as diferenças individuais de processamento e as interações criança-cuidador e funcionamento familiar.

A intervenção compreensiva corresponde a um conjunto de interações e práticas adequadas ao nível desenvolvimental e funcional e às diferenças individuais da criança em contexto familiar e educativo, seguindo os seguintes princípios:

- Seguir a criança e envolver-se em interações iniciadas pela criança que são baseadas nos seus interesses de natureza emocional que permite ao cuidador conduzir a criança para os objetivos delineados e, por outro lado, a obstruir de forma agradável alguns comportamentos perseverantes e levá-la a envolver-se na interação. O objetivo destas interações espontâneas é o de mobilizar e aumentar a atenção, envolvimento, interações com propósito, a resolução de problemas e o uso de ideias de forma criativa;

- Interações semiestruturadas para resolução de problemas, que tem objetivos específicos de linguagem, cognição e sociais – o adulto cria situações de aprendizagem, levando-a, por exemplo, a imitar sons ou gestos associando-os a consequências imediatas e levando-a a aplicá-las em situações de vida real para resolver problemas. Por outro lado, estas interações podem orientar a criança para atividades de facilitação do planeamento motor, modulação sensorial e processamento visiospacial.

1.1.6.3. Modelo Floortime

A abordagem Floortime é um modo de intervenção interativa não dirigida que tem como objetivo envolver a criança numa relação afetiva.

O objetivo no Floortime ‘tempo de chão’ é desenvolver a criança dentro dos seis marcos básicos para a plenitude do desenvolvimento emocional e intelectual do indivíduo. Deste modo, Greenspan (2006) descreveu os seis degraus da escada do desenvolvimento emocional como: noção do próprio eu e interesse no mundo; intimidade ou um amor especial

para a relação humana; a comunicação em duas vias ‘interação’; a comunicação complexa; as ideias emocionais e o pensamento emocional.

De acordo com Goldstein (2010) o foco deste programa é a criança, na tentativa de a ajudar a interagir com o meio e a ter um desenvolvimento integral, seguindo-se os interesses de cada indivíduo, interagindo sempre com ele.

Os princípios básicos deste método de acordo com Greenspan e Wieder (2006) são seguir a atividade da criança; entrar na sua atividade e apoiar as suas intenções, tendo sempre em conta as diferenças individuais e os estádios do desenvolvimento emocional da criança; através da nossa própria expressão afetiva e das nossas ações, fazer com que a criança se desenvolva e interaja connosco; abrir e fechar ciclos de comunicação ‘comunicação recíproca’, utilizando estratégias como o ‘jogo obstrutivo’; alargar a gama de experiências interativas da criança através do jogo; alargar a gama de competências motoras e de processamento sensorial; adaptar as intervenções às diferenças individuais de processamento auditivo e visioespacial, planeamento motor e modulação sensorial e tentar mobilizar em simultâneo os seis níveis funcionais de desenvolvimento emocional - atenção, envolvimento, reciprocidade, comunicação, utilização de sequências de ideias e pensamento lógico emocional.

Em conjugação com as interações não diretivas do Floortime, devem ser usadas interações semiestruturadas de resolução de problemas em que a criança é conduzida a cumprir objetivos específicos de aprendizagem através da criação de desafios dinâmicos que esta quer resolver.

A abordagem Floortime e o Modelo DIR constituem, no estado atual do conhecimento, a resposta mais adaptada à prática clínica com bebés e crianças pequenas com perturbações da comunicação e da relação. Apesar das complexidades inerentes à aplicação de um programa de intervenção intensiva com custos elevadíssimos para as famílias do ponto de vista material, de disponibilidade e organização, a experiência tem revelado, tanto pela clínica como pela adesão das famílias e dos técnicos que este é um modelo proveitoso e suficientemente eficiente para ser recomendada a sua utilização e propagação.

1.1.6.4. Picture Exchange Communication System (PECS)

PECS é um sistema de comunicação de intercâmbio de imagens, criado há mais de 12 anos pelo Delawer Autistic Program e foi desenvolvido pelas dificuldades sentidas ao longo dos anos com outros programas de comunicação. PECS é uma forma de comunicação aumentativa e alternativa, que utiliza imagens ao invés de palavras para ajudar a criança com

Autismo a comunicar e melhorar a sua interação social (Bondy & Frost, 1994, citado por Lopes, 2011).

Este modelo oferece progressos nas habilidades de comunicação, na independência, na redução de comportamentos inadequados e melhora a abordagem social e interação - incluindo interação com colegas. O método PECS pode ser usado com crianças com PEA. Embora, se deva estimular a linguagem oral numa criança com PEA este método pode proporcionar uma forma inicial de comunicação e ser o primeiro passo para o desenvolvimento de um sistema efetivo comunicacional. As vantagens do PECS são a sua forma simples e racional em dar uma resposta simples por parte da criança com PEA.

Na senda de Correia (2013) refere que este sistema vai ao encontro do que atrai as crianças, isto é, depois de se conhecer as preferências das mesmas, elaboram-se imagens desses objetos que lhe vão ser apresentadas. Aos poucos, a ajuda física será retirada à criança para que esta agarre a imagem, posteriormente, começa a desenvolver a iniciativa de desenvolver a interação, ou seja, agarra a imagem e entrega-a ao terapeuta.

Não requer equipamento de alto custo, provas sofisticadas ou pessoal de alto custo ou treinamento para os pais. É uma ajuda tanto dentro da sala de aula, em casa como na comunidade. É uma técnica de baixo custo económico, que deve ser revista e ampliada sempre que necessário, permite à criança com dificuldade de comunicação integrar-se (Mello, 2007).

O PECS tem sido bem aceite com a maioria dos modelos de intervenção considerados ecléticos, sendo que por um lado, o PECS é usado como uma técnica, e por outro lado, o PECS é considerado como uma abordagem em si, mesmo sendo uma abordagem que não tem uma teoria. Não existem estudos que avaliam a eficácia do PECS como uma abordagem em si, mas existem outros estudos que avaliam modelos de intervenção que usam o PECS como uma técnica, como o ABA.

1.1.6.5. Programa Son-Rise

O programa 'Son-Rise' foi desenvolvido pela família Kaufman, na década de 70, que a braços com um filho diagnosticado com PEA se viu forçada a intervir terapeuticamente para que este superasse as suas dificuldades e obtivesse o melhor das suas capacidades.

Foi criado por pais, para outros pais e também para profissionais. É um programa que possui como método valorizar a relação entre as pessoas e consiste em ensinar a criar e executar programas e ações centradas nas crianças, que se tornam em intervenientes ativas.

Segundo Tolezani (2010) o programa Son-Rise procura estabelecer uma ligação entre o mundo convencional e o mundo do autista através da compreensão da comunicação, interação

e comportamento da pessoa com autismo. É um programa que está baseado na aceitação do autista como um ser singular e numa atitude entusiasta e de esperança positiva face ao potencial de desenvolvimento da criança autista.

Por consequência, os pais destas crianças aprendem a interagir de uma forma divertida e dinâmica com os filhos, estimulando, o desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

A prática do Programa Son-Rise tem mostrado que uma criança com PEA que participa neste tipo de experiência interativa torna-se aberta, receptiva e motivada para aprender novas habilidades e informações. São vários os casos em que crianças, ao participarem neste programa, fizeram progressos notáveis, algumas delas recuperaram completamente e ‘abandonaram’ os diagnósticos clínicos.

As sessões de intervenção acontecem de uma forma individualizada, num espaço preparado com material lúdico-pedagógico apelativo e com poucas distrações visuais e auditivas (Kaufman, 2016).

Os autores Mesquita e Campos após a realização de um estudo sobre a implementação do programa Son-Rise afirmam:

“que este pode contribuir na educação de crianças autistas. Além dessa possibilidade para o ensino, pode-se levar em conta que os objetivos de se compreender melhor este programa e a forma de aplicação do mesmo foram essenciais para perceber que ele é exequível na superação do transtorno autista”. (Mesquita & Campos, 2013, p. 103)

1.1.6.6. Intervenção pedagógica inclusiva

Segundo Bernardo e Martín (1993) as crianças autistas têm um repertório de comportamentos muito limitado, o que se deve às dificuldades que têm para aprender. Ao escolher objetivos para a educação destas crianças não podemos ignorar este facto.

As crianças com autismo não se ajustam às formas habituais de avaliação, por isso para se adequar o método de ensino às crianças com autismo deve-se começar por identificar o que lhes devemos ensinar, o que é uma tarefa complicada e delicada (Hewitt, 2006).

“Os seus comportamentos são paradoxais. Parece que sabem fazer determinadas coisas em determinados ambientes e, pelo contrário, têm grandes desfasamentos em áreas que deveriam dominar. Não se ajustam às normas habituais de aplicação de testes e questionários estandardizados, pelo que é preciso arranjar outras formas adaptadas à sua compreensão. Suportam mal a frustração. Para conseguirmos a máxima rentabilidade, precisam de incentivos fora do comum (música, alimentos...), quando lhes estão a ser aplicadas as provas. Estas devem ser aplicadas em várias sessões de curta duração.” (Jordan, 1990, p. 55)

Bernardo e Martín (1993, citado por Lopes, 2011) mencionam ainda que fazer uma planificação adequada das atividades e das ajudas a utilizar, evita fracassos; controlar os erros e as reações da criança ajuda a aumentar a sua capacidade de resistência ao erro e à frustração. Um adequado uso de reforços, utilizando reforços cada vez mais naturais, internos e demorados, permite que estas crianças se vão adaptando a situações menos gratificantes.

Por consequência, a experiência em técnicas para o ensino de crianças com PEA nos últimos anos tem aumentado. A maioria delas está de acordo com Rutter (1970); Wing (1975); (Berehoff, Seyfarth & Freire, 1995, citado por Lopes, 2011) que apontam como objetivos gerais da educação:

- Prevenir ou reduzir deficiências secundárias;
- Descobrir métodos para recuperar deficiências primárias;
- Descobrir formas para ajudar a criança a desenvolver funções que estejam envolvidas com as deficiências primárias.

Assim, alguns aspetos fundamentados na pedagogia Waldorf são considerados cruciais ao programar a intervenção com estas crianças:

A. Rotina diária estruturada

Oferece uma previsibilidade de acontecimentos que permite situar a criança no espaço e no tempo, onde a organização de todo o contexto se torna uma referência para a sua segurança interna, diminuindo assim os níveis de angústia, ansiedade, frustração e distúrbios do comportamento. O professor também beneficia dessa rotina à medida que consegue operacionalizar os objetivos do Programa Educativo Individual de maneira mais dinâmica e organizada. A rotina deve ser compreendida como

planeamento e organização e não uma restrição à criatividade do professor permitindo-lhe a possibilidade de maior visualização de todo o seu trabalho.

B. Valorização de elementos da natureza

Estimula o aluno a perceber o seu meio ambiente através da observação e contacto com elementos como sol, chuva, árvores, animais, visando facilitar a sua percepção e diferenciação no mundo.

C. Abordagem vivencial da aprendizagem

A vivência das atividades programadas facilita a participação e o envolvimento com o objeto de trabalho, onde o auxílio verbal é, na maioria das vezes, insuficiente, gerando a necessidade de constante auxílio físico por parte da pessoa que dirige a ação pedagógica. A abordagem vivencial permite que um mesmo objetivo para uma determinada criança seja trabalhado em vários contextos possibilitando assim maior generalização e funcionalidade da sua aprendizagem.

D. Respeito à condição humana

Enfatiza a colocação da criança num programa adequado em que as possibilidades de sucesso sejam mais frequentes do que as de fracasso. O esforço será tão valorizado quanto o resultado. A integridade da criança com PEA como pessoa humana verifica-se através da ênfase na globalidade em que a valorização do potencial das áreas preservadas é mais enfatizada que os défices presentes.

E. Utilização de música

É um recurso importante na sala de aula. O bom resultado do uso deste recurso depende do estilo de música escolhido e principalmente do momento em que será utilizada. Deve ser dada prioridade a músicas infantis tradicionais que possam ser cantadas pelo professor estimulando a participação de todo o grupo. A música deve estar também relacionada a momentos e atividades específicas, tais como horas de chegada, hora de arrumar, hora do lanche, etc. Músicas clássicas orquestradas constituem-se num bom recurso para compor um ambiente harmonioso durante a realização de outras atividades (Berehoff et al., 1995, pp. 215-216).

Referindo Rivière (1984, citado por Berehoff et al., 1995) o professor na sala de aula, de forma a promover uma verdadeira aprendizagem, deve ter em consideração alguns aspetos dos quais se destacam a organização e condições de estimulação do ambiente; as instruções e sinais que dá à criança; as ajudas que proporciona e as motivações e reforços que utiliza para promover a aprendizagem.

De acordo com Schwartzman (1995) superar a barreira que isola o indivíduo autista do ‘nosso Mundo’ não é um trabalho impossível. Apesar de manter as suas dificuldades, dependendo do grau de comprometimento, o indivíduo autista pode aprender os padrões ‘normais’ de comportamento, exercer a sua cidadania, adquirir conhecimentos e integrar-se de maneira muito satisfatória na sociedade.

Transversalmente a uma modelagem correta do comportamento é possível obter-se uma melhoria do quadro das PEA. Para tal, existem variadíssimos modelos e programas de intervenção e de terapias, desde intervenções médicas, terapêuticas e psicológicas.

Ao longo dos anos têm sido expandidas diversas metodologias de intervenção que têm como objetivo estimular as áreas da cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas nas crianças com PEA. Grande parte destas metodologias tem origem na América e são praticadas precocemente e de forma intensiva.

Carvalho partilha da opinião que o sucesso da inclusão parte da “(...) dinâmica das interações recíprocas entre as variáveis individuais e as variáveis dos ambientes envolventes” (Carvalho, 2007, p. 19). Outra estratégia é o trabalho de grupo, na medida em que promove a comunicação entre os pares, a autonomia, a ajuda, a discussão e resolução de problemas, entre outros. A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação é outra estratégia, pois o uso do computador, para além de ser motivador para o aluno, pode ser adaptado às características das suas problemáticas e facilita o acesso aos objetivos do currículo.

De acordo com Marques (2000) um ambiente estruturado é mais funcional na educação de alunos com PEA, em que o professor pode modificar as condições físicas que irão favorecer a aprendizagem. As tarefas adaptam-se às necessidades de cada aluno e os instrumentos de trabalho utilizados são adequados e escolhidos com o máximo de cuidado e rigor. Num ambiente estruturado é imprescindível uma planificação individualizada, com conteúdos claros, objetivos e funcionais.

O tratamento mais eficaz da criança ou jovem com PEA é sem dúvida a educação, “os objetivos gerais (...) desenvolver ao máximo as suas possibilidades e competências, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, promover o bem-estar emocional e

aproximar as crianças autistas do mundo humano de relações significativas” (Coll, Palacios & Marchesi, 1995, p. 286, citado por Lopes, 2011).

Os alunos com PEA respondem satisfatoriamente a sistemas organizados, por isso, o professor deve organizar a sala de aula para conseguir ensinar os alunos e para que estes consigam desenvolver as suas competências tendo em conta as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências recorrendo a alguns modelos definidos, que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

1.2. A mudança da estrutura da educação inclusiva: inclusão e atitudes

“É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela!” (Mantoan, 2015, p. 8)

Conforme afirma Wilson pode dizer-se que “a inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conceitos que amamos, mas que não sabemos pôr em prática” (Wilson, 2000, citado por Sanches, 2011, p. 37).

Neste sentido, a educação inclusiva visa a educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade e gestão, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima, garantindo a igualdade, quer no acesso, quer nos resultados. Atualmente, falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que garante que à saída todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar. A escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, de modo que os alunos com PEA alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para que tal aconteça, torna-se impreterível que os professores adotem atitudes educacionais positivas face à inclusão dos alunos com PEA, de modo a potenciar as suas aprendizagens. As atitudes são um fator decisivo na inclusão, logo se um professor não se sentir capacitado para trabalhar com estes alunos, porque não tem formação adequada terá atitudes pouco positivas. Para colmatar esta situação os professores devem procurar formação, de forma a potenciar e mudar a atitude educacional face à inclusão dos alunos com PEA. Um professor inclusivo com uma perspetiva aberta de currículo terá sempre muito mais facilidade em aceitar as diferenças entre os alunos, diferenciar percursos de aprendizagem, encontrar novas estratégias para fazer aprender. Pois, como afirmavam Manjón:

“O mesmo aluno, perante duas respostas escolares diferentes, apresentará um grau de especificidade diferente nas suas necessidades educativas, uma vez que, quanto mais segregadora, fechada e inflexível for a resposta considerada, maior necessidade teremos de recorrer à atribuição de meios suplementares e a planos divergentes do normal”.
(Gil & Garrido, 1997, p. 55)

Estamos convictos de que capacitando os professores de atitudes positivas, através de formação, promovemos a inclusão dos alunos com PEA passaremos a falar e a ouvir falar apenas de educação. Para que a inclusão se torne exequível, os professores terão de adotar atitudes educativas positivas perante a inclusão destes alunos.

1.2.1. Legislação de suporte à inclusão dos alunos com PEA

“A inclusão é uma questão de Direitos Humanos.”
(Center of Studies of Inclusive Education, 2002)

A escola deve ser igual na diferença para poder ser verdadeiramente inclusiva, razão pela qual deve proporcionar igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens, educando-os na diversidade, devendo dar respostas educativas eficazes a todo o universo de heterogeneidade das escolas. A inclusão tem como princípio o direito à educação proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006).

A conceção de documentos internacionais, nomeadamente a Public Law nº 92-142 de 1975 (EUA), o Warnock Report de 1978 (Reino Unido) e a Declaração de Salamanca de 1994 (Espanha) foram estruturais para um novo conceito de escola. A Public Law 94-142 é definida, de acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 559), como “a Magna Carta da educação para todas as crianças que têm sido excluídas das classes normais em função da sua condição deficiente”. Foi a Public Law que institui o princípio do ‘*mainstreaming*’, isto é, o princípio da inclusão. Após a aprovação pelo Congresso da Public Law 94-142 (“The Education for All Handicapped Children Act”) a integração escolar resultou da aplicabilidade do princípio de “normalização” e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular. Esta lei defendia educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer racialmente, a colocação dos alunos num meio o menos

restritivo possível, a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola, a formação de professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos (Correia, 1991). A sua revisão, em 1990, que lhe alterou o nome para Individuals with Disabilities Education Act, incluiu mais duas categorias que não tinham sido contempladas no anterior documento: autismo e traumatismo craniano (Correia, 1991).

Em Inglaterra, com a publicação do Warnok Report Special Education Needs, em 1978 e legislado em 1981 pelo Education Act introduziu-se o conceito de necessidades educativas especiais, o que representou um contraponto às categorizações existentes. “Acentuava-se, por conseguinte, aquilo de que os alunos precisavam, em contexto escolar, para obviar às suas dificuldades em aprender e a responsabilidade da escola em fornecer os meios que facilitariam o acesso à aprendizagem, os quais consistiam no fornecimento de meios especiais de acesso ao curriculum através de equipamento, instalações ou recursos, modificações do meio físico ou técnicas de ensino especial; acesso a um curriculum especial ou adaptado; atenção especial à estrutura social e ao clima emocional nos quais se processava a educação” (Relatório *Warnock*, 1978 p. 3).

Mais tarde, na conferência mundial sobre escola inclusiva, em Salamanca o conceito é recuperado, redefinido e ampliado “de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais” (Artigo 3.º da Declaração de Salamanca de 1994).

Após a publicação da Declaração de Salamanca (1994) tem-se vindo a afirmar, de uma forma muito mais forte, a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais e da comunidade científica. Deste modo, a educação inclusiva visa a equidade educativa, garantindo a igualdade, quer no acesso, quer nos resultados. No panorama da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem garantir a gestão da diversidade, da qual decorrem diferentes tipos de estratégias, as quais permitem responder às necessidades dos alunos. De acordo com a Guide for ensuring inclusion and equity in education, a equidade só é garantida quando existe uma preocupação com a justiça e imparcialidade, de modo a que a educação de todos os alunos seja considerada de igual importância (UNESCO, 2017).

Assim, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais,

que possibilitem a autonomia e o acesso à condução da cidadania por parte dos alunos com PEA.

Tendo em conta a evolução histórica da educação inclusiva será dado especial relevo à legislação, particularmente aquela pela qual se regem os princípios da inclusão e da efetiva resposta aos alunos com PEA.

No ano de 2008, foram dados os primeiros passos legislativos para a inclusão de crianças com PEA na escola, com a publicação em Diário da República do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, onde ficou consignado em legislação a implementação de uma escola inclusiva por forma a dar resposta a todos os alunos, independentemente das suas singularidades. Este documento legislativo veio introduzir modificações relevantes, no que diz respeito às respostas educativas dos alunos com PEA, com o objetivo de promover o seu sucesso, não perdendo de vista os princípios de uma escola inclusiva. Para dar uma resposta adequada aos alunos com PEA, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, regulou as Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com PEA.

Em 2018, 10 anos passados de vigência do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro este foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Este diploma estabelece o direito de cada aluno a uma educação inclusiva.

O Programa do XXI Governo Constitucional deseja instituir como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram explicações que lhes proporcionam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. Em conformidade com a definição da UNESCO (2009) enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de

dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos estabelecidos no desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU que adotou como Ação da Educação 2030 uma educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos (UNESCO, 2017).

Com a publicação em Diário da República do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, reconfigura-se o modelo de Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, que aglutina o primeiro, transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos. Os Centros de Apoio à Aprendizagem acolhem as valências existentes no terreno, nomeadamente as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com PEA (Artigo 36.º do DL 54/18, de 6 de julho de 2018).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, regula os objetivos, os níveis e as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão desejam garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação. Estas medidas estão enquadradas numa abordagem multinível consubstanciada em medidas universais, seletivas e adicionais. A decisão das mesmas acompanha procedimentos específicos de tomada de decisão, baseada nos dados ou evidências, com enfoque em dimensões pedagógicas e curriculares, e numa lógica de corresponsabilização dos distintos intervenientes. A deliberação quanto à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão compete à equipa multidisciplinar. Para tal, deve proceder à análise da informação disponível, isto é, das evidências decorrentes da avaliação e monitorização sistemática dos progressos do aluno. No processo de definição das medidas a mobilizar deve liderar o princípio da personalização, sustentado no planeamento centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências. Pretende-se uma avaliação para a aprendizagem, com destaque para as suas vertentes diagnóstica e formativa. A implementação das medidas acontece em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de maneira a garantir que todos os alunos possuem igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis

de intervenção: universais; seletivas e adicionais. As medidas de diferente nível são mobilizadas, ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas.

“A definição de medidas a implementar é elaborada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno” (Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática, 2018, p. 29).

De forma a tornar viável o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, da educação inclusiva aparece o reforço de autonomia das escolas com a aprovação em Conselho de Ministros do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular do currículo dos ensinos básico e secundário. Atualmente, as escolas possuem autonomia para flexibilizar até 25% do currículo, proporcionando adaptar a gestão das aulas às necessidades e capacidades individuais dos alunos e dos contextos locais, assim como da execução de planos de inovação que possibilitam flexibilizar em mais de 25%. (Portaria n.º 181/19, de 11 de junho de 2019). Por intervenção dos recursos aos domínios de autonomia curricular (DAC) promove-se as atividades e à interdisciplinaridade que possibilitam o desenvolvimento de aprendizagens por intervenção de projetos, criação de novas disciplinas com a hipótese de se poderem organizar tempos e espaços de forma a potenciar e motivar uma aprendizagem efetiva e inclusiva. O objetivo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que regulamente a educação inclusiva e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho que promulga, o Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular é que haja uma gestão curricular de forma autónoma e flexível, produzindo para tal atitudes educacionais de inovação pedagógica, fundamentais, enquanto instrumentos para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade, nas respostas efetivas às necessidades e capacidades de todos os alunos, de acordo com o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Deste modo “o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória é, na sua base, inclusivo, uma vez que considera o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência, mas também na atenção à diversidade, e consequentemente na equidade e democracia. Introduce ainda o princípio da flexibilidade, fundamental na educação inclusiva. A gestão flexível do currículo, fruto do trabalho colaborativo de todos os professores, permite aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais” (Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática, 2018, p. 11).

1.2.2. A construção de uma nova escola: inclusão dos alunos com PEA

“A inclusão procura não deixar ninguém de fora desde o início da vida escolar, considerando as necessidades dos seus alunos e organizar-se em função dessas necessidades.” (Mantoan, 2015, p. 28)

O conceito inclusão ou escola inclusiva entrou no discurso dos políticos e outros protagonistas do sistema educativo que, com uma veleidade muitas vezes pouco criteriosa, qualificam os modelos e práticas vigentes como inclusivos e, no entanto, numa análise atenta, percebemos formas subtis de exclusão ou segregação, que persistem nos sistemas educativos.

A Declaração de Salamanca, documento de referência da educação inclusiva continua atual, quando conclui que “Por um tempo demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades” (UNESCO, 1994, p. 7).

Será que alguma vez conseguiremos sistemas e estruturas verdadeiramente inclusivas para alunos com PEA? Será uma ficção? Talvez sim, ou talvez dependa somente da vontade, envolvimento e participação de todos os protagonistas implicados no desejo da inclusão escolar e social dos alunos com PEA. De acordo com Lima (2006) a legislação é explícita quanto à obrigação das escolas de receber as crianças que se apresentam para a matrícula. Ainda para a autora, é importante que esse acolhimento não seja meramente formal e que o aluno com deficiência tenha condições efetivas de realizar integralmente suas potencialidades.

O caminho rumo à educação inclusiva para os alunos com PEA tem sido sinuoso e os desafios são distintos segundo os contextos sociais, políticos, institucionais e locais. As políticas, os princípios e práticas educativas, visam a promoção da “Escola Para Todos e Com Todos” e a reestruturação das escolas no sentido de responderem aos princípios da Filosofia da Inclusão, dos alunos com PEA. A filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a circundam. A diversidade é valorizada tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade.

As convicções e os valores estabelecidos nesta filosofia assentam em aspetos relacionados com o sentimento comunitário, com a participação de todos os alunos e com o respeito pela diversidade, incentivando as escolas a esforçarem-se por encarar o aluno como

um todo, dando relevância não só aos aspetos académicos, mas também aos aspetos socioemocionais e de cidadania (Schaffner & Buswell, 1996).

Assim, é importante mencionar que os conceitos e as práticas relativamente ao atendimento dos alunos com PEA têm aumentado ao longo dos tempos no nosso país.

Os princípios orientadores têm a ver com o que se passa em relação à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), à Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico e à União Europeia.

Em Portugal, esta preocupação está expressa e consignada pela Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, pela Declaração de Salamanca, de 7 de junho de 1994, pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, os quais evidenciam os pressupostos que fundamentam as novas diretrizes para a intervenção, apelando para a necessidade de terem como política o princípio da Educação Inclusiva.

Os princípios da atuação neste âmbito podem ser resumidos sob a forma de três direitos fundamentais:

1. O direito à educação - Contemplado na Declaração dos Direitos do Homem e na Declaração dos Direitos da Criança implica e garante que todas as crianças portadoras de deficiência tenham acesso ao ensino;

2. O direito à igualdade de oportunidades - Este implica que a cada criança seja proporcionado um atendimento individualizado que corresponda às suas características e necessidades educativas;

3. O direito de participar na sociedade - Este deve ser garantido desde as primeiras idades, traduzindo-se no direito de a criança deficiente viver no seu meio ambiente familiar na comunidade em que a família reside, usufruindo das respostas educativas de que necessita.

Deste modo, os professores têm como função implementar na escola os princípios da inclusão, tendo como objetivo primordial planear, dinamizar e avaliar o projeto da escola conducente a esta filosofia, incluindo os alunos com PEA. Na perspetiva de Sanches (2011b) compete aos professores tornar os princípios da educação inclusiva uma realidade em cada escola.

É importante mencionar que o foro de ação, por parte da comunidade educativa, se estende ao desenvolvimento de uma cultura de escola e de sala de aula, incentivando e apoiando as dinâmicas da inclusão, dos alunos com PEA; à sensibilização da comunidade educativa para

o processo da inclusão, dos alunos com PEA; à disponibilização do atendimento escolar para toda e qualquer criança residente na sua área de residência; à identificação dos constrangimentos e problemas inibidores da inclusão; à estimulação da emergência de um clima relacional seguro e de entreaajuda ao nível da comunidade escolar e à promoção de resolução de problemas educacionais de alunos com PEA, mediante a criação de equipas de colaboração.

“As escolas inclusivas têm como princípio fundamental que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que manifestem. As escolas devem identificar e satisfazer as diferentes necessidades dos 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 educativas especiais dentro da escola” (Declaração de Salamanca, 1994, pp. 11-12).

Segundo Thomas, Walker e Webb (1998), o Center for Studies on Inclusive Education define uma escola inclusiva como uma escola que: reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos - currículo, apoio e métodos de comunicação; trabalha com, não é competitiva e pratica a democracia e a equidade.

Os grandes princípios enunciados na Declaração de Salamanca encontram-se na definição acima citada, quando propõe que a educação se deve processar em escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para Todos, neste caso para os alunos com PEA.

Conforme afirma César:

“escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social”. (César, 2003, p. 119)

Sanches e Teodoro definem que uma escola inclusiva:

“reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação); trabalha com, não é competitiva; pratica a democracia, a equidade”. (Sanches & Teodoro, 2006, p. 70, citando o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE))

Uma das ideias-chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos (Ainscow, 1998; Rodrigues, 2001; Correia, 2001; Armstrong, 2010; Warwick, 2001, para citar apenas alguns autores), ou seja, para todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão da diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho.

Segundo Ainscow, Porter e Wang (2000) para que as escolas se tornem mais inclusivas é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Ainscow propõe uma atenção especial a seis ‘condições’ que podem ser fatores importantes de mudança nas escolas: “liderança eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida através da escola; envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; planificação realizada colaborativamente; estratégias de coordenação; focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão e política de valorização profissional de toda a equipa educativa” (Ainscow, 1995, p. 24).

Ainscow e T. Booth (2000, citado por Lopes, 2011) conceberam um manual de boas práticas de inclusão o ‘Index for inclusion: developing learning and participation in schools’ que está a ser desenvolvido em Inglaterra e nos países que os autores apoiam e seguem. Desenvolve-se em três grandes dimensões: as práticas; as políticas e as culturas, obrigando as escolas a refletir sobre si mesmas e a introduzir mudanças importantes nas diferentes dimensões.

Uma escola é inclusiva quando a atitude do professor é positiva. O professor é a peça fundamental no sucesso de qualquer mudança educacional, especificamente na edificação de uma escola inclusiva. Na senda de Warwick, “nada ou ninguém é mais importante para a

melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (Warwick, 2001, p. 115).

Desta forma, julgamos relevante descrever os dispositivos de suporte essenciais para a concretização da educação inclusiva, como nos sugere Porter (1997):

Formação e atualização: a formação dos professores deverá ser permanente para que exista atualização de conhecimento e competências;

Equipas de resolução de problemas: estas equipas são um instrumento valioso que contribuirá para resolver problemas centrados na Escola, permitindo a todos os professores o acesso ao acompanhamento direto, prático e positivo;

Currículo inclusivo: deverá existir um currículo comum que garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos oportunidades de se envolverem, de forma positiva, nas atividades da turma. O currículo deverá basear-se em atividades que permitam que os alunos ‘aprendam fazendo’, facilitando a colaboração entre alunos e professores de forma a conseguir uma aprendizagem significativa para cada aluno;

Ensino com níveis diversificados: possibilitando ao professor a preparação de unidades de ensino com base na diversificação, com a finalidade de responder às necessidades de todos os alunos.

Ainscow e Miles (2013) destacam o facto de atualmente em todo o mundo se procurarem disponibilizar respostas educativas para todos os alunos, independentemente das características individuais e apresentam quatro dimensões que permitem uma compreensão do conceito de inclusão, em termos de princípios e de práticas, a saber: (i) a inclusão é um processo; (ii) a inclusão interessa-se pela identificação e eliminação de barreiras; (iii) a inclusão procura assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos e (iv) a inclusão dá particular ênfase à educação dos alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento.

Por seu lado Font (2013) analisa o conceito de inclusão considerando duas dimensões: a inclusão como processo e a inclusão como resultado. No quadro 4 apresentam-se os princípios e as práticas da inclusão tendo em reflexão o contributo destes dois autores.

Quadro 4 - Inclusão: Princípios e Práticas na perspectiva de Ainscow, Miles e Font, 2013

Dimensões	Inclusão: Princípios e Práticas
A inclusão enquanto processo: Identificar e eliminar barreiras; Promover a educação de alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento.	Transformar a escola no sentido de procurar formas mais eficazes de responder à diversidade. Aprender a viver com a diferença. As diferenças podem ser entendidas de modo positivo e como um estímulo para fomentar a aprendizagem. Recolher e avaliar informação proveniente de diversas fontes, a fim de projetar progressos nas políticas de educação e nas práticas. Estimular a criatividade e a resolução de problemas. Assumir a responsabilidade moral de assegurar a atenção necessária a alunos em situação de risco. Adotar medidas que garantam a presença, a participação e o sucesso destes alunos, dentro do sistema educativo comum.
A inclusão enquanto resultado: Assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos.	Atender ao lugar onde os alunos são educados, considerando a assiduidade e a pontualidade com que frequentam o ensino. Ter em conta a qualidade das experiências realizadas na escola, incorporando o ponto de vista dos alunos. Aumentar a participação e a aprendizagem no curriculum, na cultura e na vida escolar. Observar e registar os resultados do processo de ensino e aprendizagem. Adquirir competências de acordo com as possibilidades individuais e que sejam significativas para a vida. Promover a independência e o bem-estar pessoal. Usar formas de avaliação que proporcionem informação sobre o progresso de todos os alunos, especialmente daqueles que estão em maior risco de marginalização.

Fonte: Ainscow, Miles e Font, 2013

Tendo em conta a legislação atual e de acordo com o artigo 3º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a educação inclusiva orienta-se pelos seguintes princípios orientadores:

- a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;

e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às especificidades de cada um;

f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;

g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;

h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

A inclusão oferece extraordinários benefícios, sendo que o impacto parece ser bastante positivo para os diferentes intervenientes neste processo, inclusive para os alunos com PEA.

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

Os ambientes educacionais facultam às crianças com PEA uma igualdade de oportunidades e uma melhor preparação para a vida atendendo à sua individualidade e especificidade. A individualidade, nestes alunos com PEA deve ser “entendida como uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem” (Glat, Rosana, Vianna, Marin, Redig & Gomes, 2012, p. 81).

Cada vez mais crianças com PEA frequentam escolas e uma das principais variáveis no processo de inclusão é a aceitação da criança com PEA pelos seus colegas. A atitude dos professores e dos colegas tem um papel relevante nos resultados da inclusão de uma criança com PEA.

1.2.2.1. Fatores facilitadores da inclusão dos alunos com PEA

“A escola inclusiva (...) é uma escola melhor para todos os alunos. É nestas escolas que se formará uma geração mais solidária e mais tolerante e é nestas escolas que aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu.” (Bénard da Costa, 1996)

Existem alguns fatores facilitadores da inclusão dos alunos com PEA, tais como: formação contínua dos professores sobre as características da PEA; capacitação e autoeficácia dos professores; aceitação das crianças com PEA pelos outros alunos; atitude positiva dos funcionários da escola; atitudes positivas dos pais das crianças; aceitação da comunidade acerca da diferença; participação ativa dos alunos em todas as atividades curriculares e extracurriculares; inclusão plena na vida social e cultural da comunidade.

Se os aspetos da socialização não estão ausentes das suas preocupações, estas dizem sobretudo respeito à formação dos professores. Para este grupo, os quatro fatores são: atitude do pessoal; formação na individualização do ensino; formação na verificação e na modificação do comportamento e formação nas características das diferentes deficiências.

O que, sem dúvida, constitui problema, para uma formação dos professores em serviço é a diversidade das suas posições a respeito da inclusão escolar.

A preparação dos diversos agentes educativos é tanto mais complexa quanto maiores forem os desafios que os professores se propõem alcançar. Estes desafios são um conjunto de atitudes, ações e projetos que para se realizarem tornam satisfatório o trabalho de todos que se implicam verdadeiramente na mudança.

O princípio da escola inclusiva consiste em que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades, das capacidades e das diferenças que apresentam. Segundo Vygotsky “a aprendizagem realiza-se sempre num contexto de interação” (Vygotsky, citado por Souza & Freitas, 2009, p. 128). Conforme afirma Vygotsky:

“A aprendizagem desenvolvida com a cooperação dos pares, mediada pelo professor, torna-a mais acessível e mais estimulante para novas aprendizagens porque o que hoje é feito com ajuda, como um desafio, prepara para amanhã fazermos sozinhos, interferindo na zona de desenvolvimento proximal e provocando avanços que não se dariam de forma espontânea.” (Vygotsky, citado por Sanches, 2011, p. 139)

As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos alunos com PEA, 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, portanto, preciso um conjunto de recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, de forma a satisfazer o conjunto de necessidades dentro da escola.

Conforme afirma Sanches “numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” Sanches (2011, p. 41). Na perspetiva de Franco (2012) para que aconteça a inclusão torna-se necessária a mudança de mentalidade.

É neste contexto inclusivo de pensamento que Sanches afirma que:

“Viver e aprender com os seus pares, na sua comunidade, incluindo a escola do seu ‘bairro’, é ter acesso a uma Educação inclusiva. Falar de Educação inclusiva é falar em equidade, diversidade física, intelectual, étnica, cultural ou religiosa, direitos e também deveres, e romper com as barreiras impostas pela utopia de alcançar a homogeneidade, a normalização, o ‘homem/o aluno médio’. É viver e aprender com as diferenças e trazer para as nossas vidas o esplendor do arco-íris com a sua harmonia, beleza e diversidade de cores. É respeitar e ser respeitado, é amar e ser amado, é ‘olhar e viver’ a diferença como o direito a ser, a fazer e a estar com os outros, numa perspetiva de desenvolvimento de sociedades mais inclusivas, logo mais democráticas.” (Sanches, 2011, p. 136)

Ainda falando sobre inclusão, Sanches também pontua que:

“Estar incluído significa querer estar, estar disponível para respeitar e ser respeitado, gerir os seus pré-conceitos e compreender (não implica aceitar) os dos outros, mudando e fazendo mudar mentalidades, participando e não se auto excluindo, tendo o direito à sua diferença e o dever de respeitar a diferença dos outros. No processo de inclusão, um processo sempre dinâmico e inacabado, todos têm a ganhar e a perder: ganha-se em humanidade, aprendizagens e participação, perde-se em benefícios inerentes à exclusão que se pode consubstanciar em discriminação positiva ou negativa.” (Sanches, 2011, p. 139)

Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não inversamente. As escolas terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades, necessidades e interesses distintos. Para acompanhar a evolução de cada criança é preciso rever os processos de avaliação. Tal avaliação deve integrar-se no processo educativo regular. Estes dois aspetos constituem, o ponto central da educação inclusiva: para atender a alunos com PEA é indispensável flexibilizar o currículo e adequar os processos de avaliação a essa escola. A mudança da escola e das estratégias de sala de aula capazes de fomentar uma escola inclusiva passa, essencialmente, pela formação dos professores, realizada com base na própria escola e orientada de modo a responder de forma concreta aos problemas que se levantam a cada professor e a cada gestor.

“O maior desafio consiste em organizar formação-em-serviço para todos os professores. (...) A formação-em-serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiado pela formação à distância e outras formas de autoformação.” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 28)

Conforme afirma Correia “entendemos por inclusão a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades” Correia (1999, p. 34).

Uma escola que cria “serviços especiais” não é uma escola inclusiva, uma escola inclusiva é aquela que cria “serviços adaptados”. A inclusão defende uma visão global do

indivíduo, e não apenas o seu desempenho académico, respeitando três vertentes essenciais do desenvolvimento (sócio, emocional, pessoal e académico). A inclusão tem como objetivo fundamental a colocação de alunos com PEA em turmas proporcionando-lhes uma alternativa de ensino, tendo em conta as suas necessidades, potencialidades, preferências e interesse, de forma a aumentar a sua participação nos processos de aprendizagem.

Em síntese, uma escola inclusiva será aquela que agrega alunos sem PEA e alunos com PEA, tendo como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos nas escolas, direcionando os sistemas de ensino para promover respostas de acordo com as necessidades e capacidades de cada um. Uma escola só é inclusiva quando os professores adotam atitudes educacionais inclusivas, porque “estar junto é aglomerar-se com pessoas que não conhecemos. Inclusão é estar com, é interagir com o outro” (Mantoan, 2005, p. 26).

1.2.2.2. Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA

“[...] os professores são a chave para a inclusão”.
(Bennet, 1997, p. 129)

Um dos principais objetivos da escola é ajudar o aluno a integrar e a organizar as normas específicas que foi conquistando ao longo do tempo, na sociedade e na família, nomeadamente, os alunos com PEA, “procurando que cada aluno construa significado e atribua sentido ao que aprende” (Carvalho, 2004, p. 86).

A qualidade do ensino (Herman, Klein & Abedi, 2000), as habilidades do professor (Kyriacou, 2007; Philpott, 2009), os diferentes modelos de ensinar, particularmente o tipo de envolvimento com os seus alunos, estarão relacionados com o sucesso de cada sala de aula. Os estudos demonstram que o comportamento/atitude dos professores contribuirão em muito para uma efetiva aprendizagem na sala de aula (Sammons & Bakkum, 2011).

De um modo geral, a inclusão de um aluno com PEA é recebida com ceticismo. Em termos de educação a ênfase devia ser posta em ajudar crianças com PEA a aprender meios de comunicar e formas de estruturar o seu meio, de modo a que este seja consistente e previsível. O ensino eficaz implica que seja prestada atenção a planos de comportamento, ao controlo positivo do comportamento, bem como a expectativas claras e a regras. O aluno autista necessita de saber quais as expectativas que o professor tem e quais as consequências que daí advêm. O problema do autismo é que o indivíduo não tem habilidade de interagir, apesar de ter vontade, mas não sabe como (Caballo, 2003, citado por Lopes, 2011). É fundamental que os professores percebam que todos os alunos se situam num contínuo de capacidade de aprendizagem, o que

implica, numa perspetiva educativa, não haver diferenças qualitativas entre a criança com PEA e a criança sem essa perturbação.

Conforme afirma Sanches:

“Incluir não é partir de expectativas baixas e não acreditar no potencial que o indivíduo tem para aprender com os seus pares e de participar nas atividades do seu grupo natural (talvez uma forma de arranjar desculpas), mas documentar-se adequadamente para poder ultrapassar ideias feitas sobre a essência e os processos de aprendizagem, resultantes de investigação e reflexão na área, enfocando na relação com os pares.” (Sanches, 2011, p. 139)

Desta forma, é imprescindível conceber momentos de partilha e de aprendizagem, concetualizando quais as condições ou circunstâncias dentro da escola e da sala de aula que são necessárias para que se promova a aprendizagem dos alunos com PEA.

Neste sentido, a atitude dos professores constituirá então uma variável importante na inclusão dos alunos com PEA na sala de aula e contribuirá seguramente para o seu sucesso educativo.

Qualquer um de nós tem uma ideia da noção de ‘atitudes’. O que é difícil é tentar circunscrever as nossas intuições sobre o que significam as atitudes e os pressupostos que afinam o próprio conceito, distinguindo-o de outros conceitos. Mais difícil se torna ainda tentar estabelecer uma relação entre atitudes e comportamentos observáveis, porque as atitudes não são propriamente uma entidade observável são sim construções teóricas obtidas indiretamente por deduções lógicas, através de algumas formas de comportamento normalmente verbal.

Segundo Olson & Zanna (1993) apesar das diferenças existentes no conceito de atitude proposto pelos vários autores que abordam o tema, é possível encontrar alguns pontos de convergência: a componente avaliativa, que constitui o fulcro do conceito de atitude; a representação das atitudes na memória; e a sua estrutura, que engloba três áreas: cognitiva, afetiva e comportamental. As atitudes podem ser concebidas ou desenvolvidas de acordo com qualquer uma destas componentes. A componente cognitiva está relacionada com a informação disponível sobre uma determinada situação, sendo o que acreditamos como verdadeiro sobre um objeto (Olson & Zanna, 1993).

As atitudes com base na componente afetiva não decorrem de uma avaliação das vantagens ou desvantagens ligadas a esse objeto, mas sim de emoções espoletadas ou relacionadas pelo mesmo, nomeadamente através de efeitos de mera exposição ou de processos

de condicionamento clássico. Ao ter uma atitude, a pessoa desenvolve sentimentos positivos ou negativos relativamente ao objeto pelo que está ligada ao sistema de valores, sendo a sua dimensão emocional. As respostas avaliativas afetivas dizem respeito ao conjunto de valores, sentimentos e emoções, positivas ou negativas, provocadas pelo objeto atitudinal. Também a componente comportamental pode estar na origem das atitudes, nomeadamente através de processos de autoperceção, que permitem inferir o conteúdo das mesmas

Segundo Larrivée e Cook (1979) historicamente os professores não têm reagido favoravelmente à inclusão dos alunos com deficiências mesmo ligeiras. Os primeiros estudos que se debruçaram sobre este domínio evidenciaram que os professores se mostravam muito apreensivos acerca da qualidade do trabalho académico que as crianças com deficiências pudessem realizar, integradas em classes.

Expressavam ainda outros receios, nomeadamente preocupações relacionadas com os níveis de desenvolvimento dessas crianças para serem integradas e a quantidade de tempo e de ensino individualizado que os alunos com dificuldades necessitavam (Bender, 1995, citado por Lopes, 2011).

Assim os dados de inúmeros estudos e a experiência do dia a dia mostram-nos que os professores do ensino regular ainda não desenvolveram uma compreensão quanto às condições subjacentes à deficiência (Leyser & Tappendorf, 2001) e que, regra geral, os professores não apoiam verdadeiramente a colocação destes alunos nas classes regulares (Correia, 2013).

Um inquérito internacional realizado por iniciativa da UNESCO, em 1985, para conhecer as perspetivas dos professores face à integração dos alunos com necessidades educativas especiais, demonstrou que metade dos professores tinham uma atitude favorável face à integração de alunos nas suas turmas e metade preferiam que eles tivessem atendimento em turmas separadas.

Na perspetiva de Hegarty (1994) as atitudes dos professores face à deficiência dependem de muitos fatores referindo que eles têm a ver com a natureza da sociedade e das conceções prevalecentes de deficiência e de dificuldades de aprendizagem. Num estudo realizado em seis países: Itália; Dinamarca; Suécia; Estados Unidos; Inglaterra e Holanda algumas conclusões parecem indicar que fatores como ideologias dominantes mais favoráveis à integração podem atuar sobre as atitudes dos professores, que se mostram mais disponíveis para aceitar estes alunos nas suas salas de aula. Da mesma forma Williams (1993) refere como resultado de um estudo que os professores são mais favoráveis à inclusão por princípio do que na prática.

Ao longo dos anos outra variável que tem sido equacionada em relação com as atitudes é a formação dos professores. Palácios (1987) refere que, provavelmente, duas das variáveis dos professores mais importantes para o êxito da inclusão são a sua formação e as suas atitudes.

O interesse por esta variável levou a uma grande quantidade de estudos, revistos por Gottlieb (1977) e Moberg (1997). Uma das conclusões retiradas desses estudos é a de que os professores não têm formação adequada para trabalhar com este tipo de crianças.

Referindo-se a estudos efetuados por Cruickshank e Lovitt, Correia (1999) considerou e concordou que é verdade que muitos professores não têm formação para responder às necessidades educativas especiais que cada criança apresenta. Casanova (1990) também refere que uma das exigências necessárias para que a inclusão educativa se verifique é a formação inicial e contínua dos professores.

Como afirma Silva “a inclusão tem sido implementada sem que os professores tenham tido formação que os ajude no desempenho das várias e diferentes tarefas com que se vêm confrontados” (Silva, 2002, p. 43). Para Melero (2004) os professores têm de aprender a atender corretamente todos os alunos.

Todos estes estudos evidenciam a relação implícita entre a formação e as atitudes dos professores face à inclusão, apesar de haver outros estudos que referem outras variáveis que também podem influenciar e condicionar as atitudes. Um professor com maior preparação a nível pedagógico estará mais predisposto a assumir mudanças metodológicas e de atitudes (Silva, 2002; Melero, 2004; Plaisance, 2010).

Também Ortiz, Barrueco, Ramírez, Sarto, Lecuona e Bueno (1991), Marchesi e Martin (1995) e Leite (2003) propõem que a formação dos professores deve centrar-se em saber como trabalhar na sala de aula e, a título de exemplo, referem que os professores devem adquirir novas habilidades, tais como programações específicas; fazer adaptações curriculares; organizar o grupo turma; avaliação; metodologias; técnicas de trabalho de grupo; estratégias diferenciadas.

Como síntese e com base em vários estudos, alguns dos quais aqui apresentados, verificámos que existem duas grandes perspetivas, relativamente às atitudes com impacto educativo dentro da sala de aula.

A primeira perspetiva refere-nos que as atitudes são fatores verdadeiramente determinantes, positivos ou negativos, da aprendizagem. As atitudes positivas do professor favorecem a aprendizagem e logicamente as atitudes negativas dificultam-na.

A segunda perspetiva refere-nos que as atitudes, como resultado da aprendizagem, projetam-se no comportamento do aluno, mesmo fora do ambiente escolar.

Trata-se de formar atitudes assertivas para a vida, para que cada um possa estabelecer relações com os seus semelhantes e inserir-se no meio social onde pertence (Beltrán, 1995), prevenindo situações de exclusão e isolamento. Na senda de Melero (2004) mais importantes que as aprendizagens académicas, são os problemas convívências.

Segundo Camisão (2005) os estudos das atitudes dos professores representam uma percentagem considerável no corpo das investigações sobre a escola inclusiva e têm particular importância na capacitação dos mesmos para o ensino inclusivo.

Nesta perspetiva, a inclusão escolar não é apenas para as crianças e jovens com PEA deve contemplar todas as crianças e jovens. O excerto que se segue da Declaração de Salamanca permite compreender o que se deverá entender por escola inclusiva.

“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”. (Declaração de Salamanca, 1994, pp. 11-12)

Numa perspetiva nacional, o princípio que estrutura o atendimento de alunos com PEA é a inclusão. Sendo este um processo sem volta, só pode ser levado a bom termo desde que se realizem modificações apropriadas e necessárias. Para que este processo seja efetivo os agentes educativos terão de se dedicar e manifestar vontade para tal, pois a inclusão é uma linha de trabalho que cria ou reforça, uma escola “Para Todos e Com Todos”.

Na perspetiva de Bennett “os professores são a chave para a inclusão” (Bennett, 1997, p. 129); dado que são eles que colocam em curso todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e em particular de alunos com deficiência. Também Correia refere que “(...) à medida que os programas de integração aumentam, os ambientes educativos requerem uma preparação

mais cuidada que vai da manifestação de atitudes positivas por parte dos professores (...)” Correia (1999, p. 161).

As condições que contribuem de uma forma muito significativa para a mudança das escolas é, sem dúvida, o trabalho em equipa, que se contrapõe ao trabalho quase unicamente individual, que caracteriza o modo profissional dos professores. As equipas de resolução de problemas parecem formar um modelo de apoio bastante valioso. Este processo, baseado nas capacidades dos próprios professores, estimula o trabalho em equipa e ajuda a encontrar soluções para resolver os problemas educativos dos alunos com PEA, na escola.

Para edificar uma escola verdadeiramente inclusiva não chega que os professores adotem o conceito de inclusão. É necessário que utilizem uma abordagem inclusiva do currículo o que pressupõe a existência de um currículo comum a todos os alunos, possibilitando-lhes a oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades da turma.

A principal finalidade do sistema de ensino é garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, incluindo os alunos com PEA, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. Para diminuir e atenuar a desigualdade, a escola deve criar ambientes equitativos - acesso a apoios e inclusivos - sucesso e participação. Esta exigência só será possível se passarmos de uma pedagogia do ensino para uma pedagogia da aprendizagem, onde se procure investigar as condições propícias à apropriação, por parte do aluno, dos objetivos cruciais de aprendizagem. Assim, em vez de utilizar um ensino coletivo, dirigido passo a passo e com prossecução de aprendizagem organizada precocemente, o professor deverá, por um lado, compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem e, por outro lado, facultar orientações individualizadas a partir das dificuldades que o aluno expõe.

O ensino com níveis diversificados parte do princípio que todos os alunos podem aprender, embora alguns alunos possam necessitar de apoio adicional ou de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, para ter sucesso. Assim são permitidas as adaptações necessárias de forma a respeitar e valorizar o nível de participação do aluno. Quer o aluno possa participar totalmente ou quer ele participe apenas parcialmente na aula, esta deve ser planificada, atendendo a que a participação parcial pode envolver cada aluno num segmento parcial da atividade, de acordo com as suas capacidades e necessidades. Um trabalho de grupo em que cada aluno tem uma diferente tarefa é um dos exemplos possíveis.

A participação parcial é muito relevante no caso de alunos com graves problemas de aprendizagem. Estes alunos poderão ser incapazes de realizar os principais objetivos estabelecidos para a turma, no entanto eles podem ter os seus próprios objetivos incluídos nas atividades da turma.

As particularidades das crianças que apresentam PEA levam, desta forma, a uma individualização do processo de ensino, para que o professor possa responder à heterogeneidade de necessidades e potencialidades. A individualização do ensino poderá ser efetuada, tendo em conta as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas das crianças e jovens com PEA ao longo do seu percurso escolar. A escola deve criar apoios e acessos precocemente, só assim inclui estes alunos. Se não temos apoios para todos os alunos, não temos uma escola equitativa.

Cabe então à escola, a partir das características do aluno, assim como das suas capacidades e limitações, definir as opções curriculares, de forma a garantir o seu sucesso educativo e social. As adaptações curriculares referem-se concretamente a um aluno e só deverão ser adotadas após esgotados todos os outros recursos, sendo que estas deverão ser as menos significativas possíveis, isto é, devem ser as mais próximas dos objetivos e conteúdos do currículo comum.

Para o sucesso educativo Barroso e Salema (1999, citado por Lopes, 2011) aconselham algumas implicações educacionais, no sentido de proporcionar um maior sucesso aos alunos, nomeadamente:

- Criar ambientes adequados à aprendizagem, em que os alunos se respeitem e sintam bem;
- Explicitar os objetivos da aula, objetivos estes que não devem ser nem demasiado facilitadores, nem inacessíveis;
- Introduzir as informações/conteúdos com entusiasmo, gradualmente e de acordo com o seu nível prévio de conhecimentos;
- Despertar-lhes o interesse pelas aprendizagens, sublinhando o valor da informação veiculada e relacionando-a com a experiência de vida dos alunos;
- Apresentar os materiais de formas variadas e criativas;
- Recorrer a materiais e implementar atividades que estejam de acordo com os interesses dos alunos, incluindo simulações e apelando à fantasia e/ou criatividade;
- Despertar o interesse, a curiosidade e a atenção, introduzindo características lúdicas;

- Proporcionar oportunidades para os alunos decidirem sobre a forma de realizarem diferentes atividades;
- Ajudar os alunos a estabelecer objetivos próprios e realistas e a autoavaliar-se.

As escolas que queiram defrontar este desafio contra a exclusão e a compensação terão de executar novos modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação, entendendo-se por diferenciação o processo através do qual os professores levem os alunos a prosseguir no currículo, através de uma seleção adequada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo. As escolas só conseguem defrontar este desafio se os professores adotarem atitudes inclusivas.

Por consequência, são as atitudes dos professores face ao processo de inclusão dos alunos com deficiência que são objeto de análise por parte de alguns estudos relevantes existentes na literatura, anotados de seguida.

Conforme afirma Duchane e French “atitudes favoráveis dos professores são uma potente variável no ensino e cruciais para a inclusão de alunos com deficiências” (Duchane & French, 1998, p. 371). Daí o crescente estudo por parte de especialistas sobre este tema. Scruggs e Mastropierj (1996) realizaram um levantamento sobre a investigação neste campo, num período situado entre 1958 e 1995, num somatório de 28 estudos organizados segundo várias questões-chave que se mostravam mais relevantes e relacionadas com os pressupostos da integração e inclusão. As respostas foram aproximadamente 10500, vindas de professores e de outros agentes educativos, de zonas rurais, urbanas e suburbanas dos EUA, Austrália e Canadá.

Estes autores mostraram que cerca de 65% dos professores inquiridos apoiavam e acreditavam na inclusão de alunos com deficiência. Equitativamente, como resultado de um questionário a alguns professores e diretores de escola quebequenses, o resultado foi de um parecer medianamente favorável à integração (Simon, 1991). Este aspeto também é demonstrado por Villa, Thousand, Meyers e Nevin (1996) num estudo com uma amostra de 680 elementos, entre os quais professores do ensino especial, do ensino regular e administradores escolares de 32 escolas - sendo duas do Canadá e as restantes dos EUA. Concluíram que na generalidade, os professores e os administradores escolares responderam favoravelmente à problemática da inclusão, acrescentando também que os inquiridos acreditavam que ensinar alunos com deficiência em escolas regulares resulta em mudanças positivas no educador e mesmo no aspeto da realidade profissional. Este otimismo não é partilhado por todos como refere Kauffman “muitos professores do ensino regular ainda não

aceitaram completamente a ideia de inserção dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares” (Kauffman, 1989, citado por Correia, 1999, p. 40).

Os professores de educação especial (EE), são encarados, neste contexto, como um recurso humano de apoio à inclusão (...) sendo-lhes “requerido que convençam os professores do ensino regular da importância da implementação de uma filosofia de inclusão” e que “tomem a responsabilidade e liderem o processo diário da implementação das reformas inclusivas” (Fox & Ysseldyke, citado por Leitão, 2007, p. 292).

Contudo, de acordo com Sanches e após um inquérito realizado aos professores de educação especial, os mesmos salientaram “sempre a necessidade de se gostar muito daquilo que se faz para poder ultrapassar os muitos e demasiados obstáculos em que se tropeça” (Sanches, 1995, p. 117).

Apesar de existirem inúmeras investigações relacionadas com as atitudes inclusivas dos professores (...) todas elas evidenciam a formação como a palavra-chave para a alteração atitudinal, pois um professor com maior formação pedagógica será mais propenso a assumir mudanças metodológicas e de atitudes (Silva, 2002; Melero, 2004; Plaisance, 2010).

A formação dos professores é uma enorme mais-valia, pois uma escola onde os professores possuem oportunidades de formação tende a ser um local que promove a dedicação e o entusiasmo pelo ensino e pela aprendizagem, facilitando assim a efetiva inclusão de todos os alunos.

1.2.2.3. Atitudes: formação, capacitação e autoeficácia

“A atitude é um conceito que pretende ser mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos.” (Lima, 2002, p. 168)

Formação

A escola depara-se com o desafio de responder, de forma eficaz, à diversidade dos alunos que nela se encontram, os quais detêm o direito a uma escolaridade básica de qualidade e excelência. Apesar de se ter consciência de que as transformações no âmbito educativo não se circunscrevem exclusivamente à esfera do profissional da educação, para responder ao já referido desafio, a atuação dos professores constitui um precioso contributo. Segundo Fullan nada nem ninguém é tão importante para melhorar a escola como o professor, porque “a mudança educativa depende do que os professores fazem e pensam” (Fullan, 2001, citado por

Sanches, 2011, p. 59), o que aponta para a necessidade da sua valorização, como fator importante para implementação de escolas inclusivas (Ainscow, 1998).

A formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são requisitos necessários para que se concebam práticas inclusivas positivas nas escolas. No entanto, nem sempre, essa formação é vista numa perspetiva de aquisição de conhecimento, salientamos o estudo de Rosa Serradas Duarte, que no âmbito da formação contínua de professores, aborda as contradições e paradoxos originados pela ligação entre os créditos de formação e a progressão na carreira (Duarte, 2007, p. 58).

É muito difícil prosseguir para uma perspetiva de escola inclusiva sem que todos os professores e não só os professores especializados em educação especial (EE), desenvolvam uma competência satisfatória para ensinar todos os alunos e vejam a formação como uma mais-valia. Acresce que a formação mantém uma relação estreita com as atitudes ante a diversidade dos alunos. O professor, quando se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com PEA, patologia escolhida para este estudo, terá tendência para desenvolver atitudes mais negativas que se traduzem numa menor interação e uma menor atenção a estes alunos. O aluno, por sua vez, terá mais dificuldades para resolver as tarefas propostas, o que reforçará as expectativas negativas do professor. Estas considerações levam a afirmar que a forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o seu conhecimento sobre a diversidade dos alunos e as competências para os ensinar.

Esta afirmação não deve, no entanto, esquecer o conjunto de condições que influem no trabalho do professor. A sua retribuição económica, as suas condições de trabalho, a sua valorização social e as suas expectativas profissionais são, conjuntamente com a formação permanente, fatores que facilitam ou dificultam a sua motivação e dedicação (Marchesi, 2001).

Partindo do pressuposto que a mudança passa essencialmente pela formação dos professores que nela trabalham, então, para que a mudança aconteça, os professores terão de estar abertos à formação e persistente atualização. Na perspetiva de Paulo Freire (2006) mudar é difícil, mas é possível e urgente. Para que a mudança aconteça a formação deverá desenvolver nos professores as competências para poderem responder com eficácia aos problemas sentidos pelos alunos.

Nesta perspetiva para Marchesi a “formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas na escola” (Marchesi, 2001, p. 103).

Das várias recomendações apontadas na Declaração de Salamanca na secção relativa às diretrizes para a ação a nível nacional, salientamos o ponto relativo ao recrutamento e treino de pessoal docente. Aqui encontramos uma clara referência à importância da formação inicial dos professores, que se transcreve:

“Fomentar uma atitude face à deficiência e desenvolver a compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes. O conhecimento e as competências exigidas são, essencialmente, os relativos a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio, métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo Espetro de capacidades, etc.”.
(Declaração de Salamanca, 1994, p. 143)

Nesta perspetiva, a formação dos professores assume um papel de grande relevância para que a resposta às transformações de que a escola tem vindo a ser palco seja realmente eficaz. Atualmente é o ensino superior, mais concretamente, as escolas superiores de educação e algumas universidades que, em Portugal são responsáveis pela formação dos professores, seja ela de carácter inicial e ou contínuo.

Conforme afirma Nóvoa “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (Nóvoa, 1999, p. 26).

Numa investigação feita em Portugal, com o intuito de aprofundar o conhecimento acerca das perceções dos professores sobre a formação necessária para concretizar eficazmente a inclusão de alunos com necessidades educativas, Monteiro (2000) concluiu que parecem apresentar lacunas a nível da sua preparação para atender à diversidade dos alunos na sala de aula.

Uma equipa do Helios European Seminar, após realizar alguns estudos e analisar os seus resultados mostrou que, na formação inicial, se encontra uma certa coerência nos países da União Europeia, especificamente no que se refere à duração dos respetivos cursos de formação dos professores, verificando-se, no entanto uma grande diferença no que diz respeito aos conteúdos propostos.

De acordo com Suárez (1991), no Reino Unido, desde o ano de 1984 existe a preocupação de incluir conteúdos em todos os cursos de formação inicial dos professores que

capacitem os futuros professores a ensinar e trabalhar com todos os alunos. Caso estas condições não se verifiquem, os cursos não são aprovados oficialmente.

Na perspetiva de Zabalza (1992) a definição de um tronco pedagógico comum deve centrar-se em três componentes básicas da formação: dominar as técnicas de programação para todo o tipo de necessidades educativas especiais; facilitar e gerir a mudança e ser capaz de atender individualmente todos os alunos.

A UNESCO (1994) considera a formação do pessoal docente, o fator-chave na promoção das escolas inclusivas. Os professores são confrontados com necessidades formativas, a nível dos conhecimentos, nomeadamente nas competências de intervenção na sala de aula, na avaliação bem como na adequação e gestão do currículo.

Numa perspetiva mundial, a Áustria, a França, a Itália, Portugal, a Noruega, a Suécia e o Reino Unido constituem os principais países em que é obrigatória a inclusão de conteúdos relacionados com necessidades educativas na formação inicial de professores.

Morgado (2003a) ao desenvolver estudos neste âmbito, concluiu que o desenvolvimento profissional e a formação de professores são fundamentais para responder à diversidade dos alunos e do contexto. Acrescenta ainda que existem outros fatores importantes a ter em conta, tais como: a cooperação entre profissionais e a mudança.

Variadíssimos estudos sobre educação inclusiva e formação de professores têm vindo a sugerir relações entre a frequência de cursos graduados e pós-graduados que revelam a intencionalidade de trabalhar questões ligadas à educação de alunos caracterizados como apresentando necessidades educativas e a promoção de atitudes mais inclusivas (Loreman Forlin, Sharma & Earle, 2005; Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2007; Santos, 2008; Santos & César, 2009; Santos & Hamido, 2009; Kuyini & Mangope, 2011, citado por Paiva, 2012).

De acordo com Forlin, estudos recentes têm vindo a sugerir relações entre a tomada de atitudes favoráveis face à educação inclusiva e a expressão de sentimentos favoráveis à educação inclusiva (Forlin et al., 2007).

O professor só poderá responder eficazmente à diversidade de alunos que caracteriza as escolas atuais, sendo capaz de proporcionar igualdade de oportunidades com a individualização do ensino e atendendo às especificidades, potencialidades, necessidades e interesses de cada aluno. Para Tardif (2014), um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. O paradigma da escola inclusiva comporta novas exigências para o papel do professor que, face ao desafio da inclusão de crianças com PEA têm de considerar novas respostas, novas responsabilidades e novas

funções. A atualidade impôs desafios à educação e na senda de Nóvoa “as tarefas do professor são muito diferentes do que eram no passado. E os professores e as escolas vivem ainda num mundo que em grande parte já não existe. Às vezes, as nossas escolas parecem-se com o brilho daquelas estrelas de que ainda vemos a luz, mas já estão mortas, extintas. Eu creio que precisamos de outro professor e de outra escola no século 21” (Nóvoa, 2014, p. 16).

A inclusão dos alunos com PEA apresenta enormes desafios aos professores, tornando indispensável o desenvolvimento de intervenções que procurem colmatar as dificuldades que estes alunos apresentam. Para tal, é necessário que o professor possua conhecimentos ou formação nesta área. Só assim, conseguirá adotar atitudes educacionais positivas perante estes alunos e conseguirá tornar a inclusão exequível.

Jordan (2005) também aponta a necessidade de orientação dos professores, pois é a falta de conhecimento a respeito dos transtornos autísticos que os impede de identificar corretamente as necessidades dos seus alunos com autismo.

Conforme afirma Camargo e Bosa “na medida em que o sujeito é visto somente sob o ângulo de suas limitações, a crença na sua educabilidade e possibilidades de desenvolvimento estará associada à impossibilidade de permanência desse sujeito em espaços como o ensino comum (Camargo & Bosa, 2009, p. 69).

Na senda de Chow e Winzer (1992) a inclusão requer dos professores novas competências, novas proficiências que viabilizem mudanças no ensino e na gestão da sala de aula. Estes autores referem que é importante que os professores do ensino regular desenvolvam atitudes positivas face à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular.

De acordo com Porter (1997) para que o paradigma da inclusão seja uma realidade concreta, há a necessidade de os professores terem uma atitude recetiva para com as exigências e os princípios da inclusão. Deste modo condiciona um ajustamento do professor do ensino regular face às necessidades individuais dos alunos, ao apoio educativo prestado e à necessidade de formação.

Este autor reforça o papel da formação como tendo um papel fundamental no desenvolvimento da educação inclusiva. Esta formação deverá instigar uma prática reflexiva, uma atualização contínua das competências e conhecimentos no âmbito das PEA.

Na perspetiva de Martín e González-Gil o trabalho do professor é fundamental para incitar as mudanças ocorrentes no novo modelo de escola que se traduz em reformas, atitudes e pensamentos nas ideias existentes, e ainda afirmam que “para que possam originar e desenvolver reformas educativas os professores necessitam de formação, ação, reflexão,

motivação e comprometimento face a uma nova filosofia inclusiva” (Martín & González-Gil, 2011, p. 153).

Jesus e Martins (2000) defendem que a nova realidade evidenciada na escola exige a necessidade da existência de professores especializados que tenham ferramentas para trabalhar com todas as crianças e saibam, deste modo, fazer uma intervenção adequada. Falam também, da necessidade de os professores do ensino regular possuírem estratégias de intervenção e atuação. Assume-se um novo conceito de professor, o de generalista, que para além de possuir a formação específica na sua área de docência, terá de ser versátil na adequação das suas estratégias e metodologias de ensino às especificidades e características dos alunos.

Esta situação atribui um papel preponderante à diferenciação no paradigma inclusivo, visando a implementação de práticas diferenciadas que contribuam para aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva. A diferenciação inclusiva é a aposta de que todos aprendam com todos, independentemente da complexidade das suas problemáticas, onde coexista o respeito pelos diferentes níveis de participação, capacidades, necessidades, potencialidades e interesses individuais. É inegável que este desafio se reveste de alguma complexidade operacional, que remete o professor para uma perceção relutante para com a mudança. Não é só a diferenciação pedagógica, mas sim a diferenciação pedagógica inclusiva, conceito por si só, exigente.

Os estudos parecem revelar que os professores com formação adaptam uma atitude mais inclusiva com alunos com necessidades educativas (Kuyini & Mangope, 2011). Silva refere que inclusão não depende da formação de professores, mas implementa-se mais facilmente se os professores estiverem sensibilizados para com a diferença, invariavelmente da etiologia que pressuponha, adotando assim uma atitude de maior confiança face às respostas que podem pôr em prática. As respostas são “mais eficazes se houver formação que ajude o corpo docente a ponderá-las” (Silva, 1998, p. 480).

Croll e Moses (2000) fazem referência a um estado de tensão vivenciado pelos professores que, face ao acesso de todos à escola, exige uma organização e operacionalização das estratégias de ensino assente numa diretriz de trabalho para todos, com todos, em diferentes níveis e com respeito pelos ritmos e formas de aprendizagem distinta. Esta tensão deixa antever a preocupação dos professores com as condições das escolas, com os seus conhecimentos e a perceção de que não se sentem preparados para o desafio da inclusão. Há, como referem os autores, uma aceitação visível e generalizada do desejo da inclusão como um ideal educacional,

desejo este que é refreado pelas percepções dos professores de que o conhecimento e a forma de chegar à inclusão é ainda algo limitado.

De acordo com Freitas (2007) parece haver a necessidade de uma mudança, mas os professores apresentam uma relutância face à mesma, uma vez que requer alterações significativas na organização do trabalho, afirma que a função docente visa uma adaptação crescente a papéis cada vez mais diversificados e requer uma mudança de atitude, uma superação do receio de não adaptação à mudança. Deste modo, muito embora os professores defendam o conceito de inclusão, é visível a resistência, atestada nos estudos, aos processos de mudança exigidos pela escola inclusiva.

Ainda, no que respeita à formação de professores, Silva (2008) refere que as necessidades da mesma se perspetivam em função das exigências do sistema educativo que advém das necessidades decorrentes de lacunas ou carências como a inclusão; da percepção dos professores, dos seus desejos, preferências, expectativas e no caso da inclusão, dos problemas que encontram no seu quotidiano profissional e das exigências do sistema em conjunto com as percepções dos professores.

“A formação que assenta na análise de necessidades tende a ser bem-sucedida” (Silva, 2008, p. 484) facto importante e revelador de que os professores que analisam as suas necessidades em lidar com o problema da inclusão, veem na formação uma saída, um indicador de que a formação poderá estar na base da mudança das atitudes para com a inclusão.

A escola deve adaptar o seu currículo e ambiente físico às necessidades, potencialidades, interesses e preferências de todos os alunos, propondo-se a realizar uma mudança de paradigma dentro do próprio contexto educacional. Neste contexto a relação professor-aluno com PEA deve trazer benefícios tanto para o aluno quanto para o seu grupo, com base em suportes que facilite a todos aumentar a participação nos processos de aprendizagem. Para que tudo isto se torne exequível, o professor deve adotar atitudes positivas face à inclusão destes alunos.

Na literatura podemos encontrar alguns estudos relacionados com a inclusão escolar da criança com PEA (Camargo & Bosa, 2009; Farias, Maranhão & Cunha, 2008; Gomes & Mendes, 2010; Santos & Santos, 2012).

Gomes e Mendes (2010) caracterizaram os alunos com autismo matriculados em escolas municipais regulares de Belo Horizonte e descreveram a maneira pela qual essa escolarização ocorre nas escolas comuns, a partir da perspetiva dos professores. Indicaram também que as estratégias utilizadas parecem favorecer a frequência dos alunos com autismo,

porém indicaram evidências de que estes participam pouco das atividades da escola. Informaram que a interação com os colegas é escassa e a aprendizagem de conteúdos pedagógicos é limitada.

Santos e Santos (2012) investigaram a partir do referencial da teoria das representações sociais as ideias de senso comum a respeito do Autismo que circulam entre professores, procurando compreender a lógica interna das teorias populares e concluíram que os professores constroem diversas características referentes às PEA, num processo de conhecimento ancorado em vários reportórios, dentre eles, a psicanálise e a neurociência.

Uma boa opção para a atualização de conhecimento dos professores em relação às PEA é o ensino à distância. A formação à distância é um instrumento em crescimento no Brasil, pois tornou-se uma opção de aprendizagem.

Neste contexto Oliveira (2009) desenvolveu e avaliou um CD-ROM voltado para a capacitação de professores da educação infantil, abordando os processos e distúrbios da comunicação humana. O material educacional foi considerado ‘Excelente’ pelos professores. A autora afirmou que o processo de avaliação foi efetivo para conferir a qualidade do material.

Para Esteves e Rodrigues (1993) essa diversidade de preocupações, em consonância com os estádios da carreira docente em que se encontram, está patente, de acordo com a literatura a esse respeito, quer nas necessidades que os professores identificam, quer nos próprios tipos de atividades de formação que desejam.

Silva (2007) defende que a formação docente, sobretudo a que assenta na análise do professor sobre as suas necessidades que se constrói a partir da sua experiência profissional e entendida, enquanto reflexo do percurso pessoal de cada um, contribui significativamente para uma atitude mais inclusiva.

Langdon e Vesper (2000) referem que a efetividade da inclusão na sala de aula regular está dependente da adesão dos professores aos princípios e às exigências da mesma, mas para que uma inclusão seja bem-sucedida, é necessário:

- i) Apoio administrativo;
- ii) Recursos humanos e material adequado;
- iii) Planeamento adequado da gestão do tempo;
- iv) Competência de ensino para com as crianças com deficiências específicas.

A crença dos professores de que as necessidades dos alunos com PEA em termos de aprendizagem, quando incluídos na sala de aula, não sejam melhor colmatadas, está devidamente suportada pelas pesquisas atuais. A formação inicial de professores é apenas a

primeira fase de um longo percurso e processo de desenvolvimento profissional. Ainscow et al. (2000) afirmam que o desempenho do professor determina a promoção da escola com qualidade, visto à luz da educação inclusiva e no que toca às práticas pedagógicas.

Treder, Morse e Ferron (2000) explicam a importância atribuída à formação dos professores para o sucesso das práticas inclusivas, no que respeita ao grau de formação de professores do ensino regular e do ensino especial, enquanto garantia de sucesso da educação inclusiva.

Torna-se essencial que os programas de formação assentem sobre o conhecimento das PEA, as metodologias que possibilitem aos professores a promoção de interações positivas e um sistema ativo de partilha de informação anterior e em simultâneo com as práticas inclusivas.

Inicialmente, apenas os professores de educação especial e, principalmente os professores que lecionavam nas unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com PEA é que procuravam formação nesta área. Com a inclusão efetiva do aluno com PEA na sala de aula cria-se a necessidade de apoios acrescidos e reformulação de práticas pedagógicas.

Dada a evolução e as características da sociedade atual, a formação académica inicial do professor torna-se insuficiente e incapaz de dar resposta às necessidades e potencialidades do aluno. Agora, que se caminha para a escola inclusiva é importante que na formação inicial se incluam temáticas que proporcionem conhecimentos sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, bem como se desenvolvam competências para trabalhar com os alunos com PEA. Mais do que transmitir aos futuros professores a ideia de que alguns alunos possuem PEA, é necessário criar neles o sentido da especificidade de cada um e o respeito pelo ritmo de desenvolvimento e aprendizagem que lhe são próprios. As Escolas Superiores de Educação e as Universidades têm o dever de capacitar os futuros professores de atitudes educacionais positivas face à inclusão dos alunos com PEA.

Neste sentido, Mesquita e Rodrigues (1994) referem que a formação inicial de professores do ensino regular deva contemplar e abordar temáticas relativas à metodologia e práticas educativas coniventes com uma intervenção pedagógica inclusiva para com os alunos com necessidades educativas. Deste modo, temáticas como adaptações curriculares, implicações socioeducativas, cooperação e metodologias de intervenção devem fazer parte do currículo inicial dos professores para assegurar uma maior preparação dos mesmos para a educação inclusiva.

De acordo com Correia a formação contínua:

“deverá ter lugar no próprio local onde o professor exerce a sua atividade e/ou numa instituição de ensino superior ou afim, através de cursos de média duração, jornadas de trabalho, mesas redondas, ciclos de conferências, colóquios, simpósios, congressos e seminários”. (Correia, 1999, p. 162)

Para Correia é necessário formar todos os professores no respeito pela diferença e pelas dificuldades individuais, “pelo que devem desenvolver, não só as competências que lhes permitam responder às necessidades individuais dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à inclusão” (Correia, 2013, p. 28).

Estas atitudes positivas eficazes de inclusão têm de passar por um elevado sentido de cooperativismo, profissionalismo e competência pedagógica dos professores. Só assim teremos escolas inclusivas eficazes. Promovendo a inclusão, deixaremos de ouvir palavras controversas como integração, dificuldades de aprendizagem, necessidades educativas especiais, ensino regular/ensino especial e passaremos a falar e a ouvir falar apenas de educação.

Numa perspetiva mundial, a Declaração de Salamanca demonstra, também, preocupações relativas à formação inicial e especializada dos professores, no que respeita à adoção de atitudes pró-inclusivas face à deficiência, na sala de aula regular: “garantir que no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 10).

Num estudo exploratório realizado sobre a educação inclusiva e no que concerne às perceções dos professores sobre a formação, Monteiro (2000) concluiu que os mesmos têm a crença de que não estão preparados para adequar as suas estratégias ao desafio da diversidade dos alunos na sala de aula regular.

De acordo com a UNESCO (1994) é na preparação adequada do pessoal docente que reside o fator-chave para uma educação inclusiva. O desafio da inclusão exige necessidades formativas, conhecimentos teórico-práticos e competências para intervir de forma eficaz e autónoma.

No decorrer da formação inicial é possível que se amadureçam atitudes pró-inclusivas, tal como referem alguns estudos (Shade & Stewart, 2001; Wolpert, 2001) e que os futuros professores poderão beneficiar, na sua formação inicial, de interações positivas com profissionais que tenham contacto diário com deficientes.

Relativamente à formação especializada em educação especial e de acordo com Rodrigues (2000), a mesma promove competências no desenho e gestão curricular, modelo de organização e funcionamento da escola regular, nas metodologias e estratégias de avaliação e no trabalho comunitário. Estas competências promovem as práticas pedagógicas diferenciadas inclusivas, pelo que se determina que os professores especializados possam ter uma atitude mais inclusiva.

Ainscow (1998) refere que para a formação de professores de apoio educativo, os programas de formação deverão ter como diretriz principal a exercitação de forma apoiada de novas competências e procedimentos que assentem no desenvolvimento da qualidade e nos modelos de cooperação e colaboração dos professores.

A importância das aprendizagens significativas assume especial relevância no que concerne à formação contínua. De acordo com alguns autores (Bull, Montgomery, Overton & Kimball, 2000), os programas de formação contínua são relevantes na medida em que servem as necessidades dos professores. Para que ocorram mudanças significativas no constructo atitude face à inclusão, os programas de formação contínua terão de atender às dificuldades e áreas que os professores necessitam de melhorar e serem competentes.

Segundo Correia (2013) é na preparação dos professores no âmbito das respostas e adequações às exigências de uma educação inclusiva, atendendo às novas responsabilidades e funções exigidas, obtida através da formação contínua e consistente que se obterá a qualidade da inclusão. Esta formação deverá atender as necessidades específicas dos professores.

A formação de professores tem de assentar prioritariamente no conceito defendido por Nóvoa de que “o professor tem que possuir certos saberes, mas sobretudo, tem que os compreender de modo a intervir sobre eles desestruturando-os e reorganizando-os” (Nóvoa, 1991, p. 67).

Na senda de Nóvoa a formação do professor é um debate de âmbito mundial e expõe cinco teses que devem orientar a formação de qualquer professor: a) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; b) passar para "dentro" da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão e e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social,

favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação.

De acordo com a literatura, a percepção dos professores sobre a falta de formação faz evidenciar uma atitude negativa para com a prática da inclusão, sugerindo que os professores do ensino regular não se sentem capacitados para concretizar a inclusão dos alunos com PEA, na sua sala de aula. Esta percepção incide sobre a falta de formação inicial que proporcione a efetiva inclusão destes alunos, no que respeita à gestão de aula e estratégias pedagógicas diferenciadas inclusivas. Sanches (2011) refere que o professor de educação especial tem de ser um professor reflexivo, que reflita nas suas práticas, pois “as práticas preconizadas pela educação inclusiva, em que as aprendizagens se processam no grupo e com o grupo de pares, com enfoque no currículo, ainda têm pouca expressão a nível do desejável, para estes professores” (Sanches & Teodoro, 2008, p. 146).

Para alguns autores as atitudes revelam-se pró-inclusivas, quando no decorrer das suas vidas profissionais, os professores recebem formação contínua.

Neste contexto, Nader (1984) referência que as atitudes são influenciadas e modificáveis com o contributo da formação específica dos professores, tornando-se, deste modo, mais ativas.

Como refere Bennet “(...) os professores são a chave para a inclusão” (Bennet, 1997, p. 129), pois são os professores que colocam em dinâmica o processo de ensino-aprendizagem, em particular o dos alunos com deficiência. A aprendizagem faz parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Na senda de Carvalho “o ensino e a aprendizagem são elementos de um processo. O ensino não é mais do que uma das condições que podem influenciar a aprendizagem. Pode haver ensino sem aprendizagem e aprendizagem sem ensino” (Carvalho, 2004, p. 75).

De acordo com Reuchlin “a aprendizagem é um ato dinâmico por estar sempre em mutação e criador por buscar novos métodos visando a melhoria da própria aprendizagem através por exemplo, da tentativa e do erro. Se a mudança for “relativamente durável” acontece aprendizagem” (Reuchlin, 1977, citado por Carvalho, 2005, p. 74).

O professor deve saber quais as necessidades, potencialidades, interesses e preferências que o aluno com PEA apresenta, de forma a aumentar a sua participação nos processos de aprendizagem. Para além da adaptação da criança, o professor deve de proceder à adaptação da situação do ensino, dado que umas abordagens são mais eficazes do que outras.

Como refere Correia (1999) na medida em que os programas de integração aumentam, os ambientes educativos exigem uma preparação rigorosa que implica uma atitude positiva por parte dos professores.

As crianças com PEA precisam de um ensino direcionado para atingirem os objetivos de aprendizagem. Os professores devem planificar as estratégias adequadas a cada uma delas, transformando assim oportunidades de aprendizagem em interações de aprendizagem com êxito. O professor deve ter como objetivos principais desenvolver ao máximo as possibilidades e competências da criança autista, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, fomentar o bem-estar emocional e aproximar as crianças autistas do mundo humano de relações significativas. Contudo, deve ter presente de que são sempre necessários modelos educacionais que permitam abordar estes objetivos, contando com graves deficiências de interação, comunicação e linguagem e das importantes alterações da atenção e da conduta que estes alunos possam apresentar (Mota & Carvalho, 2003).

De acordo com Marques (2000) um ambiente estruturado é mais funcional na educação de alunos com PEA, em que o professor pode modificar as condições físicas que irão favorecer a aprendizagem. As tarefas adaptam-se às necessidades de cada aluno e os instrumentos de trabalho utilizados são adequados e escolhidos com o máximo cuidado.

Os professores devem intervir com estes alunos desde muito cedo, proporcionando-lhes um ensino mais rico e inovador, para que quando estas crianças se tornarem adultas, estejam preparadas para enfrentar os novos desafios. Será importante salientar, que o professor é a base para o sucesso, ajudando-os a aprender a trabalhar de forma proveitosa com as ‘ferramentas’ que lhes são apresentadas. As características muito específicas dos alunos com PEA obrigam o professor uma individualização no ensino, de forma a responder às especificidades de cada aluno. A escola tem obrigação, de acordo com as características de cada aluno, de definir as melhores opções curriculares, garantindo assim o seu sucesso educativo.

Em jeito de conclusão e como refere Bénard da Costa (2006) a inclusão deverá seguir os seguintes pressupostos:

- O currículo deverá ser acessível e basear-se em modelos de aprendizagem inclusivos, devendo adaptar-se a uma diversidade de estilos de aprendizagem;
- O currículo deverá ser flexível, adaptando-se às necessidades individuais de cada aluno, não sendo generalista;

- Um currículo inclusivo exige mais dos professores que deverão ser apoiados nos seus esforços de planificação, organização e implementação, de forma a assegurar o sucesso dos alunos.

Capacitação

Dada a evolução e as características da sociedade atual, os alunos com PEA têm direito à educação, mas para isso terá de existir uma reformulação profunda na área educativa, visando uma maior capacitação dos professores para atenderem todos os alunos. A capacitação do professor é um fator de extrema importância para a qualidade do ensino e para se que se concretize a inclusão dos alunos com PEA.

Deste modo, é necessário investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e concetual. Os problemas da prática profissional dos professores não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que forçam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schon, 1990). De acordo com Nóvoa (2014) as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Alguns professores defendem que não possuem formação especializada, por isso, não estão capacitados para trabalhar com alunos portadores de PEA. A falta de capacitação profissional não pode ser vista como justificativa para excluir os alunos do ensino ou adotar atitudes educacionais pouco positivas. Como afirma Sanches “só se aprende a viver com os “diferentes” interagindo com eles, no seu contexto natural” (Sanches, 2011, p. 57).

Assim, os professores só se sentirão capacitados para trabalhar com alunos portadores de PEA, se trabalharem com eles, no interior da sala de aula e com o grupo. Os professores devem implementar práticas escolares inclusivas e de acordo com Sanchez “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala de aula para receber ajuda, mas esta ajuda recebe-se no interior da classe” (Sanchez, 2003, p. 121).

Como consequência, a falta de capacitação profissional reflete-se no insucesso escolar e no sentimento de impotência, podendo manifestar-se num stress ocupacional crónico perante a inclusão (Morais, 2011). O grande objetivo político do sistema de formação de professores é que esta contribua para uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Esta melhoria deve “provir da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, para que possam atuar, sempre numa atitude reflexiva e investigativa, como profissionais

da mudança, capazes de gerir uma escola autónoma e o respetivo território educativo onde interagem” (Mesquita & Campos, 2013, p. 13).

Como afirma Campos (2000, citado por Formosinho & Niza, 2002) o grande objetivo do sistema de formação de professores é melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida, de forma a atuarem reflexivamente como profissionais da mudança a nível da sala de aula, da escola, cada vez mais autónoma e do território educativo.

Concluímos que a escola deve atender todos os alunos independentemente das suas diferenças e deve garantir o sucesso de acordo com as potencialidades e necessidades de cada um. Logo, deve existir a preocupação com a capacitação dos professores, pois estes é que irão mediar o processo educativo na sala de aula e tornar a inclusão exequível. Rodrigues defende que a capacitação dos professores no apoio à educação inclusiva deve ser considerada e aponta três dimensões, tanto ao nível de especialização, como ao nível generalista: “os saberes; as competências e as atitudes” (Rodrigues, 2007b, p. 16).

Neste sentido, a inclusão dos alunos com PEA envolve numerosas ações que devem ser adotadas não só no espaço escolar, mas exigem políticas amplas que envolvam formação contínua dos professores, capacitação e autoeficácia.

Autoeficácia

De acordo com Woolfolk a autoeficácia caracteriza-se como “o senso de uma pessoa de ser capaz de lidar efetivamente com uma tarefa particular” (Woolfolk, 2000, p. 203).

Para Bandura a autoeficácia define-se como “um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (Bandura, 1986, p. 391).

Bandura defende que os processos cognitivos têm um papel fundamental na aquisição e na retenção de novos padrões de comportamento. De acordo com a Teoria de Bandura, um indivíduo, ao atingir um determinado nível de desempenho, deixa de estar satisfeito com esse nível, perspetivando o alcance de padrões mais elevados. Diversos estudos demonstram que o senso de autoeficácia não só afeta as expetativas de sucesso ou de fracasso, assim como influencia a motivação pela definição de objetivos.

Neste sentido, se temos um senso de autoeficácia alto numa determinada área, tenderemos a ter menos medo do fracasso, a estabelecer objetivos mais elevados e a persistir mais tempo perante as dificuldades. Se por outro lado, temos um baixo senso de autoeficácia,

tenderemos a evitar completamente uma tarefa ou a abandoná-la facilmente, quando surgem problemas (Bandura, 1993, 1997; Zimmerman, 1995, citado por Woolfolk, 2000).

A autoeficácia, conforme estudos realizados, parece estar relacionada com atribuições. Assim, quando um indivíduo mostra alto sentido de autoeficácia atribui a falta de esforço como causa para o seu fracasso, enquanto um indivíduo com baixo sentido de autoeficácia atribui a falta de capacidade para os seus fracassos. “Em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas” (Rosa & Schnetzler, 2003, p. 27).

Os indivíduos que demonstram forte sentido de autoeficácia tendem a valorizar a realização, com o intuito de ampliarem as suas capacidades e habilidades. Estes são indivíduos que não têm medo do fracasso, porque lidam com ele de modo construtivo, assumem riscos, têm mais autoconfiança e energia, aprendem mais depressa e geralmente, são bem-sucedidos. Os indivíduos que demonstram baixo sentido de autoeficácia assumem poucos riscos, consideram-se incapazes, o sentido de autoeficácia deteriora-se, desistem e tornam-se indivíduos que admitem o fracasso. Acreditam que os seus problemas são devidos à sua diminuta capacidade, podendo tornar-se deprimidos, apáticos e impotentes. De facto, ensinar é uma tarefa muito complexa que, por vezes, envolve um sem número de obstáculos, fracassos e frustrações por parte dos seus agentes educativos, que pode levar a estados de depressão.

Na senda de Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) as reiteradas situações de fracassos, frustrações e obstáculos podem abalar a autoeficácia do professor, ou seja, a percepção da sua competência, interferindo na motivação e consequentemente, na atuação pedagógica, podendo vir a lesar o processo de inclusão, pois o facto de não acreditar que pode originar bons resultados, pode levá-lo a não tentar fazer com que os mesmos ocorram.

A teoria de autoeficácia do professor prevê que os professores que confiam mais em si mesmos e nos seus alunos apresentam um alto sentido de autoeficácia. Estes professores esforçam-se mais e persistem por mais tempo mesmo quando os alunos são difíceis de ensinar ou apresentam características muito próprias como é o caso dos alunos portadores de PEA. Algumas pesquisas comprovam que o sentido de eficácia dos professores nasce do sucesso real alcançado com os alunos e não apenas da estimulação e apoio moral de professores e colegas, pois o sucesso e as experiências quotidianas de ensino ajudam a desenvolver um sentido de eficácia na sua carreira. Um professor com autoeficácia “ sabe qual o sentido a dar à sua aula para a formação do aluno, sabe como a sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do

aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha o seu interesse, faz questão de produzir aquela aprendizagem, pois acredita que esta será muito importante para o aluno” (Franco, 2012, p. 160).

Diversas investigações já realizadas revelaram que a crença do professor nas suas capacidades para influenciar a aprendizagem e a realização dos alunos afetam a sua eficiência real. Berma (1977, citado por Jesus, 2000) concluiu que o sentido de eficácia do professor é um dos melhores preditores do aumento dos resultados escolares dos alunos. Nos estudos que Gibson e Dembo (1984, citado por Jesus, 2000) realizaram a partir da Teoria da Autoeficácia de Bandura aquando da construção da “Escala de Eficácia do Professor” (Teacher Efficacy Scale) verificou-se que os padrões de comportamento dos quarenta e cinco professores observados em sala de aula variam consoante a sua expectativa de eficácia, designadamente nos professores com baixa expectativa. Estes professores, de acordo com os autores citados, declaram menos persistência na tentativa de promover o esforço dos alunos na procura da resposta correta, despendem mais tempo com pequenos grupos de alunos na turma e criticam mais vezes os seus alunos, quando estes não respondem ou acertam corretamente.

As interações professor/aluno também refletem as expectativas dos professores face aos alunos da turma. Os professores elogiam mais e exigem melhor desempenho aos alunos com maior rendimento escolar e sobre os quais possuem expectativas mais altas.

De acordo com o que foi descrito, podemos concluir que os professores diante os alunos sobre os quais têm expectativas mais baixas, criticam-nos mais perante respostas erradas, elogiam menos, chamam menos vezes o seu nome para responder a questões e esperam menos tempo pelas suas respostas. Os alunos de baixa expectativa tendem a ser alunos mais disruptivos e com comportamentos mais perturbadores.

Fim do presente capítulo, referente às Atitudes e inclusão dos alunos com PEA: Conhecimento atual, ficou explícito que a inclusão é uma questão de Direitos Humanos e falar de educação inclusiva é falar de uma escola que garante que, à saída, todos os alunos alcançaram aquilo a que têm direito, ou seja, um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar. A atitude dos professores, a formação, a capacitação e a autoeficácia são variáveis muito importantes para o êxito da inclusão dos alunos com PEA. Neste sentido, a presente investigação procura estudar as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA. Para que se realize o estudo, apresenta-se, de seguida as opções metodológicas implementadas na presente investigação.

2. Atitudes e inclusão dos alunos com PEA: O nosso estudo

“A inovação não se decreta. A inovação não se impõe.

A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação.” (Nóvoa, 1999)

Na senda de Tuckman “a investigação é uma constante tentativa de atribuir respostas às questões que tanto podem ser abstratas e gerais ou altamente concretas e específicas em que o investigador descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos. De acordo com este autor, no que concerne ao processo de investigação é possível identificar um conjunto de propriedades que o sintetizam como (i) um processo estruturado, na medida em que se identifica pela presença sistémica de regras, as quais devem ser respeitadas; (ii) um sistema que assenta na lógica, pois de acordo com os processos utilizados no decurso da investigação é possível que o investigador se debruce sobre a dimensão avaliativa das conclusões a que chegou; (iii) um processo empírico, na medida em que os dados do processo de investigação são obtidos tendo por base fontes diretas que conhecem e vivenciam as temáticas; (iv) redutível, uma vez que o investigador sacrifica determinados fenómenos e objetos, como forma de minimizar a sua confusão e, portanto, construir categorias concetuais mais gerais; (v) replicável e transmissível, pois permite a réplica dos resultados constitutivos da investigação, de forma a contestar ou validar a sua veracidade” (Tuckman, 2005, p. 5). Tendo por base as propriedades que caracterizam o processo de investigação, Tuckman debruça-se sobre as fases que o constituem, afirmando que este “(...) propõe um problema a resolver, constrói uma hipótese ou solução potencial para o problema, formula a hipótese de forma operacional (testável) e tenta verificar esta hipótese por meio da experimentação e da observação” (Tuckman, 2000, p. 22).

Na perspetiva de Narciso (2001) a concetualização de uma investigação exige um mapa mental. No caso deste estudo o mapa é delineado a partir de questões que foram sendo colocadas ao longo da revisão de literatura e é orientado segundo uma perspetiva prática, quer sob o ponto de vista da concetualização dos problemas, quer sob o ponto de vista das opções metodológicas para o estudo desses mesmos problemas.

Assim, neste capítulo pretendemos explicitar a forma como o nosso estudo está organizado e para tal, torna-se pertinente caracterizar os instrumentos escolhidos e a amostra em estudo, bem como os distintos procedimentos a utilizar e a tipologia do tratamento de dados a realizar para a verificação das hipóteses e para a elucidação às nossas questões.

Abordar ao nível da investigação a formação dos professores e relacioná-la com as atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA parece ser complexo, no entanto, julgamos fundamental investigar esta realidade para encontrar evidências que possam ajudar a refletir sobre esta problemática, dada a importância que tem para a escola inclusiva, onde queremos que todos possam ter um lugar por direito. Como suporte o enquadramento teórico desenvolvido e a definição da problemática em estudo, a questão de partida que presidiu o estudo empírico foi a seguinte:

“Quais as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo?”

Para Esteves (2005, citado por Lopes, 2011) a escola e a sociedade exigem cada vez mais dos profissionais da educação pelo que todos os contributos para a melhoria da sua formação são necessários e pertinentes. As atitudes (sejam positivas ou negativas) que os professores expressem estarão diretamente relacionadas com a formação de valores, de conceitos ou preconceitos, das futuras gerações. Para podermos investigar essas atitudes, a sua relação com o processo de inclusão, bem como o que as determina, é necessário dispor de instrumentos fiáveis e válidos que nos auxiliem a avaliar as atitudes educacionais dos professores.

Deste modo, tendo em conta a natureza do problema a investigar, as características e objetivos da nossa investigação, assim como o tipo de informação que se pretende obter, optamos por uma investigação cuja intervenção metodológica tem um caráter misto transversal, porque integra instrumentos, quer de natureza quantitativa, como o questionário e escala AFI, sobre as atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA (aplicados a professores), quer de natureza qualitativa, complementado com um instrumento qualitativo como o *focus group*. Incluímos nesta investigação os professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, ensino secundário e educação especial, pela facilidade e disponibilidade verificada na disponibilização de dados. A escolha recaiu sobre esta metodologia por se considerar congruente com os objetivos e com o problema da nossa investigação: estudar as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA. As análises dos dados estatísticos do questionário foram efetuadas com recurso ao programa SPSS - Statistical Package for Social Sciences. Quanto ao tratamento dos dados de natureza qualitativa que foram reunidos através do *focus group*, não usamos nenhum programa estatístico, efetuou-se uma categorização manual através da conceção de um registo e de um sistema de codificação. Para

concretizar o trabalho manual de registo utilizamos o processador de textos do *Word (Microsoft Office XP)*.

Esta tese foi redigida, de acordo com o Despacho n.º 30/2014, de 7 de julho, segundo as normas utilizadas para a elaboração e apresentação de teses de Doutoramento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Esperamos com este estudo poder contribuir, para a construção e consequente melhoria de alguns aspetos relevantes do atual estado da educação, especificamente as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

2.1. Problema de investigação

“A identificação de um problema pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação.” (Tuckman, 2012, p. 22)

Como salienta Tuckman "Embora o processo de seleção de um problema de investigação seja, muitas vezes, uma das fases mais difíceis num projeto de investigação, constitui, infelizmente, uma daquelas fases a que apenas se pode dar uma orientação mínima" (Tuckman, 2012, p. 88).

Na senda de Tuckman (2012) uma boa formulação de problema deverá evidenciar as seguintes características:

1. Deve estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis;
2. Deve ser formulado de forma clara e sem ambiguidade;
3. Deve ser formulado em forma de questão;
4. Deve ser testável por métodos empíricos, ou seja, deve ser possível recolher os dados que respondem à questão formulada;
5. Não deve representar uma qualquer atitude moral ou ética.

O cerne da investigação é o problema. É ele que lidera o rumo de toda a investigação.

Desta forma, a figura seguinte mostra como o problema surge:

Figura 1 - Como surge o problema de investigação

O problema surge, em investigação, devido à necessidade:
1. De esclarecer uma lacuna no conhecimento pedagógico (Barquero, 1989);
2. De se estudar um fenómeno educacional novo (McGuigan, 1977);
3. De testar programáticas, metodologias e técnicas educacionais (Mouly, 1978);
4. De analisar as relações pedagógicas (Estrela, 1986).

Fonte: Sousa, 2005, p. 45

Tuckman diz que “o valor prático se baseia no facto do estudo poder contribuir, subsequentemente, para uma nova forma de fazer as coisas a nível prático” (Tuckman, 2002, p. 548).

Acompanhando a linha de pensamento do mesmo autor, o investigador deve-se preocupar em procurar um fio condutor que seja o mais claro possível, proporcionando-lhe começar sem demora e de forma estruturada e coerente a investigação.

Numa perspetiva investigativa, pretendemos fazer uma reflexão sobre as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA, tendo como pano de fundo o quadro sociopolítico e legal e as respostas educativas que têm sido adotadas face aos desafios da educação inclusiva e do seu papel na luta contra a exclusão social.

A formulação do nosso problema de estudo prende-se com o facto de trabalhar na área da educação especial e conviver de perto com esta realidade. Subsistem motivos para querer refletir e colaborar para que de alguma forma possamos alcançar e compartilhar um conhecimento aprofundado sobre esta problemática que persiste e se revela de interesse científico e pedagógico. Pensamos que existe necessidade de reflexão e compreensão das atitudes educacionais dos professores para podermos encontrar caminhos que facultem a efetiva inclusão dos alunos com PEA. Como salienta Tuckman (2002, p. 5) “o problema é a questão a que a investigação procura responder”.

Neste sentido, a questão de partida reveste-se de grande importância, uma vez que é o fio condutor do trabalho de investigação (Tuckman, 2012). Assim, tendo como suporte o enquadramento teórico desenvolvido e a definição da problemática em estudo, recordemos a nossa questão de partida:

“Quais as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo?”

2.2. Objetivos e Hipóteses

Os objetivos da investigação devem ser enunciados com clareza, uma vez que são os guias do estudo e devem ser congruentes entre si. (Sampieri, Collado & Lucio, 2006)

2.2.1. Fundamentação dos objetivos

O que nos instigou a estruturar e a executar este trabalho foi o facto de verificarmos que apesar da inclusão dos alunos com PEA ser um direito, nem sempre é exequível. Estes alunos carecem de um acompanhamento permanente e as escolas nem sempre têm meios e formação para dar resposta às suas necessidades. Assim sendo, resolvemos debruçar-nos sobre as “Atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA”.

O problema da inclusão é um assunto muitíssimo significativo no domínio do nosso quotidiano. Os preconceitos e os estigmas tão arraigados na nossa sociedade originam a discriminação de crianças com PEA, por isso devem ser retirados do pensamento de qualquer ser humano e das práticas escolares e sociais. Neste pressuposto a inclusão, a par de um melhor entendimento e compreensão das diferenças, procura levar o aluno (...) às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades, até porque, e seguindo esta linha de pensamento, “o contrário origina graves prejuízos quer para os próprios, quer para a sociedade e sobretudo para a humanidade” (Carvalho & Peixoto, 2000, p. 9).

Nesta investigação procuramos dar respostas a um determinado número de questões, que são os objetivos deste estudo, as quais tomamos como orientação para a elaboração do mesmo e em resposta à problemática e hipóteses definidas.

Os objetivos são os elementos que mais caracterizam as tarefas a serem realizadas pelo investigador. No momento de escrever os problemas e os objetivos da investigação, deve tomar-se em consideração os seguintes procedimentos: (Hernández Pina, 1997, citado por Lopes, 2011):

- Definir os objetivos depois da primeira revisão bibliográfica;
- Os objetivos devem aparecer depois da revisão das fontes e da apresentação do problema e antes da escolha da metodologia;
- Relatar os objetivos de forma expositiva e afirmativa;
- Os objetivos devem descrever descrições;
- Definir os termos que aparecem nos objetivos;

- Procurar que cada objetivo seja comprovável empiricamente.

Assim, lembramos que norteiam este estudo os seguintes objetivos:

- Identificar as atitudes educacionais dos professores face aos alunos com PEA;
- Identificar as dificuldades que os professores sentem para promover a educação inclusiva e relacioná-las com o seu percurso e necessidades de formação;
- Identificar as relações existentes entre formação e as atitudes educacionais face aos alunos com PEA;
- Relacionar variáveis académicas com as atitudes educacionais dos professores;
- Identificar as principais dificuldades dos professores, na sua prática diária para que sejam promotores da educação inclusiva;
- Propor um programa promotor de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.

2.2.2. Hipóteses

“A etapa que se segue à seleção de um problema consiste em formular uma hipótese (ou hipóteses). Uma hipótese, ou seja, uma sugestão de resposta para o problema, deve apresentar algumas características como: Estabelecer uma conjectura sobre a relação entre duas ou mais variáveis; Ser formulada claramente e sem ambiguidade, em forma de frase declarativa; Ser testável, ou seja, deve ser passível de reformulação, em forma operacional, de modo a poder ser então avaliada a partir dos dados”. (Tuckman, 2005, p. 29)

As hipóteses determinam um objetivo vantajoso para fundamentar um estudo de investigação e garantir-lhe uma orientação. Tendo por finalidade definir um conjunto de hipóteses coerentes que possibilitem uma resposta à nossa pergunta de partida, entrecruzando conceitos e variáveis fundamentais neste estudo, tal como discutido no enquadramento teórico, elaboramos as seguintes asserções, a confirmar ou infirmar (Tuckman, 2012).

Hipótese 1 - Os fatores pessoais e profissionais influenciam as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

Hipótese 1.1 - A idade, o tempo de serviço e o nível de ensino em que lecionam influenciam as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

Hipótese 1.2 - As habilitações literárias e profissionais influenciam as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

Hipótese 1.3 - O tipo de trabalho pedagógico/cargo que o professor exerce influencia as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

Hipótese 2 - As condições pessoais e profissionais influenciam na relevância atribuída pelos professores ao tipo de condições que permitem um efetivo processo de inclusão.

Hipótese 2.1 - A idade, o tempo de serviço e o nível de ensino influenciam a relevância atribuída pelos professores aos fatores que tornam viável a realização de um efetivo processo de inclusão.

Hipótese 2.2 - As habilitações literárias e profissionais dos professores influenciam a relevância atribuída ao tipo de condições para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão.

Hipótese 2.3 - O tipo de trabalho pedagógico/cargo que o professor exerce na escola influencia a relevância atribuída pelos professores para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão.

2.3. Classificação das variáveis

Depois de formular uma hipótese, o investigador deve identificar e definir o estatuto das variáveis, tanto na hipótese como em qualquer outro ponto da investigação. (Tuckman, 2005)

A variável pode ser classificada, seguindo a terminologia de Tuckman em:

Variável independente: é aquela que é fator determinante para que ocorra um determinado resultado. É a condição ou a causa para um determinado efeito ou consequência. É o estímulo que condiciona uma resposta. A variável independente numa pesquisa experimental é aquela que é manipulada pelo investigador, para ver que influência exerce sobre um determinado resultado.

Variável dependente: é aquele fator ou propriedade que é efeito, resultado, consequência ou resposta de algo que foi estimulado. A variável dependente não é manipulada, mas é o efeito observado como resultado da manipulação da variável independente (Tuckman, 1978, pp. 36-5 1).

“Para que as variáveis possam ser estatisticamente manipuladas devem ser previamente operacionalizadas, isto é, devem ser definidas com base em características observáveis do que está a ser definido” (Tuckman, 1978, p. 79).

De modo a testar as hipóteses de investigação, recorreu-se aos modelos de regressão linear. Como variável dependente foi considerado o *score* total e/ou o *score* da(s) dimensão(ões) do questionário e da escala AFI. As variáveis independentes variam em função da hipótese formulada, dividindo-se em três grandes grupos:

Fatores pessoais: idade, tempo de serviço e nível de ensino em que lecionam;

Fatores profissionais: grau académico, formação contínua e formação especializada;

Fatores organizacionais e gestão intermédia: Experiência de coordenação/direção.

No caso de a hipótese envolver mais do que uma variável independente, foram elaborados os modelos não ajustados (um modelo distinto para cada uma das variáveis independentes) e o modelo ajustado. Neste caso, antes de se proceder à estimação do modelo final, foi avaliado o pressuposto da multicolinearidade através do VIF (Variance Inflation Factor). As variáveis que, no modelo ajustado, apresentavam valores de VIF superiores a 5 apresentam problema de colinearidade e, por esse motivo, foram eliminadas do modelo.

Com base na análise descritiva dos dados e considerando o reduzido número de participantes em algumas das categorias analisadas, foi necessário recodificar as seguintes variáveis independentes:

a. Idade

- i. 20-40 anos
- ii. 40-50 anos
- iii. 50-66 anos

b. Grau académico

- i. Bacharelato
- ii. Licenciatura
- iii. Mestrado/Doutoramento

c. Nível de ensino

- i. 1º ciclo
- ii. 2º ciclo
- iii. 3º ciclo/curso profissional
- iv. Ensino secundário

2.4. Pressupostos éticos

Os problemas éticos relacionam-se tanto com o objeto da pesquisa como com a condução da mesma. (Costa, 2005)

Em qualquer trabalho de investigação no campo das ciências sociais e humanas, as preocupações de natureza ética devem ser consideradas cuidadosamente, uma vez que tem como objeto o comportamento de seres humanos “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (Tuckman, 2005, p. 19). Na investigação, as responsabilidades éticas e morais a ter em conta pelo investigador contemplam o respeito pelo direito à autodeterminação expresso no consentimento livre e esclarecido, no direito ao anonimato e confidencialidade, à proteção contra o desconforto e a um tratamento justo e equitativo (Fortin, 2009).

Sobre este procedimento, Tuckman sustenta:

“Nas investigações realizadas na escola (...) os professores devem estar preocupados que outras pessoas tenham acesso aos dados da investigação e possam usá-los para formularem juízos sobre questões de carácter e de performance. Decerto que os participantes têm todo o direito de insistir para que os dados sejam tratados com confidencialidade.” (Tuckman, 2005, p. 21)

Deste modo, assegurou-se o direito e liberdade que cada elemento possui na defesa dos seus pontos de vista e garantiu-se a sua total valorização e respeito. O clima de abertura, respeito e liberdade foram fatores assegurados e reverteram a favor da qualidade do estudo. Garantiu-se o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos com os instrumentos da colheita de dados usados, reforçando o consentimento livre e esclarecido dos participantes. Na publicitação dos resultados, não foram omitidos quaisquer dados ou informação, porque o investigador tem o dever de não ocultar nenhuma informação, mesmo que não seja aquilo que era esperado inicialmente, assim como realizar a sua comunicação a todos os participantes, sempre que exequível (Grande, 2000).

2.5. Método de Investigação

“A investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistémico, flexível e objetivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.” (Coutinho, 2005, p. 68)

Expressas as questões da investigação devemos definir qual a metodologia mais apropriada para o nosso estudo. A metodologia de um trabalho científico impõe um conjunto de procedimentos e estratégias que se podem englobar em três momentos fundamentais: a planificação global; a fundamentação teórica e a pesquisa empírica.

Na perspetiva de Tuckman “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões que podem ser traduzidas em respostas abstratas e gerais ou altamente concretas e específicas em que o investigador descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos” (Tuckman, 2002, p. 5). De acordo com o mesmo autor, o processo de investigação é um todo “vivo” onde cada elemento ou parte, se afirma e se desenvolve em simbiose com os restantes.

Tuckman refere que existe “um conjunto de propriedades que caracterizam o processo de investigação, pelo menos, na sua forma ideal”. Assim:

- A investigação é sistemática. Visto que a investigação é um processo estruturado (ou seja, há regras a que se deve obedecer para a realizar, daí se conclui que é sistemático. Entendemos por regras as especificações processuais a ter em conta para identificar e definir as variáveis, organizar a investigação para o estudo dessas variáveis e determinar os seus efeitos sobre outras variáveis, e ainda para relacionar os dados então recolhidos com a hipótese e o problema originariamente definidos. (Repara-se que há outros processos para chegar a determinadas conclusões, tais como a dedução, os quais são igualmente sistemáticos, mas processos como a “estimação conjetural” e a intuição não se caracterizam por esta qualidade de sistematização que caracteriza o processo de investigação).
- A investigação é lógica. A investigação obedece a um sistema que assenta na lógica dos processos utilizados numa experiência, relativa às exigências da validade interna, o investigador pode avaliar a validade das conclusões a que chegou. Obedecendo à dimensão lógica da investigação o investigador pode confrontar as possibilidades de generalização, no que diz respeito à validade externa. A lógica

inerente a um processo de investigação válido faz com que este constitua um instrumento de grande valor na tomada de decisões, decerto, incomparavelmente superior ao processo de intuição ou ao simples uso de observações “sem pés nem cabeça”, para a recolha de dados.

- A investigação é empírica. A investigação tem como referente a própria realidade. O raciocínio dedutivo, que significa muita abstração, pode preceder a investigação, mas os dados são o resultado do processo de investigação. É a recolha de dados que permite identificar a investigação como processo empírico. Por outro lado, para determinar até que ponto as conclusões empíricas podem ser generalizadas para além da situação imediata da investigação, o investigador deve avaliar os dados do processo, em termos da sua validade externa. Qualquer outro processo, cujo objetivo seja a compreensão do mundo ou a tomada de decisões nesse sentido, pode equiparar-se à dimensão lógica do processo de investigação, mas não pode comparar-se com as qualidades empíricas.
- A investigação é redutível. O investigador aplica metodologias analíticas relativamente aos dados reconhecidos, para reduzir a confusão de determinados fenómenos e objetos, construindo categorias concetuais mais gerais e compreensíveis. Ao fazer isto, o investigador sacrifica alguns aspetos específicos e singulares associados aos objetos ou fenómenos individualmente considerados, mas consegue alcançar um maior poder de identificação das relações gerais, processo este que requer um esforço de concetualização. Este processo de redução consiste em transformar a realidade empírica num construto abstrato e concetual, na tentativa de compreender a relação entre os fenómenos e de prever o modo como estas relações se podem aplicar noutros contextos. Este processo de redução pode assim permitir que a investigação constitua uma explicação mais do que uma simples descrição.
- A investigação é replicável e transmissível. O processo de investigação, na medida em que dá origem a um documento, possibilita a generalização e permite a réplica e é, por sua própria natureza, muito menos transitório do que os produtos resultantes de outros processos de resolução de problemas. Nestes termos, as pessoas, em geral, podem usar os resultados de qualquer estudo e o investigador pode construir a sua tese, baseando-se nos resultados de outros investigadores. Além disso, o processo e as metodologias são eles próprios transmissíveis, dando aos outros investigadores

a possibilidade de os contestarem e fazerem a aferição da sua validade científica. Esta propriedade da investigação ser transmissível é determinante, tanto no seu papel de ampliadora de conhecimentos, como na sua função propiciadora de tomadas de decisão (Tuckman, 2002, pp. 17-18).

Para Tuckman (2002, p. 29) todas estas características do processo de investigação que, por sua vez é parte integrante da atividade investigadora do método científico, estão representadas seguindo estas etapas:

1. Identificação de um problema;
2. Revisão crítica da bibliografia (estudos anteriores);
3. Construção de uma hipótese;
4. Identificação e classificação das variáveis;
5. Construção das definições operacionais;
6. Manipulação e controlo das variáveis;
7. Construção do “*design*” de investigação;
8. Identificação e construção dos processos (instrumentos) de observação e de medida;
9. Elaboração dos questionários e programação das entrevistas;
10. Realização das análises estatísticas;
11. Redação do documento de investigação.

Em Ciências Sociais e em Ciências da Educação, a investigação fundamenta-se em supostos básicos epistemológicos que orientam determinadas orientações e tradições investigadoras que se nomeiam de paradigmas. Os paradigmas assentam em diversas correntes filosóficas as quais direcionam as diferentes perspetivas na investigação educativa.

Seguidamente expõem-se as características referentes aos métodos de investigação, de forma a podermos justificar as nossas escolhas respeitantes ao método usado nesta investigação.

Método Quantitativo

De acordo com Arnau (1995) um estudo descritivo é não experimental porque não existe manipulação de variáveis. Tem como objetivo a recolha de informação junto de um grupo de indivíduos, sem que o investigador exerça manipulação ou intervenção e decorre em meio natural.

Na metodologia quantitativa sustentada por Arnau (1995) subsistem dois objetivos para a investigação científica. O primeiro envolve formulação de hipóteses causais e o segundo

a formulação de hipóteses de covariância. Estes dois tipos de hipóteses estão relacionados com desenhos paradigmáticos de investigação. Assim as hipóteses causais estão relacionadas com o desenho experimental ou quase experimental, enquanto as hipóteses de covariância com o desenho observacional que se baseiam em esquemas interpretativos de tipo relacional. Estas têm como objetivo explicar as relações que se estabelecem entre duas ou mais variáveis, habitualmente expressas em termos de grau de associação e magnitude de dependência.

Os métodos quantitativos encontram-se relacionados com a investigação experimental ou quase experimental pressupondo, assim, a consideração dos seguintes parâmetros:

- Observação de fenómenos;
- Formulação de hipóteses explicativas (dos fenómenos referidos anteriormente);
- Controlo de variáveis;
- Seleção aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem);
- Verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha de dados rigorosa;
- Análise estatística dos dados;
- Utilização de modelos matemáticos de forma a testar hipóteses.

Assim, poder-se-á dizer que os objetivos fundamentais da investigação quantitativa se baseiam na descoberta de relações entre variáveis e a elaboração de descrições, através do recurso ao tratamento estatístico de dados, visando testar teorias.

Método Qualitativo

De acordo com Tuckman as características da investigação qualitativa baseadas nas de Bogdan e Biklen (1994) são:

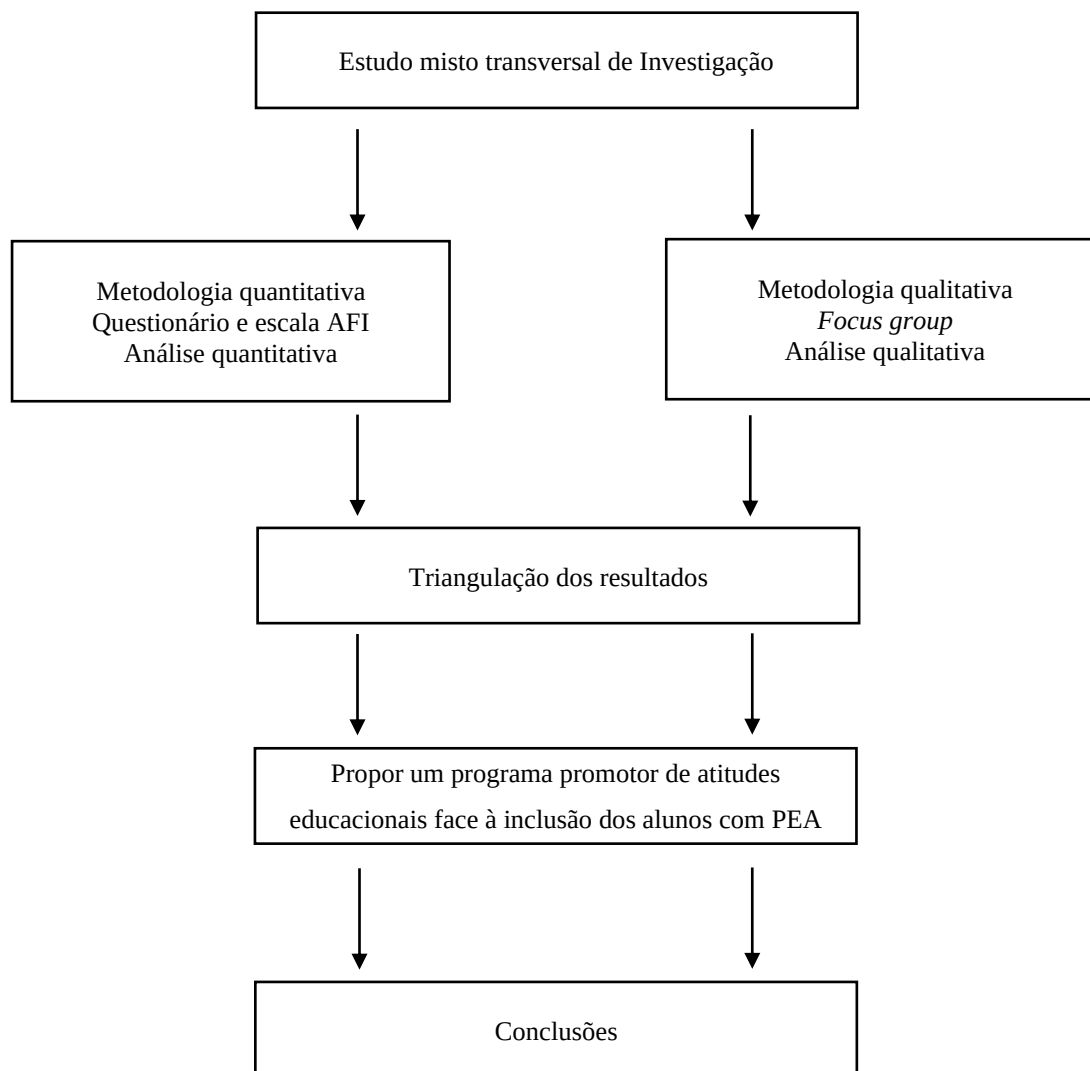
- A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento chave da recolha de dados;
- A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente “analisar” os dados;
- A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado;
- Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;
- Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê” (Tuckman, 2002, pp. 507-508).

De acordo com as diferentes perspetivas, os métodos de investigação podem classificar-se com várias perspetivas, sendo a mais utilizada a classificação em métodos quantitativos e qualitativos.

Reichardt e Cook (1986) afirmam que uma investigação não tem que necessariamente aderir a um ou a outro método, podendo mesmo beneficiar da combinação dos dois. Pensamos que ambos os paradigmas são válidos sempre que se ajustem às necessidades da investigação. Assim sendo, a metodologia usada no nosso estudo é fundamentada no estudo misto transversal de investigação, o qual requer a triangulação dos dados de forma a contrastar os resultados obtidos dos nossos instrumentos.

Seguidamente, apresentamos, na figura 2, as linhas metodológicas da nossa investigação.

Figura 2 - Linhas metodológicas de investigação



Fonte: Autoria própria

2.6. Amostra

“A amostra é um pedaço do todo (...) é, portanto, uma parte da população, possuidora de todas as caraterísticas desta, representando-a na sua totalidade.” (Sousa, 2005, pp. 64-65)

O processo para se chegar à definição da amostra designa-se amostragem. Em termos de metodologia científica, esse processo deve possuir certos requisitos de modo a garantir a validade dos resultados e a possibilidade de os mesmos serem generalizados a uma população.

“Numa investigação, a população é representada pelo grupo de pessoas a quem o investigador aplica um inquérito ou uma entrevista com o objetivo de recolher as informações que lhe interessa e obter conclusões sobre a população em estudo” (Tuckman, 2005, p. 339). Conforme afirma Tuckman “a escolha da população determina a natureza das conclusões, se a população for demasiado ampla, as conclusões normalmente generalizam-se, no entanto se restringirmos a população corremos o risco de restringir as conclusões à população aplicada e não atingirmos os objetivos propostos pelo estudo” (Tuckman, 2005, p. 339). Como menciona este autor, “o investigador ao reportar-se às variáveis de interesse e ao ter em conta as considerações de ordem prática está a orientar-se na escolha das caraterísticas a incluir ou a excluir da população-alvo” (Tuckman, 2005, p. 339).

Na perspetiva de Fox (1981, citado por Sandín, 2003) o processo de definição de amostra tem cinco etapas:

1. Definição ou seleção do universo ou especificação dos possíveis sujeitos ou elementos de um determinado tipo;
2. Determinação da população ou parte dela a que o investigador tem acesso;
3. Seleção da amostra convidada ou conjunto de elementos da população a quem se pede que participe na investigação;
4. Amostra aceitante ou parte da amostra convidada que aceita participar;
5. Amostra produtora de dados: parte que aceitou e que realmente produz.

A seleção de uma boa amostra é um aspeto fundamental de toda e qualquer investigação (Almeida & Freire, 2003, citado por Lopes, 2011).

Segundo Bisquerra (2004) podemos classificar os métodos de amostragem em dois grandes grupos: os probabilísticos em que se determina a probabilidade de seleção de cada indivíduo pertencer à amostra e os não probabilísticos em que se desconhece a probabilidade da seleção.

Considerando as características da nossa investigação, a seleção da amostra é realizada pelo método de amostragem não probabilístico (questionário e escala AFI e *focus group*) por conveniência.

Os participantes responderam a um questionário confidencial, destinando-se a desenvolver um estudo sobre atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

Para a realização deste estudo, foi utilizada uma amostra composta por 716 professores (1.º, 2.º, 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário) e educação especial, a exercer funções em Portugal continental.

O painel dos intervenientes no *focus group* foi constituído por doze professores, dois de 1.º ciclo, dois de 2.º ciclo, dois de 3.º ciclo, dois de ensino secundário e quatro de educação especial.

Seguidamente é apresentada a tabela que sintetiza a amostra aplicada nos diferentes níveis de ensino.

Tabela 1 - Síntese da amostra aplicada nos diferentes níveis de ensino

AMOSTRA	Questionários	Amostra produtora de dados	Percentagem da população que aceitou
	Professores do 1.º ciclo	430	60,6%
	Professores do 2.º ciclo	164	23,1%
	Professores do 3.º ciclo	46	6,5%
	Professores ensino secundário	69	9,7%
	Professores dos cursos profissionais	1	0,1%
	Total	710	100%
	<i>Focus group</i>		
	Professores do 1.º ciclo	2	
	Professores do 2.º ciclo	2	
	Professores do 3.º ciclo	2	
	Professores ensino secundário	2	
	Professores de educação especial	4	
	Total	12	

2.7. Instrumentos de recolha e obtenção de dados

O que se faz quando, como e onde. (Sousa, 2005)

Os instrumentos normalmente usados nas pesquisas compreendem as entrevistas, os grupos de discussão, os questionários e a observação. Todos estes pretendem transformar a informação diretamente comunicada de um indivíduo em dados (Tuckman, 2005).

Nesta tese, e em função dos objetivos e *design* já apresentados, os instrumentos selecionados para a recolha e obtenção de dados são o questionário e escala AFI, para obter a informação pretendida de uma maneira geral sobre as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA. Também utilizamos o *focus group* que é um método de investigação social já consolidado, que assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha gradual e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes, aumentando a quantidade de informação a registar, contribuindo para a multiplicidade de opinião permitindo assim, contrastar divergentes pontos de vista.

Deste modo, procedeu-se a uma triangulação de dados onde foram combinados paradigmas quantitativos e qualitativos.

2.7.1. Questionário

Os questionários são utilizados para recolher informação diretamente comunicada por uma pessoa ou sujeito, ou seja, processos para obter dados acerca das pessoas, interrogando-as e não as observando, ou recolhendo amostras do seu comportamento (Tuckman, 2005).

Tendo em reflexão a metodologia descritiva do nosso estudo, apresentada anteriormente, a técnica elegida para obter informação será o inquérito por questionário, de modo a poder obter dados descritivos, a aplicar a professores, visto ser uma técnica muito utilizada na investigação educativa, tendo como principal objetivo a obtenção de informação de forma ordenada e sistemática, garantindo sempre o anonimato.

Na nossa investigação, temos como objetivo obter, de modo sistemático e ordenado, informação procedente da amostra sobre as variáveis que são objeto da investigação.

Numa investigação de carácter descritivo e interpretativo estas técnicas são amplamente utilizadas (Cohen, Manion & Morrison, 2000) e permitem uma aproximação aos sujeitos em estudo, durante um tempo alargado, facilitando a compreensão do fenómeno que está a ser estudado e a reorientação da forma e tipo de recolha com o intuito de melhor responder às questões colocadas. A utilização destas técnicas, além de permitir a triangulação, permite a aproximação a um fenómeno de estudo que é pela sua natureza complexa.

2.7.1.1. Descrição do questionário

De acordo com Sousa (2005), um questionário questiona, pergunta, interroga. Oriundo do termo Latino *quaestionarium*, a palavra questionário nomeia uma série de questões ou perguntas sobre um dado assunto. Refere ainda que podemos considerar o questionário como uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas e experiências pessoais. Aplicar um questionário é interrogar um determinado número de sujeitos, tendo em vista uma generalização, ou melhor, o suscitar de um conjunto de respostas individuais, em interpretá-las e generalizá-las.

Para a nossa investigação o questionário foi construído num *site* da *internet* com tecnologia Google Forms. De acordo com os objetivos deste estudo, o questionário e escala AFI foi colocado numa plataforma informática na *internet*, pois considerámos esta forma de abordagem dos inquiridos mais cativante, para além de ser mais rápida quer a resposta dos que voluntariamente responderam ao questionário, quer a recolha e tratamento preliminar dos dados necessários ao estudo. O questionário foi divulgado a nível nacional, por correio eletrónico, sendo a respetiva hiperligação do questionário enviada às escolas.

A análise descritiva da amostra em estudo foi efetuada com recurso à estatística descritiva, através da utilização da média e desvio padrão ou frequência absoluta e relativa em função da natureza de cada variável.

A análise estatística foi efetuada com recurso a estatísticas descritivas - frequências absolutas e relativas - e estatística inferencial para testar as hipóteses descritas. Utilizamos os testes do Qui-quadrado de independência para testar a hipótese de independência entre variáveis qualitativas e o teste Binomial nas situações em que comparamos uma proporção obtida ou observada com uma proporção testada. O nível de significância de referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula foi fixado em 0,05.

O questionário usado é composto por duas partes distintas. A primeira parte destina-se não só a explicar aos inquiridos os conceitos em estudo, mas também a efetuar uma recolha de dados para a caracterização pessoal e profissional dos respondentes. Na segunda parte está incluída a escala AFI construída e validada para um estudo de Vaz (2005) e validada a consistência interna no nosso estudo.

A primeira parte refere-se às características pessoais e profissionais que possibilitam caracterizar os participantes ao nível das diversas variáveis como idade e anos de experiência bem como a esclarecer os inquiridos relativamente aos conceitos em estudo.

A segunda parte é composta por uma escala AFI, construída e validada por Vaz (2005), aquando da tese de doutoramento em Estudos da Criança, apresentada à Universidade do Minho que teve como objetivo avaliar as atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas.

A escala é formada por 27 itens tipo Likert incluindo uma série de afirmações/opiniões – itens - relacionadas com um objeto atitudinal. No nosso estudo adotamos o formato de quatro modalidades: discordo totalmente; discordo parcialmente; concordo parcialmente e concordo totalmente. As questões expõem-se sob a forma de escala de Likert e dão origem a dados organizados e analisados numa perspetiva quantitativa.

No nosso estudo o questionário foi formalizado e aferido para conhecer as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com PEA. A investigação quantitativa possibilitou a verificação de uma atitude favorável ou não dos professores face à inclusão destes alunos.

Todas as análises foram efetuadas com recurso ao Statistical Package for Social Sciences (SPSS) visto que este é “um poderoso instrumento informático que possibilita realizar cálculos estatísticos” (Pereira, 2003, p. 13).

2.7.1.2. A escala

Segundo Tuckman (2005) as escalas são dispositivos construídos e utilizados na investigação para quantificar as respostas de um sujeito sobre determinada variável.

As questões podem ser apresentadas sob a forma de uma escala de atitudes, permitindo ao investigador medir atitudes e opiniões dos inquiridos. Pede-se aos sujeitos para reagir positiva ou negativamente a uma série de itens ou para optar por níveis de concordância ou discordância.

A escala que utilizamos no nosso estudo tem como base uma escala de tipo Likert que consiste numa série de afirmações/opiniões (itens) relacionadas com um objeto atitudinal.

Estas escalas têm normalmente de 20 a 30 itens, sendo a por nós utilizada constituída por 27 itens. As questões são expostas em forma de escala de Likert e dão origem a dados organizados e analisados numa perspetiva quantitativa, tratados através do programa informático SPSS.

As escalas por itens apresentam um conjunto finito de categorias de respostas e o respondente não tem a autonomia de marcar um ponto qualquer. A escolha coincidirá imperiosamente com uma das categorias apresentadas. Nestas escalas os indivíduos devem selecionar a sua resposta dentro de um número limitado de categorias. Normalmente são usadas de cinco a nove categorias.

A escala utilizada neste trabalho designa-se de “Atitudes Face à Inclusão”. Esta escala é constituída por 27 itens, com 4 opções de resposta: “concordo totalmente”; “concordo parcialmente”; “discordo parcialmente” e “discordo totalmente”. Embora seja uma escala com quatro categorias, satisfaz as necessidades do nosso estudo.

As questões 1, 5, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 26 e 27 são positivas na dimensão “concordo totalmente”.

As questões 2, 3, 4, 6, 9, 12, 13, 16, 18, 21, 23, 24, 25 são negativas na dimensão “concordo totalmente”.

Para além do *score* total da escala, esta contém 6 domínios:

- D1 – Direito à inclusão: Questão 11 (1 item)
- D2 – Condições de sucesso na sala de aula: Questões 7, 19, 23, 24 e 25 (5 itens)
- D3 – Benefícios da inclusão: Questões 8, 10, 14, 17, 20, 22, 26 e 27 (8 itens)
- D4 – Comportamento dos alunos com PEA: Questões 1, 3 e 5 (3 itens)
- D5 – Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar: Questões 2, 4, 6, 9 e 16 (5 itens)
- D6 – Estereótipos: Questões 12, 13, 15, 18 e 21 (5 itens)

Foram invertidas as questões conotados com a atitude negativa para fazer o *score* das dimensões e da escala total, para que avalie sempre atitudes positivas face à inclusão.

Para o cálculo do *score* total, foi considerada a soma de todos os itens (após inversão dos itens negativos), dividindo pelo número total de itens de modo ao *score* variar entre 1 e 4. Para o cálculo do *score* de cada dimensão procedeu-se de igual modo, somando os itens que constituem cada dimensão (após inversão dos itens negativos) e dividindo pelo número de itens que constituem cada dimensão de modo ao *score* variar entre 1 e 4.

Assim, foi possível obter informações junto dos professores, que são importantíssimos para o conhecimento das suas atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.

2.7.1.3. Fiabilidade

A análise de fiabilidade possibilita estudar as propriedades de escalas de medida e as questões que as constituem. O procedimento usado calcula medidas de fidelidade da escala e também faculta informação sobre as relações entre itens individuais numa escala. Podem ser usados coeficientes de correlação interclasses para calcular estimativas de fidelidade.

Na aplicação informática SPSS estão disponíveis vários modelos de análise da fidelidade e validade, tais como:

- i. Alfa (Cronbach): Modelo de consistência interna, baseado na correlação inter-item.
- ii. Split-half: Divide a escala em duas partes e examina a correlação entre elas.
- iii. Guttman: Calcula limites inferiores de fidelidade.
- iv. Paralelo: Assume variâncias iguais e erros de variância iguais nas replicações.
- v. Paralelo rígido: Também pressupõe médias iguais entre itens.

O modelo mais usado, nas ciências sociais, para comprovação de fidelidade e validade de escalas é o Alfa de Cronbach, que mede a consistência ou fidelidade de respostas a um conjunto de variáveis correlacionadas entre si, ou seja, como um conjunto de variáveis representam uma determinada dimensão, quando os dados tiverem uma estrutura multidimensional, o Alfa de Cronbach será baixo. O Alfa de Cronbach, tecnicamente, não é um teste estatístico é um coeficiente de fidelidade (ou consistência). Caso as correlações inter-variáveis forem altas, então há evidência que as variáveis medem a mesma dimensão. É este o conceito de uma fidelidade (*reliability*) alta. Um coeficiente de fidelidade de 0,80 ou mais é classificado como "bom" na generalidade das aplicações de ciências sociais e um coeficiente de fidelidade entre 0,70 e 0,80 é classificado como "aceitável". As escalas de respostas dos itens expressos com a atitude negativa são invertidas ("1" passa a "5", "2" passa a "4", ..., "5" passa a "1"), para que, a escala global, calcule sempre atitudes positivas face à inclusão.

Apesar da escala aplicada na nossa investigação estar validada nos estudos de Vaz (2005) e Paiva (2008 e 2012) verificamos a consistência das respostas dos sujeitos da nossa amostra, pois uma escala é considerada fiável quando se obtêm as mesmas medidas ao ser utilizada em mais do que uma ocasião, ou seja, consideramos que o instrumento de medida apresenta exatidão ou precisão (Kerlinger, 1985). Para conhecer o nível estatístico, a coerência interna da escala e a sua fiabilidade utilizamos o Alfa de Cronbach. O tratamento dos dados foi interpretado através do programa SPSS que é "uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos, e visualizar os seus resultados em poucos segundos" (Pereira, 2003, p. 13).

Podemos comprovar no quadro seguinte que as escalas utilizadas por Vaz (2005), Paiva (2008 e 2012) e no nosso estudo apresentaram o valor de Alfa Cronbach dentro dos valores considerados como válidos.

Quadro 5 - Estatísticas de consistência interna da escala AFI, Vaz (2005), Paiva (2012), estudo atual

Escala AFI	Alfa de Cronbach
Vaz (2005)	0,920
Paiva (2012)	0,713
Estudo atual	0.892

Fonte: Autoria própria

Consistência interna da escala AFI (obtida através do Alfa de Cronbach):**Escala total****0.892 – Consistência interna boa**

D1 – Direito à inclusão: Questão 11 (1 item) (não é possível calcular por se tratar apenas de um item)

D2 – Condições de sucesso na sala de aula: Questões 7, 19, 23, 24 e 25 (5 itens)

Menor que 0,4

D3 – Benefícios da inclusão: Questões 8, 10, 14, 17, 20, 22, 26 e 27 (8 itens)

0.888 – Consistência interna boa

D4 – Comportamento dos alunos com PEA: Questões 1, 3 e 5 (3 itens)

0.944 – Consistência interna excelente

D5 – Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar: Questões 2, 4, 6, 9 e 16 (5 itens)

Menor que 0,4

D6 – Estereótipos: Questões 12, 13, 15, 18 e 21 (5 itens)

0.987 – Consistência interna excelente

2.7.1.4. Validação

Bisquerra (2004) recomenda que na elaboração de um questionário, as perguntas se iniciem de aspetos gerais para os mais específicos. Outro aspeto essencial é a validade e fidelidade do instrumento. A fidelidade refere-se à congruência entre as respostas a perguntas complementares, perguntas idênticas colocadas mais que uma vez, de forma diferente. A validade refere-se a que as perguntas meçam o que realmente pretendem medir.

Assim, antes do tratamento de dados, o investigador deve certificar-se de que as informações recolhidas são essenciais, suficientes e que espelham a realidade. A coerência e a consistência de uma recolha de dados dependem destes requisitos com especial destaque a validade e fiabilidade para que qualquer investigação atinja os objetivos precocemente

delineados. Impõe-se verificar se os itens se adequam à problemática da investigação, ou seja, se a informação recolhida é a necessária e se ela reflete a realidade investigada.

Do ponto de vista da metodologia quantitativa, ao analisar um instrumento como o questionário importa discutir os aspetos relacionados com a segurança científica do instrumento utilizado na recolha de dados.

Deste modo, a validação de um instrumento como, por exemplo, o questionário pode ser determinado como o processo através do qual o investigador reúne evidências que sustentem que de facto o instrumento usado possibilita estudar aquilo que o investigador pretende estudar (Coelho, 2012).

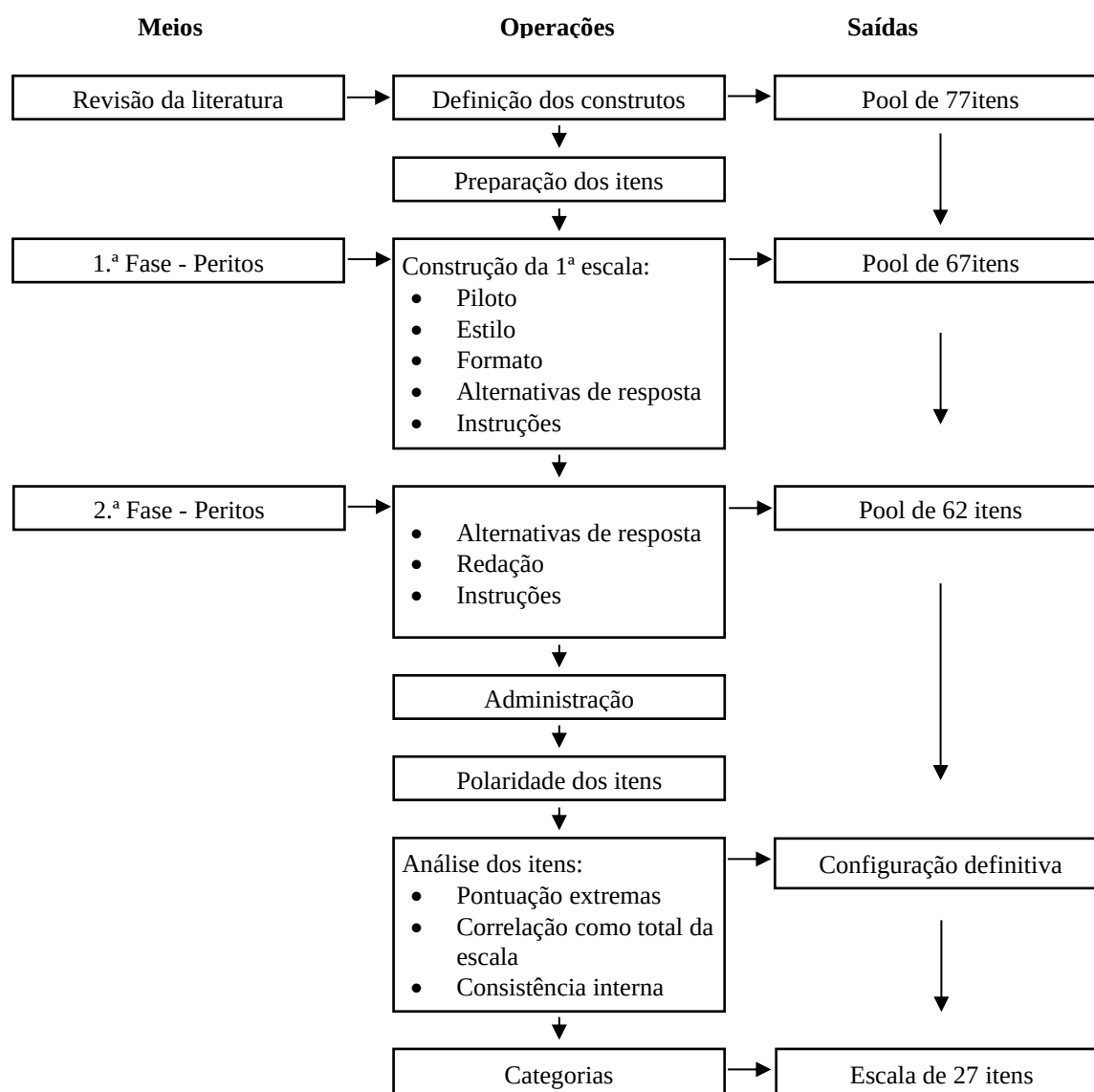
Alguns dos procedimentos que permitem assegurar a validade são a verificação de validade do conteúdo e a verificação da validade do constructo. O procedimento habitual para obter a validade do conteúdo é o juízo de peritos. Podem também utilizar-se escalas já validadas. A validade do constructo relaciona-se com a análise da estrutura interna, isto é, com a análise de quais são as dimensões de um constructo determinado que a prova mede. O procedimento habitual para obter a validade do constructo é a análise fatorial (Navas, 2001).

Recordamos que pretendemos identificar as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA. Foi para concretizar os objetivos do estudo que utilizámos esta escala, para que os diferentes itens se adequassem às dimensões do nosso objetivo de investigação.

A escala que usámos foi construída pelo seu autor (Vaz, 2005) e validada a sua consistência interna, neste estudo.

Apresentamos na figura seguinte, as diferentes fases realizadas para construir a escala de Vaz (2005) que foi aplicada e validada a consistência interna, no nosso estudo. Esta escala permitiu-nos avaliar as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, de forma a concretizarmos os objetivos da investigação para que os diferentes itens se ajustassem às dimensões do nosso fundamento de investigação.

Figura 3 - Meios, operações e saídas referentes à escala de atitudes (AFI)



Fonte: Vaz, 2005

Esta escala AFI tem como base a escala tipo Likert, composta por 27 itens. Escala tipo Likert tem como base um conjunto de afirmações/opiniões, que têm o nome de itens, que dizem respeito a um objeto atitudinal. Segundo Vallejo (2003) existem diferentes formas para avaliar cada item. A avaliação foi feita com as seguintes opções: Discordo Totalmente; Discordo Parcialmente; Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente.

O tratamento dos dados foi interpretado através do programa SPSS.

A estrutura do nosso questionário está organizada em duas partes: uma 1.^a parte onde se procede à recolha das características profissionais e pessoais dos professores e uma 2.^a parte constituída pela escala AFI, composta de 27 itens.

A explicitação das dimensões do questionário e respetivos itens será explanada neste trabalho de investigação (quadro 6).

Quadro 6 - Dimensões do questionário e escala AFI

Dimensões	Itens da Escala
1. Direito à inclusão - Defesa dos direitos dos alunos e a sua inclusão na sala de aula.	11
2. Condições de sucesso na sala de aula - condições consideradas pertinentes para que haja efetiva inclusão de crianças com PEA na sala de aula.	7, 19, 23, 24, 25
3. Benefícios da inclusão - efeitos da inclusão dos alunos com PEA.	8, 10, 14, 17, 20, 22, 26, 27
4. Comportamento dos alunos com PEA - comportamentos apresentados pelos alunos quando colocados em contexto de sala de aula.	1, 3, 5
5. Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar - consequências eventuais decorrentes da inclusão, no que respeita ao rendimento escolar e eficácia pedagógica dos professores.	2, 4, 6, 9, 16
6. Estereótipos - crenças e opiniões estereotipadas em relação à inclusão.	12, 13, 15, 18, 21

Fonte: Autoria própria

2.7.2. *Focus group*

Na nossa investigação o *focus group* (apêndice 2) foi a técnica qualitativa que utilizamos.

Na senda de Tuckman (2000) na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo. A observação ajuda e muito na recolha dos dados, pois permite comparar aquilo que se diz ou não diz, com aquilo que se faz. Procurámos observar atentamente os sujeitos no sentido de aprender tanto quanto possível o que se passa, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos.

Em resumo, podemos dizer que o *focus group* é uma técnica qualitativa que visa o controlo da discussão de um grupo de pessoas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários. O *focus group*, comparado com outras técnicas e/ou métodos, proporciona uma multiplicidade de visões e reações emocionais no contexto do grupo. Se, por um lado, pode ser considerada como ação não natural que pode inibir a espontaneidade do grupo, por outro, por ser uma ação previamente organizada e dirigida a um grupo determinado, permite ao investigador maior agilidade na recolha de dados, o que não se assegura em técnicas e/ou métodos não-diretivos (Morgan, 1997, citado por Galego & Gomes, 2005).

Desta forma, no nosso estudo optamos por definir um guião com as diretrizes desenhadas para orientar o debate face aos temas que julgamos essenciais para esta investigação. Esta técnica, realizou-se com um número de sujeitos variado, que se diferenciaram em função de distintos critérios (grupos e níveis de ensino; grau académico; formação; trabalho pedagógico; faixas etárias e tempo de serviço), ampliando substancialmente a quantidade de informação registada, contribuindo para a diversidade de opinião e possibilitando contrastar diferentes pontos de vista.

2.7.2.1. Desenho do *focus group*

- Propagar o interesse do estudo e explicitar os objetivos do mesmo;
- Explanar a importância do seu contributo para o desenvolvimento do presente trabalho de investigação;
- Explicar o direito e liberdade que cada elemento possui na defesa dos seus pontos de vista e garantir a sua total valorização e respeito. O clima de abertura, respeito e liberdade são fatores assegurados e revertem a favor da qualidade do estudo;
- Garantir a confidencialidade das suas opiniões;
- Agradecer a disponibilidade em participar no *focus group* e abordarem os pontos de vista relativamente ao estudo das “Atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA” e propor um programa promotor de atitudes educacionais face à inclusão destes alunos.

2.7.2.2. Questões do *focus group*

A. Formação

- Como avaliam a vossa aptidão profissional (formação e experiência) rumo a uma educação inclusiva, nas escolas? Sentem-se pedagogicamente preparados?
- Sem uma formação especializada, dificilmente o professor da turma terá atitudes educacionais “positivas” com os alunos com PEA. O que lhes oferece dizer sobre esta afirmação.

B. Quadro Legal

- Acompanha a legislação referente à Educação?
- A Educação Inclusiva norteia-se pelos princípios estatuídos em diversos normativos legais publicados nos últimos anos. Conhecem o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho?

C. Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA

- Concordam que todos os alunos, incluindo os alunos com PEA, devem ser incluídos na sala de aula?

D. Experiência dos professores com a PEA

- Têm ou já tiveram alunos com PEA, na sala de aula?
- Na vossa opinião possuem experiência para trabalhar com alunos portadores de PEA?

E. Dificuldades

- Na vossa opinião, quais são as dificuldades que enfrentam ao trabalhar com alunos com PEA.
- A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com PEA fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.

F. Sugestões para a realização de um programa

- Que medidas sugeriam para a criação de um programa promotor de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.
- Que sugestões dariam para a operacionalização de um programa promotor de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.
- Na sua opinião que impacto causaria o programa promotor de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA, na atitude dos professores.

Quadro 7 - Modelo de Análise do *focus group*

Modelo de Análise do <i>focus group</i>		
Dimensões do <i>focus group</i>	Categoria	Subcategoria
Dimensão A Formação	Formação específica para trabalhar com alunos com PEA.	Possui formação especializada. Não possui formação especializada.
Dimensão B Quadro Legal	Conhecimento da legislação relativa à Educação Inclusiva	Acompanha a legislação referente à Educação. Conhece o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho que estabelece o Regime jurídico da educação inclusiva.
Dimensão C Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA	Direito à inclusão.	Os alunos com PEA têm direito a assistir às aulas na turma.
Dimensão D Experiência	Experiência dos professores com a PEA.	Já teve alunos com PEA. Possui experiência para trabalhar com alunos com PEA.
Dimensão E Dificuldades	Barreiras à Inclusão.	Dificuldades que enfrentam ao trabalhar com alunos com PEA.
Dimensão F Sugestões para a realização de um programa	Programa de intervenção/ação para promover a inclusão dos alunos com PEA.	Medidas, estratégias de operacionalização e impacto do programa.

Fonte: Autoria própria

2.7.2.3. Perfil dos intervenientes do *focus group*

O painel dos intervenientes no *focus group* foi constituído por doze professores, dois de 1º ciclo, dois de 2º ciclo, dois de 3º ciclo, dois de ensino secundário e quatro de educação especial, com habilitações académicas de licenciatura e/ou mestrado, sendo que dois possuíam o grau de doutoramento em Educação.

Os professores foram escolhidos de forma a confirmar alguns critérios, tais como:

- Diversidade de grupos e níveis de ensino;
- Diversidade de grau académico;
- Diversidade de formação;
- Diversidade de trabalho pedagógico;
- Diferença de faixas etárias;
- Diferença de tempo de serviço.

Deste modo, apresentamos pormenorizadamente o perfil dos doze intervenientes do *focus group*:

Professora (P1) – 1.º ciclo; 34 anos de serviço; 57 anos de idade.

Professora (P2) – 1.º ciclo; 30 anos de serviço; 55 anos de idade.

Professora (P3) – 2.º ciclo; 16 anos de serviço; 40 anos de idade.

Professora (P4) – 2.º ciclo; 17 anos de serviço; 40 anos de idade.

Professora (P5) – 3.º ciclo; 18 anos de serviço; 39 anos de idade.

Professora (P6) – 3.º ciclo; 20 anos de serviço; 45 anos de idade.

Professora (P7) - Ensino secundário; 5 anos de serviço; 27 anos de idade.

Professora (P8) - Ensino secundário; 8 anos de serviço; 32 anos de idade.

Professor (P9) - Educação especial; Coord. EE; 21 anos de serviço, 48 anos de idade.

Professora (P10) - Educação especial; Coord. EE; 19 anos de serviço; 40 anos de idade.

Professora (P11) - Educação especial; 17 anos de serviço; 40 anos de idade.

Professora (P12) - Educação especial; 20 anos de serviço; 49 anos de idade.

2.7.2.4. Procedimento de intervenção

Tendo em conta a evolução desta investigação foram efetuados os seguintes procedimentos:

- Solicitar à Escola a autorização para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados para a realização deste trabalho de investigação (apêndice 1).
- Agendar com os respetivos intervenientes, a data, a hora e o local para a realização do *focus group*.

A realização do *focus group* efetuou-se, no dia 25 de julho de 2018, de acordo com a disponibilidade de todos os intervenientes, tendo decorrido sem qualquer tipo de interferência. A informação recolhida no *focus group* foi registada através de um gravador e posteriormente transcrita para um documento em formato digital.

Participaram doze elementos e o investigador – moderador que interveio apenas para colocar questões iniciais ou moderar em caso de discussão desadequada. O moderador apelou à autonomia e à crítica de pensamento de cada participante, mencionando que não há opiniões erradas, mas sim pontos de vista diversos, introduzindo o tema.

O moderador recorreu a uma grelha de observação que lhe possibilitou diferenciar as opiniões e as expressões verbais e não-verbais.

Após a exposição do tema para discussão o moderador deu início ao debate solicitando a cada participante que se expressasse individualmente apresentando o seu ponto de vista, em relação ao tema.

Efetuada a recolha dos dados necessários para a nossa investigação, procedeu-se ao tratamento usando técnicas quantitativas e qualitativas.

2.8. Tratamento e análise de dados

Quanto ao tratamento de dados de natureza quantitativa a recolha foi feita através de suporte informático (Google Forms). Os dados obtidos através dos inquéritos por questionário foram sujeitos a análises estatísticas utilizando, a aplicação informática SPSS. Atualmente, este programa é dos mais usados por investigadores e cientistas no campo das Ciências Sociais, pois exhibe inúmeras vantagens porque é inteligível e célere.

A análise descritiva da amostra em estudo foi efetuada com recurso à estatística descritiva, através da utilização da média e desvio padrão ou frequência absoluta e relativa em função da natureza de cada variável.

Para o estudo das hipóteses, foram utilizados modelos de regressão linear. Numa primeira abordagem, foram elaborados modelos de regressão linear univariados (não ajustados) em função de cada variável dependente e variável(eis) independente(s) envolvidas nas hipóteses de investigação. De seguida, sempre que possível, foram elaborados os modelos de regressão linear multivariável (ajustados), utilizando o método enter. Antes de se proceder à estimação do modelo final, foi avaliado o pressuposto da multicolinearidade através do VIF (Variance Inflation Factor). As variáveis que, no modelo ajustado, apresentavam valores de VIF superiores a 5 foram eliminadas do modelo (um valor de VIF superior a 5 é indicador de problema de multicolinearidade).

Em todas as análises foi considerado um nível de significância de 5% ($\alpha=0,05$ considerou-se significativo para valores de $p < 0,05$).

Quanto ao tratamento dos dados de natureza qualitativa que foram reunidos através do *focus group*, não usamos nenhum programa estatístico, efetuou-se uma categorização manual através da conceção de um registo e de um sistema de codificação. Para concretizar o trabalho manual de registo utilizamos o processador de textos do Word (Microsoft Office XP).

2.9. Apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados constitui um dos pilares básicos da nossa investigação na medida que representa todo o desenvolvimento do trabalho e tem como propósito inferir e estabelecer associações no contexto de estudos já realizados estudando as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA, de modo a produzir conhecimento. Com a apresentação destes resultados pretende-se garantir o rigor científico, de forma a que possamos prosseguir na construção e na procura do conhecimento.

Deste modo, apresentamos os resultados que foram obtidos, divididos em duas partes distintas: uma parte que consta uma análise quantitativa em que se apresentam os dados adquiridos pelo questionário e escala AFI mediante diferentes análises de tipo descritivo; outra parte, de natureza qualitativa, em que se analisa a informação obtida do *focus group*.

2.9.1. Análise do questionário e escala AFI

Descrição da Amostra

A amostra é constituída por 716 participantes, dos quais 4 (0,6%) possuem idade entre os 20 e os 30 anos, 322 (45,0%) entre os 30 e os 40 anos, 49 (6,8%) entre os 40 e os 50 anos e 341 (47,6%) entre os 50 e os 66 anos.

A amostra é maioritariamente composta por participantes do sexo feminino (n=618, 86,6%).

Mais de metade (n=409, 57,3%) são professores com turma, 300 (42,0%) são professores de educação especial e apenas 5 (0,7%) são professores de apoio socioeducativo.

Relativamente ao grau académico, 323 (45,2%) possuem bacharelato, 99 (13,8%) licenciatura, 292 (40,8%) mestrado e apenas 1 (0,1%) doutoramento.

Trezentos e cinquenta e sete participantes (50,1%) possuem formação especializada em educação especial e 666 (94,1%) frequentou ações de formação relacionadas com educação especial. Dos participantes que referiram ter frequentado ações de formação relacionadas com educação especial, 302 (45,4%) classificaram essa formação como insuficiente, 18 (2,7%) como suficiente, 40 (6,0%) como boa e 305 (45,9%) como muito boa.

Em média, os participantes possuem 24,4 anos de docência (dp=8,8 anos).

Relativamente à situação na profissão, mais de metade (n=419, 58,8%) são do quadro de agrupamento, 289 (40,5%) são do quadro de zona pedagógica e apenas 5 (0,7%) são contratados.

A maioria dos participantes são professores do 1º ciclo (n=430, 60,6%) e do 2º ciclo (n=164, 23,1%). Apenas 46 (6,5%) são professores do 3º ciclo, 69 (9,7%) do ensino secundário e 1 (0,1%) de cursos profissionais.

Em média, os participantes lecionam 2,8 turmas (dp=2,3 turmas) e o número de alunos em sala de aula é em média 15,1 (dp=10,6 alunos).

Trezentos e setenta e seis participantes (52,8%) têm ou já tiveram alunos com PEA na sala de aula e 711 (99,9%) têm ou já tiveram alunos não classificados como PEA, mas com problemas de aprendizagem.

Relativamente aos domínios com perturbação mais predominante, 502 (70,5%) referiu domínio cognitivo, 162 (22,8%) domínio motor, 26 (3,7%) domínio auditivo, 11 (1,5%) domínio da comunicação, 7 (1,0%) domínio emocional e apenas 4 (0,6%) domínio visual.

Por fim, 28 participantes (3,8%) referiu ter experiência de coordenação ou de direção de escola ou de agrupamento.

Tabela 2 - Amostra

	N	n (%) ou média (dp)
Idade	716	
20-30 anos		4 (0,6)
30-40 anos		322 (45,0)
40-50 anos		49 (6,8)
50-66 anos		341 (47,6)
Sexo	714	
Feminino		618 (86,6)
Masculino		96 (13,4)
Professor atualmente	714	
Com turma		409 (57,3)
De apoio socioeducativo		5 (0,7)
De educação especial		300 (42,0)
Grau académico	715	
Bacharelato		323 (45,2)
Licenciatura		99 (13,8)
Mestrado		292 (40,8)
Doutoramento		1 (0,1)
Formação especializada em EE	712	
Não		355 (49,9)
Sim		357 (50,1)
Frequentou ações de formação relacionadas com EE	708	
Não		42 (5,9)
Sim		666 (94,1)
A informação recebida nas ações de formação foi	665	
Insuficiente		302 (45,4)
Suficiente		18 (2,7)
Boa		40 (6,0)
Muito boa		305 (45,9)
Anos de docência, média (dp)	714	24,4 (8,8)
Situação na profissão	713	
Contratado		5 (0,7)
Quadro de agrupamento		419 (58,8)
Quadro de zona pedagógica		289 (40,5)
Nível de ensino	710	
1.º ciclo		430 (60,6)
2.º ciclo		164 (23,1)
3.º ciclo		46 (6,5)
Ensino secundário		69 (9,7)
Cursos profissionais		1 (0,1)
Número de turmas, média (dp)	709	2,8 (2,3)
Número de alunos em sala de aula, média (dp)	711	15,1 (10,6)
Tem ou já teve alunos com PEA na sala de aula	712	
Não		336 (47,2)
Sim		376 (52,8)
Tem ou já teve alunos não classificados como PEA, mas com problemas de aprendizagem	712	
Não		1 (0,1)
Sim		711 (99,9)
Perturbação mais predominante no domínio	712	
Auditivo		26 (3,7)
Cognitivo		502 (70,5)
Da comunicação		11 (1,5)
Emocional		7 (1,0)
Motor		162 (22,8)
Visual		4 (0,6)
Tem experiência de coordenação/direção de escola/agrupamento	712	
Não		684 (96,1)
Sim		28 (3,8)

dp: desvio padrão; EE: educação especial

Descrição da Escala AFI

Expondo em primeiro lugar a escala de atitudes, passamos a apresentar a estatística correspondente (tabela de frequências absolutas e relativas de respostas).

A Tabela 3 apresenta as frequências (absolutas e relativas) de cada questão do instrumento utilizado considerando as categorias “concordo totalmente”, “concordo parcialmente”, “discordo totalmente” e “discordo parcialmente”.

Nesta tabela estão identificados os itens positivos e os itens negativos (com asterisco) de modo a podermos identificar a intenção de cada questão em estudo.

Tabela 3 - Frequências (absolutas e relativas) de cada questão do instrumento utilizado

	Total N	Discordo totalmente n (%)	Discordo parcialmente n (%)	Concordo parcialmente n (%)	Concordo totalmente n (%)
Questão 1	711	338 (47,5)	1 (0,1)	19 (2,7)	353 (49,6)
Questão 2*	712	330 (46,3)	2 (0,3)	30 (4,2)	350 (49,2)
Questão 3*	710	360 (50,7)	5 (0,7)	5 (0,7)	340 (47,9)
Questão 4*	712	357 (50,1)	3 (0,4)	15 (2,1)	337 (47,3)
Questão 5	711	315 (44,3)	7 (1,0)	290 (40,8)	99 (13,9)
Questão 6*	711	324 (45,6)	3 (0,4)	70 (9,8)	314 (44,2)
Questão 7	712	308 (43,3)	3 (0,4)	27 (3,8)	374 (52,5)
Questão 8	712	309 (43,4)	3 (0,4)	60 (8,4)	340 (47,8)
Questão 9*	711	334 (47,0)	2 (0,3)	280 (39,4)	95 (13,4)
Questão 10	710	336 (47,3)	3 (0,4)	21 (3,0)	350 (49,3)
Questão 11	711	332 (46,7)	2 (0,3)	66 (9,3)	311 (43,7)
Questão 12*	709	387 (54,6)	3 (0,4)	16 (2,3)	303 (42,7)
Questão 13*	712	358 (50,3)	6 (0,8)	8 (1,1)	340 (47,8)
Questão 14	712	343 (48,2)	4 (0,6)	16 (2,2)	349 (49,0)
Questão 15	710	343 (48,3)	3 (0,4)	65 (9,2)	299 (42,1)
Questão 16*	710	352 (49,6)	1 (0,1)	278 (39,2)	79 (11,1)
Questão 17	711	317 (44,6)	3 (0,4)	18 (2,5)	373 (52,5)
Questão 18*	712	360 (50,6)	9 (1,3)	31 (4,4)	312 (43,8)
Questão 19	710	337 (47,5)	5 (0,7)	31 (4,4)	337 (47,5)
Questão 20	712	336 (47,2)	2 (0,3)	23 (3,2)	351 (49,3)
Questão 21*	711	353 (49,6)	4 (0,6)	10 (1,4)	344 (48,4)
Questão 22	711	345 (48,5)	4 (0,6)	19 (2,7)	343 (48,2)
Questão 23*	711	353 (49,6)	6 (0,8)	227 (31,9)	125 (17,6)
Questão 24*	709	321 (45,3)	2 (0,3)	50 (7,1)	336 (47,4)
Questão 25*	711	330 (46,4)	2 (0,3)	76 (10,7)	303 (42,6)
Questão 26	711	337 (47,4)	5 (0,7)	25 (3,5)	344 (48,4)
Questão 27	712	354 (49,7)	1 (0,1)	109 (15,3)	248 (34,8)

*itens negativos

A Tabela 4 apresenta as frequências (absolutas e relativas) de cada questão do instrumento utilizado considerando a junção das categorias “concordo totalmente” com “concordo parcialmente” e das categorias “discordo totalmente” com “discordo parcialmente”, de forma a fazer uma leitura mais compreensível.

Através da análise da tabela, verifica-se que as percentagens das duas categorias não são muito distintas para todas as questões, ou seja, as percentagens são próximas de 50% para cada uma das categorias.

Considerando as questões positivas, as que apresentam maior percentagem na categoria “concordo totalmente ou parcialmente” (percentagem superior a 50%) são todas as questões (questões 1, 5, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 26 e 27).

Considerando as questões negativas, as que apresentam maior percentagem na categoria “discordo totalmente ou parcialmente” (percentagem superior a 50%) são as questões 3, 4, 12, 13, 18, 21 e 23. Ou seja, as questões 2, 6, 9, 16, 24 e 25, que são itens negativos, apresentam maior percentagem na categoria “concordo totalmente ou parcialmente” (percentagem superior a 50%).

Tabela 4 - Frequências (absolutas e relativas) de cada questão

	Total N	Discordo totalmente ou parcialmente n (%)	Concordo totalmente ou parcialmente n (%)
Questão 1	711	339 (47,6)	372 (52,3)
Questão 2*	712	332 (46,6)	380 (53,3)
Questão 3*	710	365 (51,4)	345 (48,5)
Questão 4*	712	360 (50,5)	352 (49,4)
Questão 5	711	322 (45,2)	389 (54,7)
Questão 6*	711	327 (45,9)	384 (54,0)
Questão 7	712	311 (43,6)	401 (56,3)
Questão 8	712	312 (43,8)	400 (56,1)
Questão 9*	711	336 (47,2)	375 (52,7)
Questão 10	710	339 (47,7)	371 (52,2)
Questão 11	711	334 (46,9)	377 (53,0)
Questão 12*	709	390 (55,0)	319 (44,9)
Questão 13*	712	364 (51,1)	348 (48,8)
Questão 14	712	347 (48,7)	365 (51,2)
Questão 15	710	346 (48,7)	364 (51,2)
Questão 16*	710	353 (49,7)	357 (50,2)
Questão 17	711	320 (45,0)	391 (54,9)
Questão 18*	712	369 (51,8)	343 (48,1)
Questão 19	710	342 (48,1)	368 (51,8)
Questão 20	712	338 (47,4)	374 (52,5)
Questão 21*	711	357 (50,2)	354 (49,7)
Questão 22	711	349 (49,0)	362 (50,9)
Questão 23*	711	359 (50,4)	352 (49,5)
Questão 24*	709	323 (45,5)	386 (54,4)
Questão 25*	711	332 (46,6)	379 (53,3)
Questão 26	711	342 (48,1)	369 (51,8)
Questão 27	712	355 (49,8)	357 (50,1)

*itens negativos

A Tabela 5 apresenta informação relativa ao *score* total da escala e das suas dimensões, tal como número de itens envolvidos, número de respostas completas, *score* mínimo e máximo, *score* médio e respetivo desvio padrão.

Tabela 5 - *Score* total da escala e das suas dimensões

	Número de itens	Total N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
<i>Score</i> Total	27	692	1,04	3,63	2,55	0,73
D1 – Direito à inclusão	1	711	1,00	4,00	2,50	1,44
D2 – Condições de sucesso na sala de aula	5	705	1,00	3,60	2,59	0,35
D3 – Benefícios da inclusão	8	709	1,00	4,00	2,53	1,09
D4 – Comportamento dos alunos com PEA	3	708	1,00	4,00	2,44	1,32
D5 – Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar	5	708	1,00	3,60	2,63	0,35
D6 – Estereótipos	5	708	1,00	4,00	2,55	1,43

Todas as dimensões avaliadas apresentam *score* médio igual ou superior a 2,50, indicando que em média as atitudes são positivas face à inclusão, tanto a nível global como para as 6 dimensões avaliadas (os itens negativos foram invertidos, pelo que *scores* mais elevados indicam atitudes positivas face à inclusão). Para comparar os professores que são de educação especial dos professores que não são de educação especial, aplicou-se o teste t de Student para amostras independentes (tabela 6). Em todas as dimensões e na escala total, existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores de educação especial e os restantes. Exceto para a dimensão “Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar”, os professores de educação especial apresentam *scores* mais elevados de todas as dimensões e escala total, comparativamente aos professores que não são de educação especial.

Tabela 6 - Professores e professores de educação especial

	Professores que não são de educação especial		Professores que são de educação especial		p
	N	Média (dp)	N	Média (dp)	
Escala total	395	2,01 (0,51)	296	3,26 (0,06)	<0,001
Direito à inclusão	411	1,44 (0,94)	299	3,95 (0,22)	<0,001
Condições de sucesso na sala de aula	405	2,77 (0,35)	299	2,35 (0,14)	<0,001
Benefícios da inclusão	409	1,74 (0,78)	299	3,60 (0,07)	<0,001
Comportamento dos alunos com PEA	408	1,51 (0,96)	299	3,71 (0,19)	<0,001
Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar	407	2,72 (0,39)	300	2,51 (0,24)	<0,001
Estereótipos	407	1,50 (0,97)	300	3,97 (0,12)	<0,001

2.9.1.1. Análise das questões da escala e hipóteses

Tendo em conta a realidade do nosso estudo e uma vez que existem diversas hipóteses em análise é importante especificar quais as questões que nos permitem inferir algum tipo de resultados para cada uma das hipóteses.

Deste modo, procedeu-se à análise dos dados dos respondentes que se relacionavam com as variáveis pessoais e profissionais, utilizando para o efeito ferramentas de estatística descritiva. Explicitar a realidade sobre as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA é um fator importante deste estudo. Passaremos em seguida a analisar as incidências às respostas que abordam esta temática.

Em seguida iremos apresentar as diversas questões colocadas aos professores, apresentado para todas elas uma análise descritiva. Sempre que tal se verifique serão apresentadas as diferenças significativas identificadas.

O contato com alunos com PEA em sala de aula, não contribui para que os outros alunos assumam uma conduta inadequada.

Verifica-se que as opiniões dos professores estão muito divididas (49,6%) concorda totalmente com esta afirmação, sendo que 47,5% discordam da mesma.

O aluno com PEA não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com os outros alunos.

Analisando os resultados podemos verificar que existe uma grande divisão nos professores, uma vez que 49,2% concordam totalmente com a ideia de que um aluno com PEA não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma da mesma maneira que os restantes alunos. Por outro lado, 46,3% dos professores discordam totalmente desta ideia.

É difícil manter a ordem numa turma na qual estão incluídos alunos com PEA.

A maioria dos professores 50,7% discordam totalmente da ideia que é difícil manter a ordem numa turma em que existam alunos com PEA.

Por outro lado, 47,9% concordam totalmente com a ideia, referindo que é difícil manter a ordem numa turma que tenha alunos com PEA.

Devido à falta de autocontrolo dos alunos com PEA, não é benéfico para eles serem incluídos em sala de aula.

Novamente se verifica que a maioria dos professores 50,1% discordam totalmente da ideia de que devido à falta de autocontrolo dos alunos com PEA, não é benéfico para eles serem incluídos na sala de aula.

Por outro lado, verifica-se que 47,3% dos professores concordam totalmente com a ideia que não é benéfica a inclusão dos alunos com PEA, devido à sua falta de autocontrolo.

Normalmente os alunos com PEA comportam-se adequadamente em contexto sala de aula.

Verifica-se que uma grande percentagem dos professores (44,3%) discorda totalmente com esta afirmação. Isto poderá revelar que os alunos com PEA nem sempre têm uma postura adequada, sem, contudo, querer indicar que isto influencia negativamente o seu comportamento em sala de aula.

Por outro lado, existem ainda 40,8% dos respondentes que concordam parcialmente com a ideia de que os alunos com PEA têm normalmente um comportamento adequado em sala de aula.

A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com PEA fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.

Os professores apresentam uma distribuição muito aproximada de opiniões tendo 45,6% discordado totalmente com a ideia de que os professores apresentam uma eficácia reduzida, sendo que 44,2% concordam totalmente com esta ideia.

Esta divisão de opiniões pode ser encarada de duas formas. Por um lado, os professores consideram, talvez por experiência própria, que a sua ação não será a mais eficaz quando a sua turma tem alunos com PEA. Por outro lado, também se verifica que este facto não é impeditivo da ação que o professor tem na sala de aula, mantendo o nível de eficácia com ou sem estes alunos.

As medidas de apoio e suporte à aprendizagem e à inclusão motivam suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades.

A maioria dos respondentes (52,5%) considera que as medidas de apoio prestadas aos alunos com PEA são suficientemente motivadoras para estes conseguirem superar as suas dificuldades. Por outro lado, 43,3% dos professores acha que as medidas de apoio são insuficientes.

Os alunos com PEA não obteriam mais proveito se fossem inseridos em instituições de ensino especial.

Analizada esta questão, verifica-se que 47,8% dos professores concorda totalmente com a ideia de que os alunos com PEA não obteriam mais proveito se fossem integrados em instituições especializadas. Por outro lado, 43,4% discorda totalmente dessa ideia, considerando

que estes alunos teriam uma melhor aprendizagem se fossem integrados em instituições especializadas.

A inclusão dos alunos com PEA obriga a alteração das atividades normais da aula.

Verifica-se que 47% dos professores discordam totalmente da ideia de que a inclusão dos alunos com PEA obriga a alteração das atividades normais da aula, tendo 39,4% dos professores concordado parcialmente com esta ideia e 13,4% concordado totalmente.

Esta situação pode ficar a dever-se ao facto de os professores considerarem que os alunos apesar de terem esta problemática, não têm necessidade de ter um ritmo diferente para poderem potenciar as suas aprendizagens.

A inclusão dos alunos com PEA em sala de aula atenua as diferenças entre os alunos.

Verifica-se que 47,3% dos professores discordam totalmente da ideia de que a inclusão de alunos com PEA atenua as diferenças entre eles e os seus colegas, se estiverem incluídos na sala de aula.

Por outro lado, 49,3% dos professores concordam totalmente com a ideia de que a inclusão destes alunos numa turma, atenua as diferenças entre eles e os seus colegas.

Esta divisão pode ficar a dever-se à experiência, no caso afirmativo, ou à falta de experiência, no caso positivo, quando se trata de atenuar as diferenças entre alunos com PEA e os seus colegas.

Todos os alunos, incluindo os alunos com PEA, devem ser incluídos.

Cerca de 46,7% dos inquiridos consideram que os alunos com PEA não deveriam ser incluídos na sala de aula.

Por outro lado, verifica-se que 43,7% concordam totalmente com ideia de inclusão dos alunos com PEA.

Estes dados são algo perturbadores uma vez que existem ainda muitos professores que se opõem à ideia de inclusão dos alunos com PEA, contrariando assim os normativos vigentes emanados pelo Ministério da Educação e Ciência.

Quando falamos em PEA, os alunos, por interação, têm menos possibilidades de se desenvolverem.

A maioria dos professores (54,6%) discorda totalmente da ideia de que os alunos tenham menos possibilidade de se desenvolverem quando convivem com alunos com PEA.

Por outro lado, existe uma elevada percentagem de professores (42,7%) que consideram que os alunos que interagem com os alunos com PEA, têm menos possibilidades de se desenvolverem. Esta situação pode ficar a dever-se a algum estigma que ainda existe sobre a má influência dos alunos com PEA.

A inclusão dos alunos com PEA é uma prática que deixará de ser eficaz a longo prazo.

Os professores apresentam-se bastante divididos uma vez que 50,3% discordam da ideia de que a inclusão dos alunos com PEA é uma prática que deixará de ser eficaz a longo prazo. Por outro lado, 47,8% consideram que a inclusão destes alunos é uma prática que deixará de ser eficaz a longo prazo.

A presença de um aluno com PEA na sala de aula, não interfere com o progresso dos seus colegas.

Verifica-se mais uma vez que as opiniões estão bastante divididas. Assim 48,2% discordam totalmente da ideia que a presença de alunos com PEA não interfere com o progresso dos colegas.

Por outro lado, 49% concordam totalmente com a ideia de os alunos com PEA interferirem no progresso dos colegas.

A educação dos alunos com PEA em instituições de ensino especial fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua problemática.

Analisando esta questão, podemos verificar que 48,3% dos professores discorda totalmente com a ideia de que a educação de alunos em instituições de ensino especial os faz adquirir uma visão distorcida da realidade.

Por outro lado, existe uma percentagem elevada de professores (42,1%) que concorda totalmente com a ideia de que os alunos com PEA, quando educados em instituições de ensino especial adquirem uma visão distorcida da realidade.

Os alunos com PEA têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das atividades desenvolvidas na sala de sala.

No que diz respeito a esta questão podemos observar que a maioria dos professores (49,6) discorda totalmente da ideia de que os alunos com PEA têm ciclos de atenção mais curtos que os outros alunos, pelo que não podem beneficiar das atividades desenvolvidas na sala de aula. Por outro lado, existe ainda uma grande percentagem de professores (39,2%) que concordam parcialmente com a ideia de que os alunos com PEA têm ciclos de atenção reduzida, pelo que não podem beneficiar das atividades desenvolvidas na sala de aula.

A atenção que requerem os alunos com PEA, não prejudica o sucesso dos outros alunos.

Verifica-se que a maioria dos professores (52,5%) concorda totalmente com a ideia de que a atenção dada aos alunos com PEA não prejudica o sucesso dos outros alunos. Por outro lado, existe ainda uma grande percentagem de professores (44,6%) que acham que esta atenção dada aos alunos com PEA prejudica os restantes alunos.

Esta situação poderá ficar a dever-se ao facto de os professores considerarem que mais alguma atenção dada aos alunos com PEA significa que estão a “roubar” tempo a todos os outros alunos, prejudicando-os desta forma.

Os professores que estão a favor da inclusão dos alunos com PEA, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.

Verifica-se que a maioria dos professores (50,6%) discorda totalmente da ideia de que a inclusão dos alunos com PEA não melhore a qualidade do ensino. Por outro lado, é ainda elevada a percentagem dos que concordam totalmente (43,8%) com a ideia de que a inclusão dos alunos com PEA não ajuda a melhorar a qualidade do ensino.

Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela conceção / execução dos programas educativos para crianças com PEA, estas não apresentariam tantas dificuldades de inclusão e aprendizagem.

Constata-se que os professores estão totalmente divididos, uma vez que 47,5% discordam totalmente da ideia e outros 47,5% concordam totalmente com a ideia.

A inclusão dos alunos com PEA proporciona novas situações de aprendizagem para todos os alunos.

Constata-se que 49,3% dos professores concordam totalmente que a inclusão de um aluno com PEA numa sala de aula proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos, enquanto que os restantes 47,2% discordam totalmente com a ideia.

A inclusão dos alunos com PEA não é benéfica para os outros alunos.

Verifica-se que 49,6% dos professores discordam totalmente que a inclusão dos alunos com PEA, não é benéfico, nem para o aluno com PEA nem para os restantes alunos e 48,4% concorda totalmente com a ideia.

Para os professores que concordam totalmente com esta ideia, pode estar relacionada com alguns mitos que dizem que a inclusão dos alunos com PEA prejudica os restantes.

Para os que discordam totalmente isso fica a dever-se ao facto de estarem habituados a lidar com este tipo de alunos e por isso terem noção que tal atendimento não prejudica os demais colegas.

Incluir alunos com PEA proporciona mais benefícios que problemas.

Novamente se verifica uma grande divisão entre os professores. Assim, 48,5% discordam totalmente da ideia da inclusão dos alunos com PEA, pois consideram que proporciona mais problemas do que benefícios.

Por outro lado, 48,2% consideram que de facto a inclusão dos alunos com PEA proporciona mais benefícios que problemas.

As aprendizagens académicas dos alunos com PEA fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma.

A maioria dos professores (49,6%) discordam totalmente com a ideia de que as aprendizagens dos alunos com PEA se fazem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma. Por outro lado, 31,9% dos professores concordam parcialmente com a ideia de as aprendizagens académicas dos alunos com PEA se fazerem mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma.

Sem formação especializada, dificilmente o professor da turma poderá dar uma resposta adequada aos alunos com PEA.

Podemos verificar que 47,4% dos professores concordam totalmente com a ideia que uma formação especializada é fundamental para que o professor da turma consiga dar uma resposta adequada aos alunos com PEA.

Por outro lado, 45,3% dos professores consideram que não é relevante os professores da turma terem uma formação especializada para adotar uma resposta adequada aos alunos com esta perturbação.

Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.

Comprava-se que cerca de 46,4% dos professores discorda totalmente da ideia de que a ajuda dos professores de apoio é quase inútil, se não tiverem os recursos necessários.

Por outro lado, 42,6% dos professores concordam totalmente com a ideia de que sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.

A inclusão dos alunos com PEA permite que estes alunos possam acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os outros alunos.

No que diz respeito a esta questão, podemos observar que 48,4% dos professores concordam totalmente com a ideia de que os alunos com PEA podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os outros alunos.

Por outro lado, 47,4% dos professores consideram que os alunos com PEA não podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, por não conseguirem tomar como exemplo os outros.

A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar.

Verifica-se que a maioria dos professores (49,7%) discorda totalmente da ideia de que a heterogeneidade das turmas seja fator de insucesso escolar. Por outro lado, 34,8% concordam totalmente com esta ideia.

Análise das hipóteses de investigação

De seguida serão descritas e analisadas as hipóteses de investigação.

Hipótese 1 – Os fatores pessoais e profissionais influenciam as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

A hipótese 1 foi dividida nas três hipóteses seguintes:

Hipótese 1.1 – A idade, o tempo de serviço e o nível de ensino em que lecionam influenciam as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

Nesta hipótese, pretende-se avaliar o efeito da variável idade, tempo de serviço e nível de ensino em que lecionam no *score* total da escala AFI.

Através da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que:

Considerando o modelo não ajustado:

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* total da escala AFI.

Professores mais novos (faixa etária 20-40 anos e 40-50 anos) apresentam *score* médio mais elevado da escala, ou seja, atitudes mais positivas, quando comparados com professores da faixa etária 50-66 anos.

- Professores com mais tempo de serviço apresentam *score* médio mais baixo da escala, ou seja, atitudes mais negativas, quando comparados com professores com menos tempo de serviço.
- Professores que lecionam o nível de ensino mais baixo (1.º ciclo) apresentam *score* médio mais baixo da escala, ou seja, atitudes mais negativas, quando comparados com professores que lecionam o nível de ensino mais alto (ensino secundário). (Nota: não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 2.º ciclo e que

leccionam o ensino secundário e não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 3.º ciclo/curso profissional e que lecionam o ensino secundário).

Dada a existência de problemas de multicolineariedade (VIF superior a 5 para as variáveis idade e tempo de serviço), foram elaborados dois modelos ajustados. O Modelo 1 inclui as variáveis idade e nível de ensino. O Modelo 2 inclui a variável tempo de serviço e nível de ensino.

Considerando o Modelo 1 ajustado (modelo que engloba idade e nível de ensino):

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* total da escala AFI.

Professores mais novos (faixa etária 20-40 anos e 40-50 anos) apresentam *score* médio mais elevado da escala, ou seja, atitudes mais positivas, quando comparados com professores da faixa etária 50-66 anos, quando ajustado para o nível de ensino.

- Professores que lecionam o nível de ensino mais baixo (1.º ciclo) apresentam *score* médio mais baixo da escala, ou seja, atitudes mais negativas, quando comparados com professores que lecionam o nível de ensino mais alto (ensino secundário), quando ajustado para a idade. (Nota: não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 2.º ciclo e que lecionam o ensino secundário e não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 3.º ciclo/curso profissional e que lecionam o ensino secundário).

O coeficiente de determinação ajustado é de 0,908, ou seja, 90,8% do *score* total da escala AFI pode ser explicado pela idade e pelo nível de ensino.

Considerando o Modelo 2 ajustado (modelo que engloba tempo de serviço e nível de ensino):

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* total da escala AFI.

Professores com mais tempo de serviço apresentam *score* médio mais baixo da escala, ou seja, atitudes mais negativas, quando comparados com professores com menos tempo de serviço, quando ajustado para o nível de ensino.

- Professores que lecionam o nível de ensino mais baixo (1.º ciclo) apresentam *score* médio mais baixo da escala, ou seja, atitudes mais negativas, quando comparados com professores que lecionam o nível de ensino mais alto (ensino secundário), quando ajustado para o tempo de serviço. (Nota: não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 2.º ciclo e que lecionam o ensino secundário e não

existem diferenças entre professores que lecionam o nível 3.º ciclo/curso profissional e que lecionam o ensino secundário).

O coeficiente de determinação ajustado é de 0,789, ou seja, 78,9% do *score* total da escala AFI pode ser explicado pelo tempo de serviço e pelo nível de ensino.

Tabela 7 - Idade, tempo de serviço e nível de ensino

	Escala Total					
	Não ajustado		Modelo 1 Ajustado		Modelo 2 Ajustado	
	B (ep)	p	B (ep)	p	B (ep)	P
Idade [ref. 50-66 anos]						
20-40 anos	1,415 (0,018)	<0,001	1,363 (0,028)	<0,001		
40-50 anos	1,122 (0,038)	<0,001	1,104 (0,040)	<0,001		
Tempo de serviço	-0,071 (0,002)	<0,001			-0,054 (0,002)	<0,001
Nível de ensino [ref. Ensino secundário]						
1.º ciclo	-1,116 (0,063)	<0,001	-0,094 (0,036)	0,009	-0,394 (0,052)	<0,001
2.º ciclo	0,052 (0,069)	0,456	-0,019 (0,032)	0,559	0,074 (0,049)	0,130
3.º ciclo/curso profissional	-0,085 (0,091)	0,347	-0,065 (0,043)	0,126	0,020 (0,064)	0,760

ep: erro padrão

Hipótese 1.2 – As habilitações literárias e profissionais influenciam as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

Nesta hipótese, pretende-se avaliar o efeito da variável, grau académico, no *score* total da escala AFI.

Através da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que:

O grau académico é um fator significativo para a predição do *score* total da escala AFI.

Professores com Licenciatura apresentam *score* médio mais elevado da escala, ou seja, atitudes mais positivas, quando comparados com professores com Bacharelato.

- Professores com Mestrado/Doutoramento apresentam *score* médio mais elevado da escala, ou seja, atitudes mais positivas, quando comparados com professores com Bacharelato.

O coeficiente de determinação é de 0,867, ou seja, 86,7% do *score* total da escala AFI pode ser explicado pelo grau académico.

Tabela 8 - Grau académico

	Escala Total	
	Não ajustado	
	B (ep)	p
Grau académico [ref. Bacharelato]		
Licenciatura	0,970 (0,033)	<0,001
Mestrado/Doutoramento	1,440 (0,022)	<0,001

ep: erro padrão

Hipótese 1.3 – O tipo de trabalho pedagógico/cargo que o professor exerce influencia as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

Nesta hipótese, pretende-se avaliar o efeito da variável experiência de coordenação/direção no *score* total da escala AFI.

Através da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que:

A Experiência de coordenação/Direção de escola/Agrupamento é um fator significativo para a predição do *score* total da escala AFI.

- Professores com Experiência de coordenação/Direção de escola/Agrupamento apresentam *score* médio mais elevado da escala, ou seja, atitudes mais positivas, quando comparados com professores sem experiência de coordenação/direção de escola/agrupamento.

O coeficiente de determinação é de 0,037, ou seja, 3,7% do *score* da escala AFI pode ser explicado pela experiência de coordenação/direção.

Tabela 9 - Experiência de coordenação/Direção de escola/Agrupamento

	Escala Total	
	Não ajustado	
	B (ep)	p
Experiência de coordenação/ Direção de escola/Agrupamento [ref. Não]		
Sim	0,727 (0,141)	<0,001

ep: erro padrão

Hipótese 2 – As condições pessoais e profissionais influenciam na relevância atribuída pelos professores ao tipo de condições que permitem um efetivo processo de inclusão.

A hipótese 2 foi dividida nas três hipóteses seguintes:

Hipótese 2.1 – A idade, o tempo de serviço e o nível de ensino influenciam a relevância atribuída pelos professores aos fatores que tornam viável a realização de um efetivo processo de inclusão.

Nesta hipótese, pretende-se avaliar o efeito da variável idade, tempo de serviço e nível de ensino em que lecionam no *score* das dimensões a) Benefícios da inclusão, b) Comportamento dos alunos com PEA e c) Estereótipos da escala AFI.

a) Benefícios da inclusão

Através da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que:

Considerando o modelo não ajustado:

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Benefícios da inclusão da escala AFI.

- Professores mais novos (faixa etária 20-40 anos e 40-50 anos) apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Benefícios da inclusão quando comparados com professores da faixa etária 50-66 anos.
- Professores com mais tempo de serviço apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Benefícios da inclusão quando comparados com professores com menos tempo de serviço.
- Professores que lecionam o nível de ensino mais baixo (1.º ciclo) apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Benefícios da inclusão quando comparados com professores que lecionam o nível de ensino mais alto (ensino secundário). (Nota: não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 2.º ciclo e que lecionam o ensino secundário e não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 3.º ciclo/curso profissional e que lecionam o ensino secundário).

Dada a existência de problemas de multicolineariedade (VIF superior a 5 para as variáveis idade e tempo de serviço), foram elaborados dois modelos ajustados. O Modelo 1 inclui as variáveis idade e nível de ensino. O Modelo 2 inclui a variável tempo de serviço e nível de ensino.

Considerando o Modelo 1 ajustado (modelo que engloba idade e nível de ensino):

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Benefícios da inclusão da escala AFI.

- Professores mais novos (faixa etária 20-40 anos e 40-50 anos) apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Benefícios da inclusão quando comparados com professores da faixa etária 50-66 anos, quando ajustado para o nível de ensino.
- Professores que lecionam o nível de ensino mais baixo (1.º ciclo) e que lecionam o nível 3.º ciclo/formação profissional apresentam *score* médio mais baixo da

dimensão Benefícios da inclusão quando comparados com professores que lecionam o nível de ensino mais alto (ensino secundário), quando ajustado para a idade. (Nota: não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 2.º ciclo e que lecionam o ensino secundário).

O coeficiente de determinação ajustado é de 0,918, ou seja, 91,8% do *score* da dimensão Benefícios da inclusão da escala AFI pode ser explicado pela idade e pelo nível de ensino.

Considerando o Modelo 2 ajustado (modelo que engloba tempo de serviço e nível de ensino):

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Benefícios da inclusão da escala AFI.

- Professores com mais tempo de serviço apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Benefícios da inclusão quando comparados com professores com menos tempo de serviço, quando ajustado para o nível de ensino.
- Professores que lecionam o nível de ensino mais baixo (1.º ciclo) apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Benefícios da inclusão quando comparados com professores que lecionam o nível de ensino mais alto (ensino secundário), quando ajustado para o tempo de serviço. (Nota: não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 2.º ciclo e que lecionam o ensino secundário e não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 3.º ciclo/curso profissional e que lecionam o ensino secundário).

O coeficiente de determinação ajustado é de 0,808, ou seja, 80,8% do *score* da dimensão Benefícios da inclusão da escala Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA pode ser explicado pelo tempo de serviço e pelo nível de ensino.

Tabela 10 - Idade, tempo de serviço e nível de ensino (Benefícios da inclusão)

	Benefícios da inclusão					
	Não ajustado		Modelo 1 Ajustado		Modelo 2 Ajustado	
	B (ep)	p	B (ep)	p	B (ep)	P
Idade [ref. 50-66 anos]						
20-40 anos	2,118 (0,026)	<0,001	1,992 (0,039)	<0,001		
40-50 anos	1,843 (0,051)	<0,001	1,794 (0,052)	<0,001		
Tempo de serviço	-0,109 (0,002)	<0,001			-0,084 (0,003)	<0,001
Nível de ensino [ref. Ensino secundário]						
1.º ciclo	-1,727 (0,093)	<0,001	-0,253 (0,050)	<0,001	-0,629 (0,073)	<0,001
2.º ciclo	0,003 (0,103)	0,976	-0,089 (0,045)	0,050	0,043 (0,069)	0,528
3.º ciclo/curso profissional	-0,198 (0,135)	0,144	-0,203 (0,060)	0,001	-0,035 (0,091)	0,703

ep: erro padrão

b) Comportamento dos alunos com PEA

Através da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que:

Considerando o modelo não ajustado:

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Comportamento dos alunos com PEA da escala AFI.

- Professores mais novos (faixa etária 20-40 anos e 40-50 anos) apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Comportamento dos alunos com PEA quando comparados com professores da faixa etária 50-66 anos.
- Professores com mais tempo de serviço apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Comportamento dos alunos com PEA quando comparados com professores com menos tempo de serviço.
- Professores que lecionam o nível de ensino mais baixo (1.º ciclo) apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Comportamento dos alunos com PEA quando comparados com professores que lecionam o nível de ensino mais alto (ensino secundário). (Nota: não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 2.º ciclo e que lecionam o ensino secundário e não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 3.º ciclo/curso profissional e que lecionam o ensino secundário).

Dada a existência de problemas de multicolineariedade (VIF superior a 5 para as variáveis idade e tempo de serviço), foram elaborados dois modelos ajustados. O Modelo 1 inclui as variáveis idade e nível de ensino. O Modelo 2 inclui a variável tempo de serviço e nível de ensino.

Considerando o Modelo 1 ajustado (modelo que engloba idade e nível de ensino):

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Comportamento dos alunos com PEA da escala AFI.

- Professores mais novos (faixa etária 20-40 anos e 40-50 anos) apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Comportamento dos alunos com PEA quando comparados com professores da faixa etária 50-66 anos, quando ajustado para o nível de ensino.
- Professores que lecionam o nível de ensino mais baixo (1.º ciclo) e que lecionam o nível 3.º ciclo/formação profissional apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Comportamento dos alunos com PEA quando comparados com professores que lecionam o nível de ensino mais alto (ensino secundário), quando ajustado para a idade. (Nota: não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 2.º ciclo e que lecionam o ensino secundário).

O coeficiente de determinação ajustado é de 0,910, ou seja, 91,0% do *score* da dimensão Comportamento dos alunos com PEA da escala AFI pode ser explicado pela idade e pelo nível de ensino.

Considerando o Modelo 2 ajustado (modelo que engloba tempo de serviço e nível de ensino):

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Comportamento dos alunos com PEA da escala AFI.

- Professores com mais tempo de serviço apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Comportamento dos alunos com PEA quando comparados com professores com menos tempo de serviço, quando ajustado para o nível de ensino.
- Professores que lecionam o nível de ensino mais baixo (1.º ciclo) apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Comportamento dos alunos com PEA quando comparados com professores que lecionam o nível de ensino mais alto (ensino secundário) e professores que lecionam o nível de ensino 2.º ciclo apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Comportamento dos alunos com PEA quando comparados com professores que lecionam o nível de ensino mais alto (ensino

secundário), quando ajustado para o tempo de serviço. (Nota: não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 3.º ciclo/curso profissional e que lecionam o ensino secundário).

O coeficiente de determinação ajustado é de 0,805, ou seja, 80,5% do *score* da dimensão Comportamento dos alunos com PEA da escala Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA pode ser explicado pelo tempo de serviço e pelo nível de ensino.

Tabela 11 - Idade, tempo de serviço e nível de ensino (Comportamento dos alunos com PEA)

	Comportamento dos alunos com PEA					
	Não ajustado		Modelo 1 Ajustado		Modelo 2 Ajustado	
	B (ep)	p	B (ep)	p	B (ep)	P
Idade [ref. 50-66 anos]						
20-40 anos	2,549 (0,032)	<0,001	2,379 (0,048)	<0,001		
40-50 anos	2,050 (0,065)	<0,001	2,021 (0,066)	<0,001		
50-66 anos	1	-	1	-		
Tempo de serviço	-0,130 (0,003)	<0,001			-0,099 (0,003)	<0,001
Nível de ensino [ref. Ensino secundário]						
1.º ciclo	-1,993 (0,111)	<0,001	-0,234 (0,063)	<0,001	-0,695 (0,088)	<0,001
2.º ciclo	0,154 (0,123)	0,212	0,041 (0,057)	0,475	0,206 (0,084)	0,014
3.º ciclo/curso profissional	-0,252 (0,162)	0,120	-0,234 (0,076)	0,002	-0,059 (0,110)	0,590

ep: erro padrão

c) Estereótipos

Através da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que:

Considerando o modelo não ajustado:

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Estereótipos da escala AFI.

- Professores mais novos (faixa etária 20-40 anos e 40-50 anos) apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Estereótipo quando comparados com professores da faixa etária 50-66 anos.
- Professores com mais tempo de serviço apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Estereótipos quando comparados com professores com menos tempo de serviço.

- Professores que lecionam o nível de ensino mais baixo (1.º ciclo) apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Estereótipos quando comparados com professores que lecionam o nível de ensino mais alto (ensino secundário). (Nota: não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 2.º ciclo e com o ensino secundário e não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 3.º ciclo/curso profissional e que lecionam o ensino secundário).

Dada a existência de problemas de multicolineariedade (VIF superior a 5 para as variáveis idade e tempo de serviço), foram elaborados dois modelos ajustados. O Modelo 1 inclui as variáveis idade e nível de ensino. O Modelo 2 inclui a variável tempo de serviço e nível de ensino.

Considerando o Modelo 1 ajustado (modelo que engloba idade e nível de ensino):

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Estereótipos da escala AFI.

- Professores mais novos (faixa etária 20-40 anos e 40-50 anos) apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Estereótipos quando comparados com professores da faixa etária 50-66 anos, quando ajustado para o nível de ensino.
- Professores que lecionam o nível de ensino mais baixo (1.º ciclo) e que lecionam o nível 3.º ciclo/curso profissional apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Estereótipos quando comparados com professores que lecionam o nível de ensino mais alto (ensino secundário), quando ajustado para a idade. (Nota: não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 2.º ciclo e que lecionam o ensino secundário).

O coeficiente de determinação ajustado é de 0,929, ou seja, 92,9% do *score* da dimensão Estereótipos da escala AFI pode ser explicado pela idade e pelo nível de ensino.

Considerando o Modelo 2 ajustado (modelo que engloba tempo de serviço e nível de ensino):

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Estereótipos da escala AFI.

- Professores com mais tempo de serviço apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Estereótipos quando comparados com professores com menos tempo de serviço, quando ajustado para o nível de ensino.
- Professores que lecionam o nível de ensino mais baixo (1.º ciclo) apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Estereótipos quando comparados com professores

que lecionam o nível de ensino mais alto (ensino secundário), quando ajustado para o tempo de serviço. (Nota: não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 2.º ciclo e que lecionam o ensino secundário e não existem diferenças entre professores que lecionam o nível 3.º ciclo/curso profissional e que lecionam o ensino secundário).

O coeficiente de determinação ajustado é de 0,824, ou seja, 82,4% do *score* da dimensão Estereótipos da escala AFI pode ser explicado pelo tempo de serviço e pelo nível de ensino.

Tabela 12 - Idade, tempo de serviço e nível de ensino (Estereótipos)

	Estereótipos					
	Não ajustado		Modelo 1 Ajustado		Modelo 2 Ajustado	
	B (ep)	p	B (ep)	p	B (ep)	P
Idade [ref. 50-66 anos]						
20-40 anos	2,809 (0,031)	<0,001	2,641 (0,047)	<0,001		
40-50 anos	2,239 (0,062)	<0,001	2,173 (0,064)	<0,001		
Tempo de serviço	-0,144 (0,003)	<0,001			-0,110 (0,004)	<0,001
Nível de ensino [ref. Ensino secundário]						
1.º ciclo	-2,276 (0,119)	<0,001	-0,314 (0,061)	<0,001	-0,834 (0,091)	<0,001
2.º ciclo	0,027 (0,131)	0,838	-0,098 (0,055)	0,075	0,085 (0,086)	0,326
3.º ciclo/curso profissional	-0,245 (0,173)	0,157	-0,211 (0,073)	0,004	-0,032 (0,114)	0,778

ep: erro padrão

Hipótese 2.2 – As habilitações literárias e profissionais dos professores influenciam a relevância atribuída ao tipo de condições para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão.

Nesta hipótese, pretende-se avaliar o efeito da variável grau académico, formação contínua e formação especializada no *score* das dimensões a) Condições de sucesso na sala de aula, b) Benefícios da inclusão, c) Comportamento dos alunos com PEA e d) Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar da escala AFI.

a) Condições de sucesso na sala de aula

Através da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que:

Considerando o modelo não ajustado:

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Condições de sucesso na sala de aula da escala AFI.

- Professores com Licenciatura e Professores com Mestrado/Doutoramento apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Condições de sucesso na sala de aula quando comparados com professores com Bacharelato.
- Professores com formação contínua apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Condições de sucesso na sala de aula quando comparados com professores sem formação contínua.
- Professores com formação especializada apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Condições de sucesso na sala de aula quando comparados com professores sem formação especializada.

Considerando o modelo ajustado:

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Condições de sucesso na sala de aula da escala AFI.

- Professores com Licenciatura e Professores com Mestrado/Doutoramento apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Condições de sucesso na sala de aula quando comparados com professores com Bacharelato, quando ajustado para a formação contínua e formação especializada.
- Professores com formação contínua apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Condições de sucesso na sala de aula quando comparados com professores sem formação contínua, quando ajustado para o grau académico e formação especializada.
- Professores com formação especializada apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Condições de sucesso na sala de aula quando comparados com professores sem formação especializada, quando ajustado para o grau académico e formação contínua.

O coeficiente de determinação ajustado é de 0,570, ou seja, 57,0% do *score* da dimensão Condições de sucesso na sala de aula da escala AFI pode ser explicado pelo grau académico, formação contínua e formação especializada.

Tabela 13 - Grau académico, formação contínua e formação especializada (Condições de sucesso na sala de aula)

	Condições de sucesso na sala de aula			
	Não ajustado		Ajustado	
	B (ep)	p	B (ep)	p
Grau académico [ref. Bacharelato]				
Licenciatura	-0,483 (0,030)	<0,001	-0,564 (0,031)	<0,001
Mestrado/Doutoramento	-0,485 (0,021)	<0,001	-0,642 (0,037)	<0,001
Formação contínua [ref. Não]				
Sim	-0,523 (0,053)	<0,001	-0,309 (0,042)	<0,001
Formação Especializada [ref. Não]				
Sim	-0,274 (0,024)	<0,001	0,201 (0,035)	<0,001

ep: erro padrão

b) Benefícios da inclusão

Através da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que:

Considerando o modelo não ajustado:

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Benefícios da inclusão da escala AFI.

- Professores com Licenciatura e Professores com Mestrado/Doutoramento apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Benefícios da inclusão quando comparados com professores com Bacharelato.
- Professores com formação contínua apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Benefícios da inclusão quando comparados com professores sem formação contínua.
- Professores com formação especializada apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Benefícios da inclusão quando comparados com professores sem formação especializada.

Considerando o modelo ajustado:

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Benefícios da inclusão da escala AFI.

- Professores com Licenciatura e Professores com Mestrado/Doutoramento apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Benefícios da inclusão quando comparados com professores com Bacharelato, quando ajustado para a formação contínua e a formação especializada.
- Professores com formação contínua apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Benefícios da inclusão quando comparados com professores sem

formação contínua, quando ajustado para o grau académico e a formação especializada.

- Professores com formação especializada apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Benefícios da inclusão quando comparados com professores sem formação especializada, quando ajustado para o grau académico e a formação contínua.

O coeficiente de determinação ajustado é de 0,901, ou seja, 90,1% do *score* da dimensão Benefícios da inclusão da escala AFI pode ser explicado pelo grau académico, formação contínua e formação especializada.

Tabela 14 - Grau académico, formação contínua e formação especializada (Benefícios da inclusão)

	Benefícios da inclusão			
	Não ajustado		Ajustado	
	B (ep)	p	B (ep)	p
Grau académico [ref. Bacharelato]				
Licenciatura	1,632 (0,043)	<0,001	1,415 (0,045)	<0,001
Mestrado/Doutoramento	2,170 (0,030)	<0,001	1,646 (0,056)	<0,001
Formação contínua [ref. Não]				
Sim	0,734 (0,174)	<0,001	0,395 (0,064)	<0,001
Formação Especializada [ref. Não]				
Sim	1,789 (0,048)	<0,001	0,555 (0,052)	<0,001

ep: erro padrão

c) Comportamento dos alunos com PEA

Através da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que:

Considerando o modelo não ajustado:

A variável grau académico e formação especializada são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Comportamento dos alunos com PEA da escala AFI (a variável formação contínua não é estatisticamente significativa).

- Professores com Licenciatura e Professores com Mestrado/Doutoramento apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Comportamento dos alunos com PEA quando comparados com professores com Bacharelato.
- Professores com formação especializada apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Comportamento dos alunos com PEA quando comparados com professores sem formação especializada.

Considerando o modelo ajustado (considerando apenas as variáveis significativas identificadas nos modelos não ajustados):

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Comportamento dos alunos com PEA da escala AFI.

- Professores com Licenciatura e Professores com Mestrado/Doutoramento apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Comportamento dos alunos com PEA quando comparados com professores com Bacharelato, quando ajustado para a formação especializada.
- Professores com formação especializada apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Comportamento dos alunos com PEA quando comparados com professores sem formação especializada, quando ajustado para o grau académico.

O coeficiente de determinação ajustado é de 0,927, ou seja, 92,7% do *score* da dimensão Comportamento dos alunos com PEA da escala AFI pode ser explicado pelo grau académico e pela formação especializada.

Tabela 15 - Grau académico, formação contínua e formação especializada (Comportamento dos alunos com PEA)

	Comportamento dos alunos com PEA			
	Não ajustado		Ajustado	
	B (ep)	p	B (ep)	p
Grau académico [ref. Bacharelato]				
Licenciatura	1,957 (0,050)	<0,001	1,634 (0,046)	<0,001
Mestrado/Doutoramento	2,662 (0,035)	<0,001	1,875 (0,051)	<0,001
Formação contínua [ref. Não]				
Sim	0,205 (0,214)	0,338		
Formação Especializada [ref. Não]				
Sim	2,274 (0,050)	<0,001	0,843 (0,048)	<0,001

ep: erro padrão

d) Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar

Através da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que:

Considerando o modelo não ajustado:

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar da escala AFI.

- Professores com Licenciatura e Professores com Mestrado/Doutoramento apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar quando comparados com professores com Bacharelato.
- Professores com formação contínua apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar quando comparados com professores sem formação contínua.

- Professores com formação especializada apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar quando comparados com professores sem formação especializada.

Considerando o modelo ajustado:

Todas as variáveis analisadas são fatores significativos para a predição do *score* da dimensão Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar da escala AFI.

- Professores com Licenciatura e Professores com Mestrado/Doutoramento apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar quando comparados com professores com Bacharelato, quando ajustado para a formação contínua e a formação especializada.
- Professores com formação contínua apresentam *score* médio mais baixo da dimensão Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar quando comparados com professores sem formação contínua, quando ajustado para o grau académico e a formação especializada.
- Professores com formação especializada apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar quando comparados com professores sem formação especializada, quando ajustado para o grau académico e a formação contínua.

O coeficiente de determinação ajustado é de 0,598, ou seja, 59,8% do *score* da dimensão Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar da escala AFI pode ser explicado pelo grau académico, formação contínua e formação especializada.

Tabela 16 - Grau académico, formação contínua e formação especializada (Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar)

	Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar			
	Não ajustado		Ajustado	
	B (ep)	p	B (ep)	p
Grau académico [ref. Bacharelato]				
Licenciatura	-0,673 (0,031)	<0,001	-0,823 (0,030)	<0,001
Mestrado/Doutoramento	-0,318 (0,021)	<0,001	-0,633 (0,037)	<0,001
Formação contínua [ref. Não]				
Sim	-0,534 (0,054)	<0,001	-0,249 (0,043)	<0,001
Formação Especializada [ref. Não]				
Sim	-0,087 (0,026)	0,001	0,377 (0,034)	<0,001

ep: erro padrão

Hipótese 2.3 – O tipo de trabalho pedagógico/cargo que o professor exerce na escola influencia a relevância atribuída pelos professores para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão.

Nesta hipótese, pretende-se avaliar o efeito da variável experiência de coordenação/direção no *score* das dimensões a) Benefícios da inclusão, b) Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar e c) Estereótipos da escala AFI.

a) Benefícios da inclusão

Através da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que:

A Experiência de coordenação/Direção de escola/Agrupamento é um fator significativo para a predição do *score* da dimensão Benefícios da inclusão da escala AFI.

- Professores com Experiência de coordenação/Direção de escola/Agrupamento apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Benefícios da inclusão quando comparados com professores sem experiência de coordenação/direção de escola/agrupamento.

O coeficiente de determinação é de 0,029, ou seja, 2,9% do *score* total da dimensão Benefícios da inclusão da escala AFI pode ser explicado pela experiência de coordenação/Direção de escola/Agrupamento.

b) Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar

Através da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que:

A Experiência de coordenação/Direção de escola/Agrupamento não é um fator estatisticamente significativo para a predição do *score* da dimensão Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar da escala AFI.

c) Estereótipos

Através da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que:

A Experiência de coordenação/Direção de escola/Agrupamento é um fator significativo para a predição do *score* da dimensão Estereótipos da escala AFI.

- Professores com Experiência de coordenação/Direção de escola/Agrupamento apresentam *score* médio mais elevado da dimensão Estereótipos quando comparados com professores sem experiência de coordenação/direção de escola/agrupamento.

O coeficiente de determinação é de 0,027, ou seja, 2,7% do *score* total da dimensão Estereótipos da escala AFI pode ser explicado pela Experiência de coordenação/Direção de escola/Agrupamento.

Tabela 17 - Experiência de coordenação/Direção de escola/ Agrupamento (Benefícios da inclusão, Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar e Estereótipos)

	Benefícios da inclusão		Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar		Estereótipos	
	Não ajustado		Não ajustado		Não ajustado	
	B (ep)	p	B (ep)	p	B (ep)	P
Experiência de coordenação/ Direção de escola/ Agrupamento [ref. Não]						
Sim	0,981 (0,208)	<0,001	0,072 (0,068)	0,285	1,262 (0,277)	<0,001

ep: erro padrão

2.9.2. Análise de conteúdo - *focus group*

Neste trabalho de natureza qualitativa foi usada a análise de conteúdo dedutiva para o tratamento da informação recolhida no *focus group*.

O *focus group* tornou possível reunir os professores e recolher uma vasta quantidade de informação qualitativa num espaço de tempo curto. Ao partilhar e comparar as suas experiências e ideologias, os professores contribuíram para produzir novos conhecimentos e entendimentos. Importa referir que o *focus group* foi composto por informadores de relevo para a nossa investigação.

Os resultados que expomos posteriormente são a deliberação de um debate cujos objetivos se focaram no seguinte:

- Saber a opinião dos elementos participantes no *focus group* relativamente às dimensões em estudo;
- Propiciar o desenvolvimento do raciocínio e da lógica de pensamento, com o propósito de possibilitar analisar a flexibilidade mental dos participantes, isto é, observarem um tema de acordo com diferentes ângulos e compreenderem o ponto de vista uns dos outros.

Esta técnica de recolha de informação permitiu recolher opiniões diferenciadas sobre a temática, confrontar ideias, partilhar experiências e estimular discussões. Estas discussões serviram para compreender o processo de construção das perceções e atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com PEA. Os resultados concebidos neste *focus group* foram muito relevantes, servindo como contributo ao programa promotor de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.

Esta fase final consistiu em interpretar e comparar a informação facultada pelos

professores e procurar opiniões análogas e divergentes recolhidas no decorrer deste *focus group*. De seguida, expomos de forma sintetizada, os resultados que consideramos mais significativos, obtidos através do *focus group* aos doze intervenientes. Para procedermos ao levantamento da informação utilizamos um processo manual de categorização de informação, com a apresentação das dimensões que descrevem as categorias principais do *focus group*, subdividindo-se estas em subcategorias, que no seu conjunto dão clareza e explicação aos objetivos da investigação.

Dimensão A: Formação

Categoria - Formação específica para trabalhar com alunos com PEA

Subcategoria - Possui formação especializada

Tenho formação e experiência para trabalhar de acordo com a ideologia de escola inclusiva. No entanto, posso acrescentar que é por esforço e dedicação da nossa parte que é promovida uma escola inclusiva. Sinto-me preparado pedagogicamente, mas ninguém sabe tudo. Apoio-me muitas vezes nas colegas de grupo para suprimir algumas dúvidas que vão aparecendo no dia a dia. (P9)

Creio estar preparada para o desenvolvimento da educação inclusiva, mas procuro formação constante na área. Sinto-me preparada, mas como toda a gente tenho dúvidas que procuro esclarecer. (P10)

Possuo formação, experiência e sinto-me pedagogicamente preparada para trabalhar rumo a uma educação inclusiva. (P11)

Tenho formação nesta área e pela minha experiência, considero que os professores já trabalham, no seu dia a dia, para uma escola inclusiva. Todos os alunos são diferentes e as turmas são, na sua maioria, muito heterogéneas. A nível pedagógico sinto-me preparada, no entanto considero pertinente a partilha de ideias e opiniões, assim como o trabalho colaborativo para ajudar os discentes que mais precisam. (P12)

Subcategoria- Não possui formação especializada

Não me sinto pedagogicamente preparada para atender às necessidades dos alunos com PEA. Não tenho formação nem experiência. Desta forma, considero a formação especializada fundamental para a prática profissional. (P1)

Considero possuir uma razoável aptidão profissional, não tenho formação nesta área e não me sinto preparada pedagogicamente para trabalhar com estes alunos. (P2)

Não tenho formação nessa área e tenho pouca experiência profissional. Não me sinto preparada para trabalhar com turmas onde sejam incluídos alunos com PEA. (P3)

Não possuo formação nesta área. Considero ter apenas uma razoável aptidão profissional e estar recetiva, relativamente à educação inclusiva nas escolas, no entanto não me sinto preparada pedagogicamente para tal, dada a heterogeneidade e os vários níveis de escolaridade (por turma) dos alunos que constituem as turmas atuais e a falta de recursos humanos para concretizar o “possível” currículo a trabalhar/desenvolver dada a extensão e a dificuldade do currículo nacional obrigatório, pois existindo avaliação externa, terá que ser obrigatoriamente incluído no trabalho diário. (P4)

Não tenho formação na educação especial. (P5)

Não tenho formação na área. (P6)

Ainda não tive a oportunidade de fazer formação nesta área. (P7)

Não tenho qualquer tipo de formação nesta área. (P8)

Dimensão B: Quadro Legal

Categoria - Conhecimento da legislação relativa à Educação Inclusiva

Subcategoria - Acompanha a legislação referente à Educação

Sim. (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12)

Subcategoria - Conhece o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho que estabelece o

Regime jurídico da educação inclusiva

Sim. (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12)

Dimensão C: Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA

Categoria - Direito à inclusão

Subcategoria - Os alunos com PEA têm direito a assistir às aulas na turma.

Penso que os alunos com PEA devem frequentar uma turma, mas devem ter apoio do professor de educação especial, porque não me sinto capacitada para trabalhar com estes alunos. (P1)

Como não tenho formação nesta área não me sinto capacitada para trabalhar com alunos com esta problemática, no entanto sou a favor da sua inclusão numa turma. (P2)

Na minha opinião, os alunos com PEA devem frequentar uma turma, porém devem ter apoio diário de um professor de educação especial. (P3)

Concordo com a inclusão destes alunos na turma. Todos os alunos, independentemente da sua problemática têm direito a frequentar uma turma. (P4)

Também defendo que estes alunos devem frequentar uma turma, mas com apoio dos professores de educação especial, pois não estou capacitada para trabalhar com estes alunos. (P5)

Como não tenho formação nesta área não me sinto capacitada para trabalhar com alunos com esta problemática, no entanto sou a favor da sua inclusão numa turma. (P6)

Claro que os alunos com PEA devem frequentar uma turma, contudo devem usufruir de apoio diário de um professor de educação especial. (P7)

Também concordo com a inclusão destes alunos na turma. (P8)

Claro que os alunos com PEA devem frequentar uma turma, contudo devem usufruir de apoio no centro de apoio à aprendizagem, cujo objetivo é promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação, interação e fomentadores da aprendizagem. (P9)

Estes alunos devem frequentar uma turma e sempre que se justifique, devem ter acompanhamento no CAA, de forma a obterem uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula, com vista à sua inclusão. (P10)

Também sou da opinião que os alunos com PEA devem frequentar uma turma, todavia devem frequentar o CAA que é um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão. (P11)

É preciso não esquecer que os CAA acolhem as valências existentes no terreno, nomeadamente as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com PEA, mas são apenas um recurso. Estes alunos devem estar incluídos numa turma. (P12)

Dimensão D: Experiência

Categoria - Experiência dos professores com a PEA

Subcategoria - Já teve alunos com PEA

Sim. (P2, P9, P10)

Não. (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P11, P12)

Subcategoria - Possui experiência para trabalhar com alunos com PEA

Tendo sido a educação especial uma disciplina integrante do meu Curso Académico, não me considero ainda competente para trabalhar com alunos portadores de PEA. Não tenho experiência e deparo-me com a necessidade de formação especializada. (P1)

Não possuo a experiência necessária para trabalhar com estes alunos. A formação é fundamental. Senti muitas dificuldades, no entanto senti-me apoiada e orientada pela colega de educação especial. (P2)

Não. (P3)

Não. Preciso de apoio especializado para orientar o meu trabalho e para estar diretamente com um aluno com essa perturbação, caso o venha a ter na turma. (P4)

Já trabalhei com alunos com PEA, no entanto considero que não possuo experiência

para trabalhar com estes alunos. (P9)

Possuo experiência para trabalhar com alunos com PEA. (P10)

Experiência não possuo, mas sim algum conhecimento teórico e uma grande curiosidade e motivação para trabalhar. (P11)

Considero que a formação base para trabalhar com alunos portadores de PEA é mínima ou quase nula. Os professores terão de investir em formações específicas e muita dedicação para melhor compreender a problemática e ajudar as crianças/jovens numa melhoria contínua. Neste momento, não possuo experiência para trabalhar com estes alunos. (P12)

Não possuo experiência. (P5)

Não tenho experiência. (P6)

Não tenho experiência e nunca contactei com um aluno com esta perturbação. (P7)

Não estou familiarizada com a PEA. (P8)

Dimensão E: Dificuldades

Categoria - Barreiras à inclusão

Subcategoria - Dificuldades que enfrentam ao trabalhar com alunos com PEA

Falta de formação. (P1)

Dificuldade em manter o aluno com um comportamento adequado na sala de aula e dificuldade de comunicar com o aluno com PEA. (P2)

Falta de apoio, pois são atribuídas poucas horas por turma, falta de formação na área, número de alunos por turma, turmas mistas em anos de escolaridade, vários ritmos de aprendizagem e programas cada vez mais extensos, onde o grau de dificuldade é grande. (P3)

Conseguir ir de encontro às vontades/necessidades dos alunos com PEA para os cativar e fomentar/desenvolver algumas aprendizagens, num contexto de interação escolar. (P4)

Falta de formação. (P5)

Dificuldade em manter o aluno com um comportamento adequado na sala de aula devido à falta de formação. (P6)

Falta de formação na área e elevado número de alunos por turma. (P7)

Falta de formação. (P8)

Dificuldades com a comunicação que é uma característica própria destes alunos e dificuldade em manter o aluno com um comportamento ajustado. (P9)

Apesar de possuir experiência para trabalhar com alunos portadores de PEA sinto algumas dificuldades que são inerentes à sua problemática, tais como: adaptação do aluno às rotinas; agressividade e atividades fora da rotina do aluno. (P10)

Na minha opinião as maiores dificuldades são: má gestão de recursos humanos, físicos e materiais; falta de sensibilidade por parte de alguns professores (facultar pequenas formações de sensibilização para esta problemática através da apresentação de casos reais); falta de articulação/colaboração entre professor titular, professor de educação especial e família (com tanta burocracia que há nas escolas, por vezes falta tempo para este tipo de colaboração que é fundamental para que todos conheçam melhor o aluno); com programas extensos, nem sempre o professor tem tempo para ser criativo e flexível, na apresentação dos conteúdos; professores desmotivados e extremamente desgastados, como podemos observar no estudo recentemente publicado sobre “Burnout”. (P11)

Dificuldades com a comunicação, falta de formação e falta de sensibilidade por parte de alguns professores. (P12)

Dimensão F: Sugestões para a realização de um programa

Categoria - Programa de intervenção para promover a inclusão dos alunos com PEA, nas escolas

Subcategoria – medidas do programa

Diferenciação e resposta às necessidades dos alunos com PEA. (P1)

Cooperação, trabalho colaborativo com outros professores. (P2)

Partilha de estratégias de intervenção em sala de aula, de forma a tornar a inclusão dos alunos com PEA exequível. (P3)

Práticas que promovam uma escola para todos. (P4)

Trabalho de equipa e de parceria com toda a comunidade educativa. (P5)

Organizar e estruturar a aprendizagem de modo a promover práticas inclusivas em alunos com PEA. (P6)

Formação contínua e especializada na área da PEA. (P7)

Aplicar estratégias múltiplas e diferenciadoras para incluir estes alunos. (P8)

Planear e avaliar de forma colaborativa. (P9)

Promover momentos de reflexão e troca de ideias. (P10)

Criar e debater sobre a necessidade de opções, métodos e criação de materiais de suporte à inclusão dos alunos com PEA. (P11)

Tertúlias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos com PEA. (P12)

Subcategoria – estratégias de operacionalização do programa

O professor ao analisar a problemática da PEA e conhecer as dificuldades dos seus alunos, deve elaborar um programa promotor de Atitudes educativas, do qual farão parte estratégias para propiciar aprendizagens significativas aos alunos em questão. Seria benéfico o trabalho de grupo, na medida em que promove a comunicação entre os pares, a autonomia, a entreaajuda, a discussão e resolução de problemas; a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, pois o uso do computador, para além de ser motivador para o aluno, pode ser adaptado às suas caraterísticas; o uso de imagens ou símbolos para acompanhar a linguagem funcional; desenvolver atividades aliadas à música, que promovem o desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas e utilizar os jogos como recurso, permitindo ao aluno uma melhor compreensão através de experiências significativas. (P1)

Concordo com os colegas, quero ter atitudes positivas com os alunos com PEA e para isso, é fundamental, o seguinte: formação específica na área; técnicas especializadas; redução de alunos por turma e recursos atrativos de aprendizagem. (P2)

Penso que a definição de estratégias direcionadas para os alunos com esta problemática, o trabalho de equipa e a formação de professores são aspetos fundamentais para promovermos uma escola inclusiva, onde todos os professores possam desenvolver atitudes educacionais positivas face à inclusão dos alunos com PEA. (P3)

Quero ter atitudes positivas com estes alunos, mas o sistema não nos ajuda. É necessário que as escolas adotem as seguintes estratégias: criação e divulgação de atividades de intervenção pedagógica; redução de alunos por turma; mais apoio especializado direto, para um melhor acompanhamento dos alunos e flexibilização curricular. (P4)

Estratégias de intervenção autónoma e redução de alunos por turma. (P5)

Formação específica na área; articulação entre professor titular e técnicos de serviços especializados e coadjuvação com professor especializado. (P6)

Formação, redução de alunos por turma e apoio diferenciado. (P7)

Estratégias de intervenção, redução de alunos por turma, mais apoio especializado e flexibilização curricular. (P8)

O mais importante, na minha opinião é perceber o aluno para poder intervir e para isso é necessário ter formação específica. Saber quais são os interesses, desejos e necessidades dos estudantes e utilizar os resultados como base para o planeamento das práticas pedagógicas. Devemos valorizar os conhecimentos que os adolescentes já trazem consigo para

a escola e as conquistas alcançadas no dia a dia, sempre acreditando no seu valor. Propor e valorizar atividades educativas que gerem interação, colaboração e criação entre os estudantes, para que estes criem e partilhem laços entre si. Penso que o trabalho de equipa/interdisciplinar é essencial para podermos desenvolver um trabalho inclusivo e adotar atitudes positivas, perante estes alunos. (P9)

Criação de um projeto de apoio aos professores para reflexão com uma equipa multidisciplinar, troca de experiências, estratégias e formação contínua. (P10)

Todos sabemos que mesmo nas turmas onde não há alunos com PEA, há diferentes níveis de capacidades, daí a necessidade de haver uma diferenciação pedagógica em qualquer turma, claro que, para que isso seja possível, é necessário ter em atenção uma data de aspetos, tais como: formação específica para trabalhar com a PEA; turmas reduzida; melhor gestão de recursos humanos e variar as formas de ensinar e avaliar. (P11)

Na minha opinião, considero que deveria ser obrigatório uma formação específica para quem trabalha com alunos com PEA. Os professores deveriam aprender a diagnosticar, intervir e avaliar os alunos com PEA. Acredito que o trabalho de equipa entre todos os professores poderá ser uma mais-valia. (P12)

Subcategoria – impacto do programa

Se as escolas adotarem um programa que promova atitudes positivas nos seus professores, terá um impacto positivo. Penso que é uma ideia progressista. (P11)

Será um programa inovador com uma visão positiva sobre a PEA o que provocará uma atitude positiva sobre a inclusão destes alunos. (P6)

Concordo com a colega, será um programa progressista que facilitará a inclusão de todos os alunos. (P2)

O impacto será muito positivo, pois facultará a inclusão dos alunos com esta problemática. (P3)

Um programa promotor de atitudes educacionais será um documento guia para todos os professores, logo terá um impacto positivo relativamente à inclusão destes alunos. (P4)

Um programa desta natureza facilitará a inclusão dos alunos com PEA e terá um impacto muito positivo na escola. (P5)

Será um documento orientador, logo será assertivo. (P1)

Na minha opinião, a execução de um programa promotor de atitudes positivas face à inclusão dos alunos com PEA, facilitará a inclusão destes alunos e terá um impacto altamente positivo em toda a comunidade escolar. (P7)

Um programa desta natureza capacitará os professores, logo terá um impacto decisivo, na vida escolar dos alunos com PEA. (P8)

Será com certeza um programa promotor de atitudes positivas que facilitará a inclusão destes alunos, logo terá um impacto altamente assertivo. (P10)

Terá um impacto positivo porque ajudaria a capacitar os professores relativamente à inclusão dos alunos com PEA. (P12)

Se as escolas tiverem um programa que capacite os seus professores relativamente a estas questões, a atitude dos professores será mais positiva e o programa terá um impacto positivo. (P9)

3. Atitudes e inclusão dos alunos com PEA: Evolução do conhecimento

3.1. Fundamentos e procedimentos metodológicos: triangulação

“A triangulação é um dos métodos mais importantes usados na investigação e que visa assegurar os critérios de validade reconhecidos, trazendo credibilidade aos dados obtidos”. (Cáceres, 2007, p. 561)

Os fundamentos epistemológicos e metodológicos de uma investigação conduzem a um produto científico cujas características, como refere Nunes:

“dependem da natureza e do enquadramento estrutural do sistema social de produção de conhecimentos que os produz. Na verdade, a estrutura e a dinâmica das relações internas e externas destes últimos têm diretas e fortes incidências em qualquer dos quatro níveis precedentemente distinguidos: o dos fins ou objetivos em última análise visados, o dos problemas de investigação escolhidos, os das variáveis relevantes selecionadas e dos métodos e técnicas utilizadas.” (Nunes, 1977, p. 33)

As investigações qualitativas e quantitativas oferecem perspectivas diferentes, mas não necessariamente em polos opostos, porque elementos de ambas as abordagens podem ser usadas juntamente em estudos mistos, para fornecer mais informações do que se obteria utilizando apenas um dos métodos isoladamente. Pareceu-nos, por isso, ser esta a que mais se adequaria ao processo de análise que pretendíamos. Neste contexto, Guerra (2006, p. 7) refere que a oposição entre metodologias qualitativas e quantitativas faz cada vez menos sentido devido à forma “quantitativa” do tratamento “qualitativo”, concluindo a mesma autora que “as perspectivas sistémicas e compreensivas não são, por natureza, opostas, na medida em que se influenciam reciprocamente, sendo mesmo complementares” (ibidem, p. 8). A abordagem qualitativa segundo Bogdan e Biklen, “agrupa diversas estratégias de investigação [e] partilham determinadas características” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). A opção implica a “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de documentos ou de acontecimentos específicos” (Bogdan & Biklen, p. 89).

Tendo em conta a natureza do problema a investigar, as características e objetivos da nossa investigação, assim como o tipo de informação que se pretende obter, optamos por uma investigação cuja intervenção metodológica tem um caráter misto, porque integra instrumentos, quer de natureza quantitativa, como o questionário e escala AFI, sobre as atitudes educacionais

face à inclusão dos alunos com PEA (anexo 1), aplicados a professores, complementados com um instrumento qualitativo como o *focus group*.

A metodologia utilizada na nossa investigação é baseada no estudo misto transversal de investigação, o qual requer a triangulação dos dados como método básico para integrar e contrastar toda a informação que está ao nosso dispor. A triangulação permite ampliar a validade da investigação e ajuda a perceber a complexidade da área em estudo. Esta metodologia visa assegurar os critérios de validade reconhecidos e aumentar a consistência das conclusões, trazendo credibilidade aos dados obtidos.

De acordo com Colás Bravo “a triangulação é um dos métodos mais importantes usados na investigação e que visa assegurar os critérios de validade reconhecidos, trazendo credibilidade aos dados obtidos” (Colás Bravo, 1992, citado por Cáceres, 2007, p. 561).

Para Blázquez a triangulação é o processo através do qual se observa o mesmo fenómeno a partir de um ou mais pontos de vista, por observadores e com diferentes instrumentos. Não é apenas “*una técnica para recoger datos, sintomas bien un método para relacionar diferentes tipos de evidência entre si com el objeto de comparalas e contrastarlas*” (Blázquez, 1991, p. 93).

Conforme afirma Fontana e Frey “cada vez mais investigadores usam perspectivas multi-método para obter resultados melhores e mais amplos” (Fontana & Frey, 2000, p. 668, citado por Lopes, 2011). Esta perspectiva multi-método permite ao investigador utilizar, no mesmo estudo, diferentes métodos em diferentes combinações. O recurso a um conjunto de métodos diversificados e inter-relacionados possibilita a triangulação que permite uma mais ampla e mais profunda compreensão do fenómeno em questão: “[a] triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação é uma alternativa à validação. A combinação de diferentes perspectivas metodológicas, diversos materiais empíricos e a participação de vários investigadores num só estudo deve ser vista como uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação” (Denzin & Lincoln, 2000, p. 5).

A triangulação dos resultados integra um dos eixos centrais do presente estudo e, é efetivada depois da análise dos dados adquiridos dos diferentes instrumentos utilizados. Para o efeito, comparamos todos os resultados, de forma a obter conclusões verídicas para explicitar a realidade sobre as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA. Desta forma, apresentamos uma sinopse das componentes encontradas, de modo a obter conclusões em função do nível das coincidências encontradas nas distintas respostas. A partir

das inferências concretizadas, formularemos com coerência as conclusões deste trabalho de investigação.

Unidade de análise: Identificação	
Questionário e escala AFI	<i>Focus group</i>
A amostra é constituída por 716 participantes, dos quais 4 (0,6%) possuem idade entre os 20 e os 30 anos, 322 (45,0%) entre os 30 e os 40 anos, 49 (6,8%) entre os 40 e os 50 anos e 341 (47,6%) entre os 50 e os 66 anos. Mais de metade (n=409, 57,3%) são professores com turma, 300 (42,0%) são professores de educação especial e apenas 5 (0,7%) são professores de apoio socioeducativo. Trezentos e cinquenta e sete participantes (50,1%) possuem formação especializada em educação especial e 666 (94,1%) frequentou ações de formação relacionadas com educação especial. A maioria dos participantes são professores do 1.º ciclo (n=430, 60,6%) e do 2.º ciclo (n=164, 23,1%). Apenas 46 (6,5%) são professores do 3.º ciclo, 69 (9,7%) do ensino secundário e 1 (0,1%) de cursos profissionais. Trezentos e setenta e seis participantes (52,8%) têm ou já tiveram alunos com PEA na sala de aula e 711 (99,9%) têm ou já tiveram alunos não classificados como PEA, mas com problemas de aprendizagem.	Os professores que integraram o <i>focus group</i> destacaram-se por uma grande diversidade em função de idade, sexo, nível de ensino e formação. Temos dois professores de 1.º Ciclo, dois de 2.º Ciclo, dois de 3.º Ciclo, dois de ensino secundário e quatro de educação especial. É importante referir que dos doze participantes, apenas quatro possuem formação na educação especial. A idade dos entrevistados varia entre os 27 e os 57 anos. Dos doze participantes no estudo, onze são do sexo feminino e um do sexo masculino. Apenas três dos participantes têm ou já tiveram alunos com PEA.

Unidade de análise: A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com PEA fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	
Questionário e escala AFI	<i>Focus group</i>
Os professores apresentam uma distribuição muito aproximada de opiniões 45,6% discorda totalmente com a ideia de que os professores apresentam uma eficácia reduzida, sendo que 44,2% concordam totalmente com esta ideia. Esta divisão de opiniões pode ser encarada de duas formas. Por um lado, os professores consideram, talvez por experiência própria, que a sua ação não será a mais eficaz quando a sua turma tem alunos com PEA. Por outro lado, também se verifica que este facto não é impeditivo da ação que o professor tem na sala de aula, mantendo o nível de eficácia com ou sem este tipo de alunos.	De uma forma generalizada, verificamos que os inquiridos consideram que a eficácia pedagógica dos professores nas turmas com alunos com PEA fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade. Na perspetiva dos entrevistados, há necessidade de se desenvolver uma diferenciação pedagógica e para isso, é necessário ter em atenção os seguintes aspetos: turmas reduzidas, melhor gestão dos recursos humanos, variar as formas de ensinar e avaliar, articulação pedagógica do professor da turma e do professor de educação especial. Por outro lado, também é referido que se um professor não possuir os meios humanos especializados em contexto de apoio direto não consegue desenvolver uma prática pedagógica eficaz numa turma com alunos com PEA, pois para além desses alunos tem também que distribuir a sua prática pedagógica pelos restantes alunos muitas vezes com outras dificuldades que condicionam a aprendizagem e que exigem muito apoio individualizado, sendo por isso, muito difícil acompanhar/dar resposta aos diferentes níveis de capacidade em simultâneo com qualidade, concluindo-se uma eficácia reduzida. Um dos entrevistados é de opinião que para além das turmas reduzidas seria interessante e importante que nas disciplinas nucleares fossem colocados dentro da sala de aula dois professores da mesma disciplina.

Unidade de análise: Todos os alunos, incluindo os alunos com PEA, devem ser incluídos na sala de aula.	
Questionário e escala AFI	<i>Focus group</i>
Verifica-se uma grande divisão entre os professores. Assim, 46,7% consideram que os alunos com algum tipo de deficiência não deveriam frequentar aulas na turma. Por outro lado, verifica-se que 43,7% concordam totalmente com ideia de inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência em turmas de ensino regular. Estes dados são algo perturbadores uma vez que existem ainda muitos professores que se opõem à ideia de inclusão de alunos com algum tipo de deficiência, contrariando assim os normativos vigentes emanados pelo Ministério da Educação e Ciência.	Relativamente ao direito que todos os alunos têm de assistir às aulas na turma, todos os intervenientes são unânimes em afirmar que os alunos que possuem PEA têm direito de assistir às aulas na turma. Na sua maioria referem que não se sentem capacitados para trabalhar com estes alunos, por isso, é necessário e imprescindível o apoio do professor de educação especial. Alguns entrevistados são de opinião que este apoio deve ser diário. Também é referido que estes alunos devem usufruir de apoio no centro de apoio à aprendizagem, que é um recurso organizacional específico, cujo objetivo é promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação, interação e fomentadores de aprendizagem. Um dos entrevistados é de opinião que estes alunos devem ter acompanhamento no centro de apoio à aprendizagem, de forma a obterem uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula, com vista à sua inclusão. Aferimos, também que é necessário não esquecer que os centros de apoio à aprendizagem acolhem as valências existentes no terreno, nomeadamente as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com PEA, mas são apenas um recurso. Estes alunos devem estar efetivamente numa turma.

Unidade de análise: Sem uma formação especializada, dificilmente o professor terá atitudes educacionais “positivas” com os alunos com PEA.	
Questionário e escala AFI	<i>Focus group</i>
Verifica-se uma grande divisão entre os professores. Assim, 47,4% dos professores concordam totalmente com a ideia de que uma formação especializada é fundamental para que o professor consiga dar uma resposta adequada aos alunos com PEA. Por outro lado, 45,3% dos professores consideram que não é relevante os professores da turma terem uma formação especializada para adotar uma resposta adequada aos alunos com esta perturbação.	Verificamos pelas respostas proferidas que metade das pessoas que integraram este grupo de discussão são da opinião que sem uma formação especializada, dificilmente o professor terá atitudes “educacionais” positivas com os alunos com PEA. Um dos entrevistados refere que a formação especializada para professores é elementar, visto que os alunos com PEA exigem maior competência científica e pedagógica. Desta forma, o professor deve ter formação orientada em técnicas de integração, métodos e processos de ensino adequados às crianças em questão. Na perspetiva dos entrevistados a presença dos professores de educação especial é fundamental, defendem que estes são especializados e que a sua função é de facultar estratégias de atuação, potenciação da motivação, criar formas alternativas de representar o conhecimento, ajuda nas estratégias e modelos de trabalho individual ou coletivo, produção de materiais, diferenciação do currículo, ou seja, realizar trabalho pedagógico em diferentes enquadramentos, sala de aula, centro de apoio à aprendizagem, intervenção em pequenos grupos ou em trabalho individual, apoiando assim o aluno e o professor da turma. Defendem ainda que, para que seja exequível seria necessário um aumento significativo de professores de educação especial nas escolas.

Analizados os dados qualitativos e quantitativos, estamos convictos de que os resultados obtidos são os mais fiáveis possíveis e conseguem uma reprodução fiel da realidade do objeto do presente estudo.

Após a análise dos dados qualitativos e quantitativos procedemos a uma discussão dos resultados apresentados previamente, com o objetivo de uma melhor interpretação e compreensão do seu significado. Pretendemos inferir e estabelecer associações no contexto de estudos já realizados. Assim, o principal objetivo desta tese de doutoramento é comparar os resultados da nossa pesquisa com resultados de investigações anteriores, examinando as atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA. No entanto, a carência de estudos realizados no nosso país, relacionados com as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA dificulta a comparação com outras investigações e com outras populações.

Consideramos que os professores são agentes de Direitos Humanos e têm a missão de criar ambientes equitativos e inclusivos para os alunos com PEA contribuindo para diminuir e atenuar a desigualdade entre alunos.

Assim, equaciona-se a questão central deste trabalho, da seguinte forma: “Quais as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo?” Partimos desta questão para dar respostas a um determinado número de questões que são os objetivos deste estudo, as quais tomamos como orientação para a elaboração do mesmo, e em resposta à problemática e hipóteses definidas. Espera-se que a triangulação da análise dos dados obtidos possibilite: identificar as atitudes educacionais dos professores face aos alunos com PEA; identificar as dificuldades que os professores sentem para promover a educação inclusiva e relacioná-las com o seu percurso e necessidades de formação; identificar as relações existentes entre formação e as atitudes educacionais face aos alunos com PEA; relacionar variáveis académicas com as atitudes educacionais dos professores; identificar as principais dificuldades dos professores, na sua prática diária para que sejam promotores da educação inclusiva; propor um programa promotor de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.

Considerando a primeira hipótese por nós formulada:

Hipótese 1 - Os fatores pessoais e profissionais influenciam as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

Hipótese 1.1 - A idade, o tempo de serviço e o nível de ensino em que lecionam influenciam as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

Através da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que as variáveis, idade, tempo de serviço e nível de ensino são fatores significativos para a predição do *score* total da escala. Quando analisadas as atitudes educacionais dos professores, verificaram-se que os professores mais novos e com menos tempo de serviço apresentaram uma postura mais positiva face à inclusão dos alunos com PEA. Verificou-se que foram os professores no início da carreira, os que apresentavam uma maior abertura à inclusão dos alunos com PEA. O que constatamos está em conformidade com Avramidis e Norwich (2002) que concluíram que os professores mais novos e com pouca experiência de ensino são considerados mais entusiastas do ponto de vista da integração. Vários autores defendem que a aceitação de uma criança com incapacidade é maior nos professores com menos de seis anos de experiência de ensino e tende a cair face àqueles com seis e até dez anos de experiência, bem como professores com menos tempo de serviço que são mais adeptos da inclusão (Leyser & Tappendorf, 2001; Taylor, Smiley & Ramasamy, 2003; Vaz, 2005).

Comprovamos que existem opiniões contraditórias, relativamente a esta questão, pois Snyder, Garriott e Williams (2001), Batsiou, Bebetos, Panteli e Antoniou (2008) e Mulholland (2011) dizem-nos que os professores que têm mais experiência têm atitudes mais favoráveis face à inclusão, enquanto outros, concluíram que os professores mais jovens têm atitudes mais favoráveis face à inclusão (Moberg & Savolainen, 2003; Lee-Tarver, 2006; Ramirez, 2006; Boer, 2011, citado por Paiva, 2012) tendo sido encontrada uma correlação entre idade e a experiência dos professores relativamente à promoção da inclusão (Gal, 2010, citado por Paiva, 2012).

Relativamente ao nível de ensino foi possível aferir que os professores que lecionam no ensino secundário apresentam atitudes mais positivas, quando comparados com professores que lecionam no 1.º Ciclo.

Relativamente à hipótese 1.2 - As habilitações literárias e profissionais influenciam as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA verificou-se que o grau académico é um fator significativo.

Os professores com licenciatura e com mestrado/doutoramento apresentam atitudes mais positivas, quando comparados com professores com bacharelato. Podemos concluir que são os professores com grau académico mais elevado os que consideram que a inclusão dos alunos com PEA é possível.

O que acabamos de referir em relação aos nossos resultados estão implícitos nos estudos defendidos por Sharma, Forlin, Loreman e Earle (2006) que referem também que os

professores graduados são mais positivos quer a receber formação quer a incluir os alunos com essas dificuldades nas suas salas de aula, podendo o uso de estratégias adequadas aos alunos com problemas escolares, estarem associadas ao sentido de eficácia do professor.

Relativamente às habilitações profissionais e ao revermos alguns estudos (Halloway, 2000; Rodrigues, 2000; Martinez, 2001; Pareja, 2002; Plaisance, 2002; Silva 2002; Verdugo, 2003; Florian, 2003; Cardona, 2003; Sanchez, 2003; Melero, 2004; Vaz, 2005) concluímos que a variável habilitações profissionais à qual está associada a formação específica deve ser tida em consideração na implementação de uma escola inclusiva, dada a relação forte que tem com as atitudes dos professores.

Considerando a hipótese 1.3 - O tipo de trabalho pedagógico/cargo que o professor exerce influência as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA, através da análise dos resultados, podemos concluir que os professores com experiência de coordenação/direção de escola/agrupamento apresentam atitudes mais positivas, quando comparados com professores sem experiência de coordenação/direção de escola/agrupamento. Pode-se assim concluir que o tipo de trabalho pedagógico/cargo influencia as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com PEA na sala de aula.

No que se refere à hipótese 2 - As condições pessoais e profissionais influenciam na relevância atribuída pelos professores ao tipo de condições que permitem um efetivo processo de inclusão. Iniciaremos a análise à hipótese 2.1 - A idade, o tempo de serviço e o nível de ensino influenciam a relevância atribuída pelos professores aos fatores que tornam viável a realização de um efetivo processo de inclusão.

Assim, foram primeiramente analisados os fatores pessoais: idade e tempo de serviço. Quanto à idade verificou-se que os professores mais novos apresentavam uma atitude mais positiva quando analisados os fatores que tornam viável a realização de um efetivo processo de inclusão dos alunos com PEA.

Huberman (2000), remete-nos para o que acabamos de referir, ao verificar que a atitude e desempenho dos professores se modifica ao longo da sua carreira, enquanto que Ruiz (2009), afirma que quanto mais experiência os professores têm mais verbalizam a falta de conhecimentos na área das necessidades educativas.

Analisando o tempo de serviço dos professores verificou-se que os professores com menos tempo de serviço apresentam uma atitude mais positiva relativamente à realização de um efetivo processo de inclusão dos alunos com PEA, comparados com professores com mais tempo de serviço. No que diz respeito ao nível de ensino verificou-se que foram os professores

de ensino secundário os que apresentaram uma atitude mais positiva no que diz respeito aos fatores que tornam viável a realização de um efetivo processo de inclusão dos alunos com PEA. Estes resultados não são corroborados por Correia “os professores do ensino regular treinados em técnicas de integração podem naturalmente responder mais adequadamente aos alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento. À medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente a crianças com problemas na aprendizagem, melhoram os resultados da integração e decrescem as solicitações aos serviços de educação especial” (Correia, 1999, p. 161).

Quanto à hipótese 2.2- As habilitações literárias e profissionais dos professores influenciam a relevância atribuída ao tipo de condições para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão. Podemos concluir que os professores com grau académico menos elevado e sem formação contínua apresentam um *score* médio mais elevado da dimensão “condições de sucesso na sala de aula” e na dimensão “impacto negativo da inclusão” sobre o rendimento escolar. No que diz respeito à formação especializada, nas dimensões supracitadas, os professores com formação especializada apresentam *score* médio mais elevado.

Relativamente à dimensão “benefícios da inclusão” e “comportamento dos alunos com PEA” através dos dados obtidos, podemos concluir que os professores com grau académico mais elevado, ou seja, com licenciatura, mestrado e doutoramento e com formação contínua e especializada apresentam um *score* médio mais elevado da dimensão.

Podemos concluir que os professores de educação especial apresentam *scores* mais elevados de todas as dimensões e escala total.

Neste campo de investigação, Webb (2004), comparou as atitudes face à inclusão dos professores do ensino regular e professores de educação especial e conclui, tal como nós, que os professores de educação especial têm atitudes mais favoráveis face à inclusão e são mais eficazes na intervenção com estes alunos comparativamente com os outros professores de outros grupos disciplinares. O que constatamos, está em conformidade com Mastin (2010), quando no seu estudo verificou que os professores de educação especial expressam atitudes e competências mais positivas para trabalhar com alunos com necessidades educativas e uma das razões apresentadas para esta atitude positiva poderá estar relacionada com o facto de se sentirem mais confortáveis para promover o sucesso nestes alunos.

Pensamos que é adequado referir Flores, quando salienta que: “...se queremos nas escolas professores que refletem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser

organizados em função dessa finalidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica. Um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerente à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira” (Flores, 2005, p. 24).

Assim, nesta perspetiva também Lima (2004), afirma que é importante que todos os professores tenham uma informação geral dos fundamentos da inclusão, que se consciencializem dos seus sentimentos em relação às pessoas com deficiências e das motivações destes mesmos sentimentos.

Os estudos defendidos por Sharma et al. (2006) indicam que os professores graduados são mais positivos quer a receber formação quer a incluir os alunos com essas dificuldades nas suas salas de aula, podendo o uso de estratégias adequadas aos alunos com problemas escolares estarem associadas ao sentido de eficácia do professor.

Em relação à variável formação contínua podemos concluir que, nas dimensões “Benefícios da inclusão” e “Comportamento dos alunos com PEA”, os professores com formação contínua apresentam em média uma atitude positiva face à inclusão dos alunos com PEA.

Nesta linha de investigação encontramos múltiplos estudos cuja perspetiva de análise nos confirma haver uma influência entre formação contínua e atitudes positivas para o processo de inclusão (Van Reusen, 2000; Shade & Stewart, 2001; Avramidis & Norwich, 2002, citado por Paiva, 2012).

Relativamente à última hipótese 2.3 - O tipo de trabalho pedagógico/cargo que o professor exerce na escola influencia a relevância atribuída pelos professores para que seja possível a realização de um efetivo processo de inclusão. Neste estudo concluímos que o tipo de trabalho/cargo desempenhado pelos professores interfere na forma como eles analisam o processo de inclusão dos alunos com PEA. Através da análise dos resultados obtidos, concluímos que os professores com experiência de coordenação/direção de escola/agrupamento apresentam atitudes mais positivas face à inclusão dos alunos com PEA, na dimensão “Benefícios da inclusão” e “Estereótipos”.

Van Laarhoven et al. (2007) ressaltam que os maiores preditores do sucesso de inclusão são as atitudes dos professores e as suas convicções, independentemente dos cargos ocupados dentro da comunidade educativa, os esforços para criar mais oportunidades inclusivas

dependem de múltiplos fatores, tais como a liderança, os serviços de apoio, o desempenho profissional e as oportunidades que são dadas aos professores para trabalharem neste sistema (Powell, 2006; Roach & Salisbury, 2006; McClean, 2007, citado por Paiva, 2012).

De acordo com o nosso estudo concluímos que o tipo de função que o professor exerce na escola pode ser decisivo para uma efetiva inclusão dos alunos com PEA.

Consideramos que, em média, as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com PEA são positivas. A triangulação dos dados alcançados através do questionário e escala AFI e do *focus group* possibilitou-nos verificar coincidências relevantes para credibilizar a investigação e chegar às seguintes conclusões:

Verificamos que de uma forma generalizada, os inquiridos são da opinião que a eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com PEA fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade. Na perspetiva dos entrevistados, há necessidade de se desenvolver uma diferenciação pedagógica e para isso é necessário ter em atenção os seguintes aspetos: turmas reduzidas, melhor gestão dos recursos humanos, variar as formas de ensinar e avaliar e articulação pedagógica do professor da turma e do professor de educação especial e nas disciplinas nucleares colocar na sala de aula dois professores da mesma disciplina.

Relativamente à questão em que todos os alunos, incluindo os alunos com PEA, devem ser incluídos na sala de aula, verificamos uma grande divisão entre os professores que responderam ao questionário e escala AFI. Metade dos inquiridos consideram que os alunos com PEA não deveriam frequentar aulas na turma. Estes dados são algo perturbadores uma vez que existem ainda muitos professores que se opõem ao direito de inclusão destes alunos, contrariando assim os normativos vigentes emanados pelo Ministério da Educação e Ciência. Por outro lado, os professores que compõem o *focus group* são unânimes em afirmar que os alunos portadores de PEA têm direito de assistir às aulas na turma. Na sua maioria referem que não se sentem capacitados para trabalhar com estes alunos, por isso, é necessário e imprescindível o apoio do professor de educação especial. Também mencionam que estes alunos devem usufruir de apoio no centro de apoio à aprendizagem, que é um recurso organizacional específico, cujo objetivo é promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação, interação e fomentadores de aprendizagem.

No que diz respeito à formação especializada verificamos pelas respostas proferidas uma grande divisão entre os professores. Metade dos professores concordam totalmente com a ideia de que a formação especializada é imprescindível para que o professor consiga dar uma

resposta adequada aos alunos com PEA. Referem que a formação especializada para professores é elementar, visto que os alunos com PEA exigem maior competência científica e pedagógica. Desta forma, o professor deve ter formação orientada em técnicas de integração, métodos e processos de ensino adequados às crianças em questão. Constatamos que metade dos inquiridos é de opinião que o professor pode ter atitudes positivas com os alunos com PEA, mesmo sem ter formação especializada.

Na perspetiva dos entrevistados a presença dos professores de educação especial é fundamental, defendem que estes são especializados e que a sua função é de facultar estratégias de atuação, potenciação da motivação, criar formas alternativas de representar o conhecimento, ajuda nas estratégias e modelos de trabalho individual ou coletivo, produção de materiais, diferenciação do currículo, ou seja, realizar trabalho pedagógico em diferentes enquadramentos, sala de aula regular, centro de apoio à aprendizagem, intervenção em pequenos grupos ou em trabalho individual, apoiando assim o aluno e o professor da turma.

Conferimos que os professores defendem que a inclusão destes alunos é exequível se houver um aumento significativo de professores de educação especial nas escolas.

Em síntese, os intervenientes afirmam sentir necessidade de formação adequada, para conseguirem dar resposta às necessidades dos alunos com PEA, de forma a aumentar a sua participação nos processos de aprendizagem. Os resultados deste estudo indicam que em média as atitudes dos professores são positivas face à inclusão, no entanto referem que não estão capacitados para trabalhar com alunos portadores de PEA. A formação e o trabalho entre pares poderão ser favoráveis e essenciais para a mudança de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA. Tendo em conta os resultados alcançados no questionário e escala AFI e na validação obtida pelo *focus group*, propõe-se um programa de intervenção/ação que possa promover aprendizagens potenciadoras de atitudes educacionais positivas face à efetiva inclusão dos alunos com PEA. O programa foi produzido atendendo às medidas propostas pelos professores que participaram no *focus group* e que demonstraram a necessidade de formação especializada, com recurso a ações pedagógicas que lhes permitissem adquirir competências potenciadoras da inclusão destes alunos. A proposta do programa é apenas um indicador que poderá ser norteador e servir de apoio aos agrupamentos/escolas não agrupadas. Nesta perspetiva concebe-se o programa como um projeto aberto e flexível, coerente e integrador, respeitador do contexto em que se realiza, em construção permanente pelo sujeito que aprende e que tem como referentes os princípios e objetivos que consagram a educação inclusiva de alunos com PEA.

3.2. Programa promotor de Atitudes Educacionais face à Inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

Justificação do programa

“Para desenvolver expectativas positivas é essencial que o professor conheça múltiplas formas de eliminar e contornar dificuldades e barreiras, que possa a partir deste trabalho acreditar e fazer acreditar que o aluno é muito mais do que as suas dificuldades e que existem variadas formas de atingir variados tipos de sucesso.” (Rodrigues, 2007b, p. 19)

A educação de crianças e jovens com Perturbação do Espectro do Autismo foi, durante muito tempo, uma temática residual no contexto das grandes questões do sistema educativo. Considerando as teorias atuais sobre a educação é imprescindível que a escola tenha como princípio uma orientação inclusiva e se enquadre no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais, no âmbito de uma escola aberta e capaz de se adaptar com eficácia à diversidade dos seus alunos, tendo em conta as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, com o intuito de aumentar a sua participação nos processos de aprendizagem.

Nesta perspetiva, o Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

Deste modo, uma escola só é verdadeiramente inclusiva se os seus professores adotarem atitudes inclusivas na sala de aula e para que esta inclusão seja exequível, o professor tem de estar capacitado e quando necessário tem de procurar formação para trabalhar com os alunos com PEA. Desta forma, a atitude dos professores constituirá uma variável importante na inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo na sala de aula e contribuirá seguramente para o seu sucesso educativo.

Partindo do pressuposto que a mudança passa essencialmente pela formação dos professores que nela trabalham então, para que a mudança aconteça, os professores terão de estar abertos à formação e persistente atualização. Como refere Carvalho (2005) os conteúdos de aprendizagem, e no âmbito da sua articulação com o desenvolvimento da formação de nível superior, visam contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, capacitando-os para a vida profissional e tornando-os agentes de mudança.

A formação contínua pode contribuir para uma transformação dos princípios e práticas dos professores acerca da inclusão dos alunos com PEA. Para isso a formação deverá desenvolver nos professores as competências para poderem responder com eficácia aos problemas sentidos pelos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca na secção relativa às diretrizes para a ação a nível nacional, salienta o ponto relativo ao recrutamento e treino de pessoal docente. Aqui encontramos uma clara referência à importância da formação inicial dos professores, que se transcreve:

“Fomentar uma atitude face à deficiência e desenvolver a compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes. O conhecimento e as competências exigidas são, essencialmente, os relativos a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio, métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo Espectro de capacidades, etc.” (UNESCO 1994, p. 143).

Tendo em conta o novo contexto legislativo e os desafios constantes do sistema educativo, pretende-se clarificar conceitos sobre a educação inclusiva de alunos com PEA, concretizar novas ideias e planificar projetos de ação pedagógica promotores de atitudes educacionais positivas, promover novas metodologias na sala de aula, num olhar concentrado na inclusão dos alunos com PEA, formação de professores, flexibilidade e autonomia curricular, papel das lideranças e promoção da inclusão. As atitudes sejam “positivas” ou “negativas” que os professores expressem estarão diretamente relacionadas com a formação de valores, de conceitos ou preconceitos das futuras gerações. Para podermos investigar essas atitudes, a sua relação com o processo de inclusão, bem como o que as determina é necessário dispor de instrumentos fiáveis e válidos que nos auxiliem a avaliar as atitudes educacionais dos professores.

Deste modo, abordar ao nível da investigação a formação de professores e relacioná-la com as atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA parece ser complexo. No

entanto, julgamos fundamental investigar esta realidade para encontrar evidências que nos possam ajudar a refletir sobre esta problemática, dada a importância que tem para a escola inclusiva, onde queremos que todos possam ter um lugar de pleno direito.

Numa conjuntura nacional, a legislação que regula a inclusão dos alunos com PEA nas escolas sofreu transformações que levaram a uma crescente responsabilização dessas mesmas escolas, pela inclusão destes alunos numa perspetiva de "Escola Para Todos e Com Todos".

Atendendo a esta necessidade de transformação, Portugal criou com um conjunto de políticas públicas de educação. Estas novas políticas da educação assumiram um quadro normativo próprio, convergente e interdependente, onde se inclui o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), a Autonomia e Flexibilização Curricular, as Aprendizagens Essenciais (AE), a Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania, e o novo regime de Educação Inclusiva (EI).

Neste contexto e assumindo claramente uma orientação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece o Regime Jurídico da educação inclusiva que institui os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Desta forma, a execução deste programa decorre da necessidade de integrar no Projeto Educativo da Escola um programa de intervenção/ação para a Educação Inclusiva de alunos com PEA, tendo por base os pressupostos normativos abrangidos no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Educação Inclusiva), em articulação com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Currículos do Ensino Básico e Secundário), o Despacho-Normativo n.º 6478/2017, de 9 de julho (Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória), o Despacho-Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho (Constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória) e o Despacho-Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho (Organização do ano letivo).

Tendo em conta tudo o que expomos nesta tese, sustentado nos resultados alcançados no questionário e escala AFI e na validação obtida pelo *focus group*, propõe-se um programa de intervenção/ação (apêndice 3) para capacitar os professores de atitudes educativas positivas face à inclusão dos alunos com PEA. Pretende-se que o programa possa promover aprendizagens potenciadoras de atitudes educacionais positivas face à efetiva inclusão dos alunos com PEA. Assim sendo, a proposta deste programa é apenas um indicador que poderá ser norteador e servir de apoio aos agrupamentos/escolas não agrupadas. Nesta perspetiva

concebe-se o programa como um projeto aberto e flexível, coerente e integrador, respeitador do contexto em que se realiza, em construção permanente pelo sujeito que aprende e que tem como referentes os princípios e objetivos que consagram a educação inclusiva de alunos com PEA.

Nesta perspetiva, a metodologia do programa tem como objetivo a concretização das seguintes ações: Práticas Reflexivas; Tertúlias Pedagógicas e Curso de Formação, a promover nos Centros de Formação, Associação de Escolas e nas escolas, de forma a capacitar os professores de atitudes educacionais positivas relativamente à inclusão dos alunos com PEA.

Desta forma, esperamos com este programa mobilizar todos os professores, de forma a criar espaços e tempos semanais fundamentais de (re)interpretação e de reflexão conjunta que possibilitem a capacitação e formação de todos os professores, de forma a contribuir para a construção de uma “Escola Para Todos e Com Todos” no sentido de responder aos princípios da Filosofia da Inclusão, dos alunos com PEA.

Princípios

A conceção e execução do programa deve obedecer aos seguintes princípios gerais:

- Promover a colaboração e partilha como facilitadoras e potenciadoras da inclusão.
- Promover atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA numa cultura e filosofia do agrupamento ou escola não agrupada.
- Formar sobre atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.
- Desenvolver uma linguagem comum: PEA, inclusão escolar, escola para todos, atitudes educacionais e apoio à diversidade.

Destinatários

O programa tem como destinatários todos os educadores, professores e professores educação especial.

Diagnóstico

Consideramos impreterível que o agrupamento/escola não agrupada realize, no início do ano letivo, um diagnóstico das necessidades existentes na escola. A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, de cada agrupamento/escola não agrupada tem registos detalhados sobre as medidas de gestão curricular, bem como medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dos alunos com PEA. Subsiste a necessidade deste trabalho prévio para que a implementação do Programa promotor de atitudes educacionais tenha uma ação eficiente de modo a obter o sucesso desejado, potenciar e mudar a atitude educacional dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

Dimensões das medidas do Programa

Dimensão A – Formação sobre atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.

Dimensão B – Filosofia de escola que promova atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.

Dimensão C – Promover práticas inclusivas na sala de aula.

Dimensão D – Promover atitudes educacionais positivas.

Dimensão E – Desenvolver uma linguagem comum: PEA, inclusão escolar, escola para todos, atitudes educacionais e apoio à diversidade.

Operacionalização do Programa: Ações

Este programa será operacionalizado tendo em conta as seguintes ações:

- Práticas reflexivas - a efetivação de práticas reflexivas, numa cultura colaborativa, como oportunidade de os professores aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento de um ensino de aprendizagem significativo e de adquirirem posturas de trabalho que tenham um impacto altamente positivo na inclusão dos alunos com PEA. Deste modo, as práticas reflexivas têm como propósito a hipótese dos professores se questionarem sobre as suas práticas de ensino, usando a reflexão-ação como forma de voltar e rever tudo o que se tem feito analisando, pontos positivos e negativos, facultando assim, oportunidades para refletir e redirecionar as suas práticas inclusivas. Estas práticas permitem ao professor construir conceitos pautados num processo que vise a promoção de uma prática mais consciente e autónoma.

- Tertúlias pedagógicas – a implementação de tertúlias pedagógicas possibilita um processo profundo, rigoroso e ético de desenvolvimento profissional pelo qual passam os professores que implementam Atuações Educativas de Êxito, ajudando a transformar as suas escolas em Comunidades de Aprendizagem e facultando oportunidades para todos os alunos. Pretende-se que os professores se atualizem e debatam os seus conhecimentos em relação às teorias e pesquisas educacionais mais relevantes no panorama atual, acerca da inclusão dos alunos com PEA. Este processo, pautado essencialmente no diálogo, envolve formação continuada de qualidade com temáticas criteriosamente selecionadas e distribuídas, atendendo à realidade das necessidades do agrupamento/escola não agrupada que servirão de reflexão e construção coletiva do conhecimento entre os diferentes elementos da comunidade educativa e está de acordo com as melhores práticas de formação de professores, segundo a comunidade científica internacional.

- Curso de formação – implementação de ações de curta duração - dividido por ciclo de conferências com temáticas dedicadas às atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

As temáticas sugeridas são as seguintes:

Sessão I – Educação e formação sobre atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA para todos os professores e partilha de práticas pedagógicas.

Sessão II – Filosofia de escola que promova atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA e partilha de práticas pedagógicas.

Sessão III – Promover práticas inclusivas e partilha de práticas pedagógicas.

Sessão IV – Promover atitudes educacionais positivas e partilha de práticas pedagógicas.

Sessão V – Reflexão sobre o seminário e apresentação de práticas pedagógicas do programa.

Impacto do programa

Capacitar os professores de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, na perspetiva de uma ‘Escola Para Todos’ com análoga possibilidade de acesso.

Capacitar os professores para que estes possam intervir de forma específica de acordo com a problemática do aluno, partilhar o ensino com os restantes professores da turma, ensinar pequenos grupos heterogéneos de alunos ou um ensino individual.

Avaliação

O processo para avaliar as diferentes ações da transmissão e construção de conhecimentos será através da aplicação de inquéritos de satisfação. No que se refere ao processo de avaliação do curso de formação este será avaliado tendo em conta o quadro legal em vigor pelos centros de formação correspondentes.

Conclusão

O nosso trajeto investigativo caracterizou-se, na encruzilhada da problemática da inclusão dos alunos com PEA, por receios, hesitações, recuos, avanços e decisões, o “caos original” foi a marca de um espírito que não se alimentou de simplismos e de certezas estabelecidas, (Quivy & Campenhoudt, 2018, p. 21).

O quadro concetual tomado por referência foi construído com base nas problemáticas da inclusão e do tema em estudo “Atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo”. A revisão que fizemos da literatura da especialidade conferiram a este estudo uma natureza, principalmente analítica, mas também, um caráter instrumental dado a preocupação de compreensão das racionalidades e lógicas de ação dos professores no contexto da educação inclusiva.

A construção do quadro concetual tornou exequível o planeamento da investigação e proporcionou as linhas gerais para a sua concretização. O nosso percurso heurístico possibilitou-nos encontrar fatores que reforçam a pertinência da nossa questão de investigação. A utilização de instrumentos de natureza qualitativa, com a utilização de diversas fontes de informação (bibliográfica e documental) e do instrumento de recolha de natureza quantitativa (questionário aos professores), num leque de indicadores abrangentes, permitiu a triangulação de dados acerca do fenómeno estudado.

Podemos concluir que os estudos realizados, de natureza quantitativa (questionário e escala AFI) e qualitativa (*focus group*) possibilitam-nos a identificação de um conjunto de variáveis que influenciam as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

Ao delinear-mos esta investigação segundo a problemática da inclusão dos alunos com PEA verificamos que nas escolas ela se encontra diretamente relacionada com as atitudes educacionais dos professores. Uma escola só é verdadeiramente inclusiva se os seus professores adotarem atitudes inclusivas na sala de aula e para que esta inclusão seja exequível, o professor tem de estar capacitado e quando necessário tem de procurar formação para trabalhar com os alunos com PEA. Desta forma, a atitude dos professores constituirá uma variável importante na inclusão dos alunos com PEA na sala de aula e contribuirá seguramente para o seu sucesso educativo.

A escolha do tema em estudo “Atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo” surgiu para dar resposta a uma problemática que cada vez mais afeta o sistema educativo e que tem a ver, por um lado, com as

atitudes educacionais dos professores face à inclusão e, por outro, com falta de formação dos professores. Assim, colocamos a seguinte questão de partida: “Quais as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo?”

Esta questão foi levada a uma exaustão de investigação, a temas da sua abrangência dando origem a algumas respostas que clarificam o caso em estudo.

Foi nosso objetivo, para elaborar este estudo, identificar as atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA. A carência de estudos realizados no nosso país, relacionados com as atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA dificulta, por vezes, a comparação com outras investigações, no entanto, o nosso percurso investigativo possibilitou uma reflexão e contribuiu para aprofundar a problemática do estudo. A nossa experiência profissional desencadeou um interesse gradual pela área das PEA, especificamente pelas enormes dúvidas e receios que parecem causar na comunidade educativa e, acima de tudo, porque acreditamos que a educação de uma criança com PEA deve envolver os princípios de uma pedagogia inclusiva, de forma a capacitar ao máximo as habilidades destes alunos.

Neste sentido, ao rever o material respeitante à inclusão de crianças com PEA, tanto em artigos científicos como em projetos de aplicação é ponto assente que uma educação inclusiva é fundamental para potenciar as possibilidades e gerar condições para atingir as metas que se propõem para cada criança, potenciando o seu equilíbrio e desenvolvimento pessoal, capacitando ao máximo as suas habilidades, orientando o seu entendimento e adaptação à vida humana e social (Volkmar, Lord, Bailey, Schultz & Klin, 2004; Jordan, 2005).

Ao longo da pesquisa e de acordo com Pereira, pudemos, ainda, constatar que “o objetivo dos programas sobre o autismo deve ser o de ajudar tanto as crianças com autismo, como a comunidade em que se inserem, a minorar as deficiências das primeiras e a ignorância desta última. Deste modo, deveremos ser capazes de aumentar a capacidade de participação nos problemas das pessoas com autismo e as potencialidades de aceitação e de apoio por parte da comunidade a que eles pertencem” (Pereira, 1999, p. 53).

Pretende-se, assim, que os alunos com PEA aprendam a viver com os outros, e de acordo com Jacques Delors, “aprender a viver juntos” (2000, p. 77), respeitando as regras sociais e gerando um clima de bem-estar, propício ao sucesso.

O estudo das atitudes educacionais face à inclusão de crianças com PEA inclui uma estratégia que pretende contribuir para pôr em evidência e refletir sobre as questões subjacentes à inclusão dos mesmos, envolvendo os principais participantes ao longo do processo em que

decorre, aspirando-se à incrementação de atitudes educacionais mais positivas, relativamente a estes alunos.

Ao longo do trabalho, apresentamos a triangulação dos dados obtidos sobre as atitudes educacionais dos professores. De forma a simplificar a leitura e a compreensão do estudo e para evitar iterações, limitamo-nos a tecer as conclusões gerais, de acordo com os objetivos da nossa investigação. Deste modo, após terem sido analisadas e equacionadas as várias situações inerentes à implementação desta investigação concluímos que face a tudo o que foi exposto podemos considerar que em média, as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com PEA são positivas, no entanto os professores não se sentem capacitados para trabalhar com estes alunos.

Os professores consideram que a sua eficácia pedagógica, nas turmas com alunos com PEA fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade. É necessário desenvolver uma diferenciação pedagógica e para isso é fundamental ter em atenção os seguintes aspetos: turmas reduzidas; melhor gestão dos recursos humanos; variar as formas de ensinar e avaliar e articulação pedagógica do professor da turma e do professor de educação especial. Concluímos com muita tristeza que grande parte dos professores considera que os alunos com PEA não deveriam estar incluídos na turma. Estes dados são algo perturbadores uma vez que existem ainda muitos professores que se opõem ao direito de inclusão destes alunos, contrariando assim os normativos vigentes emanados pelo Ministério da Educação e Ciência. As práticas inclusivas em algumas escolas são uma quimera e a explicação para esta realidade é a falta de formação dos professores.

Confirmamos que os professores mais novos, faixa etária 20-40 anos e 40-50 anos, apresentam atitudes mais positivas, quando comparados com professores da faixa etária 50-66 anos e os professores com mais tempo de serviço apresentam atitudes mais negativas, quando comparados com professores com menos tempo de serviço.

Os professores que lecionam o nível de ensino mais baixo, 1.º ciclo, apresentam atitudes mais negativas, quando comparados com professores que lecionam o nível de ensino mais alto, ensino secundário.

Os professores com Licenciatura, Mestrado e Doutoramento apresentam atitudes mais positivas, quando comparados com professores com Bacharelato.

Os professores com Experiência de coordenação/Direção de escola/Agrupamento apresentam atitudes mais positivas, quando comparados com professores sem experiência de coordenação/direção de escola/agrupamento.

Constatamos que em todas as dimensões e na escala total, existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores de Educação Especial e os restantes.

Exceto para a dimensão “Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar”, os professores de Educação Especial apresentam atitudes mais positivas em todas as dimensões da escala total, comparativamente aos professores que não são de Educação Especial.

Os professores acreditam e defendem a inclusão dos alunos com PEA, no entanto admitem que a presença dos professores de educação especial é fundamental, alegam que estes são especializados e que a sua função é de facultar estratégias de atuação, potenciação da motivação, criar formas alternativas de representar o conhecimento, ajuda nas estratégias e modelos de trabalho individual ou coletivo, produção de materiais, diferenciação do currículo, ou seja, realizar trabalho pedagógico em diferentes enquadramentos, sala de aula, centro de apoio à aprendizagem, intervenção em pequenos grupos ou em trabalho individual, apoiando assim o aluno e o professor da turma. Conferimos que os professores defendem que a inclusão destes alunos é exequível se houver um aumento significativo de professores de educação especial nas escolas.

Os professores sentem a necessidade de formação adequada, para conseguirem dar resposta às necessidades dos alunos com PEA, de forma a aumentar a sua participação nos processos de aprendizagem. A formação e o trabalho entre pares poderão ser favoráveis e essências para a mudança de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.

Desta forma, tendo em conta os resultados alcançados no questionário e escala AFI e na validação obtida pelo *focus group* propõe-se um programa de intervenção/ação que possa promover aprendizagens potenciadoras de atitudes educacionais positivas face à efetiva inclusão dos alunos com PEA, de forma a: promover a colaboração e partilha como facilitadoras e potenciadoras da inclusão; promover atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA numa cultura e filosofia do agrupamento ou escola não agrupada; formar sobre atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA e desenvolver uma linguagem comum: PEA, inclusão escolar, Escola para Todos, atitudes educacionais e apoio à diversidade. A conceção deste programa de ação/ intervenção será potenciador de conhecimento e de novas ações e será favorável a novas aprendizagens e a práticas de intervenção inclusivas inovadoras.

Em síntese, as atitudes educacionais dos professores poderão manipular as práticas inclusivas junto dos alunos com PEA. Quanto mais as pessoas souberem acerca das PEA uma melhor qualidade dos serviços de educação para essas crianças se verificará no que respeita à inclusão destes alunos nas escolas.

É tarefa urgente do professor procurar compreender os pressupostos que fundamentam a sua ação, revê-los e reconstruí-los em novas bases, daí estarmos certos, que as práticas reflexivas, as tertúlias pedagógicas e a formação tenham contributo direto na mudança de atitudes educacionais.

Pretendemos, por isso, com este programa para a inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo:

- Capacitar os professores de atitudes educacionais;
- Conduzir a reflexões e mudanças que se traduzam em práticas inclusivas diversificadas e inovadoras na sala de aula;
- Promover profissionais autónomos com metodologias promotoras da inclusão.

Na senda da nossa investigação estamos convictos de que estes contributos científicos se somam, qualitativamente, aos demais existentes e que haverá, ainda, muito a investigar no contexto desta problemática, real e complexa, que se vive nas escolas e sociedade portuguesa. Estamos certos de que ela pode ser vantajosa na desmistificação de ideias universalizadas relativamente às crianças com PEA, prevenindo a denegação das mesmas e promovendo uma inclusão com atitudes educacionais positivas e coerentes porque “Ser Autista é apenas, uma forma de ver e compreender o mundo!”.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2013). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? In C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font & E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (2000). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Armstrong, A., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy and practice*. London: Sage.
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. Em M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual & V. Vallejo, *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature (pp. 129-147). *European Journal of Special Needs Education*.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*.
- Beltrán, J. (1995). *Psicología de la educación*. Salamanca: EUEDEMA, S.A.
- Bénard da Costa, A. M. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática* (pp. 51-163). Inovação.
- Bennett, T., Deluca, D., & Bruins, D. (1997). *Putting Inclusion into Practice: Perspectives of teachers and parents* (115-131). *Exceptional Children*.
- Berehoff, A.M. P., Seyfarth, A. S. L., & Freire, L. H. V. (1995). Abordagem Psicopedagógica para atendimento ao portador de conduta típica (Autismo e psicose infantil). In J. S. Schwartzman, F. B. Assumpção & colaboradores (Org.s). *Autismo infantil*. São Paulo: Memnon Edições Científicas Ltda.
- Bernardo, T. G., & Martín, C.R. (1993). El niño y la niña autistas. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especial* (pp. 251-271). Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

- Bisquerra, R. (ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blázquez, E. F. (1991). La Investigación Acción. Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativas. Em O. Sáenz Barrio (ed.). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bosa, C., & Callias, M. (2000). *Autismo: Breve revisão de diferentes abordagens* (pp. 167-177). Psicologia: Reflexão e Crítica.
- Braga-Kenyon, P., Kenyon, S. E., & Miguel, C. F. (2002). *Análise do Comportamento Aplicada: Um modelo para Educação especial*. Brasília: CORDE
- Bull, K. S., Montgomery, D., Overton, R., & Kimball, S. (2000). *Developing collaborative electronic portfolios for preservice teachers in computer mediated learning. Rural special education for the new millennium* (pp. 25-27). Conference Proceedings of the American Council on rural special education (ACRES). New México: Albuquerque.
- Cáceres R., P. M. (2007). *El Liderazgo Estudiantil en la Universidad de Granada desde una Perspectiva de Género* (tese de doctoramiento). Universidade de Granada, Granada, Espanha.
- Camargo, S.P.H., & Bosa, C.A. (2009). *Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura* (pp. 65-74). Psicologia & Sociedade. Brasil: Porto Alegre.
- Camisão, I. (2005). *Perceção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais* (dissertação de mestrado). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Carvalho, A. L. (2005). *Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no curso da licenciatura em enfermagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carvalho, F. (2007) – Escola para Todos? Perspetiva da Ecologia Humana. In D. Rodrigues (Org.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Casanova, M. A. (1990). *Educación especial: Hacia la integración*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Cautilli, J. D., Hancock, M. A. C. A., & Tillman, C. (2002). *Behavior Therapy and Autism: Issues in Diagnostic and Treatment* (pp. 229-242). The Behavior Analysis Today.
- Center, N. A. (2011). *Evidence-based practice and autism in the schools: a guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders*. Massachusetts: NAC.

- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. Em D. Rodrigues (Org.). *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*, (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Chow, P., & Winzer, M. M. (1992). *Reliability and validity of a scale measuring attitudes towards mainstreaming* (pp. 223–227). Educational and Psychological Measurement.
- Cintra, G. M. S., Rodrigues, S. D., & Ciasca, S. M. (2009). Inclusão Escolar: Há coesão nas expectativas de pais e professores? *Revista Psicopedagogia* (p. 55). São Paulo: ABPP.
- Coelho, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula* (tese de doutoramento). Universidade da Extremadura, Badajoz, Espanha.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a Clarificação e Utilização de Conceitos*. Porto: APPORT.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? Em Rodrigues, *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. I. J. (2005). *Questões Éticas em Investigação Educacional*. Portugal.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Croll, P., & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professional's view of inclusion (pp. 1-12). *European Journal of Special Needs Education*.
- DeLong, G. R., Beau, S. C., & Brown, F. R. (1981). *Síndrome autista reversível adquirida na doença encefalopática aguda em crianças* (pp. 191-194). Archives of Neurology.
- Delors, J. (2000). Os quatro pilares da educação. In *Educação: Um tesouro a descobrir* (pp. 70-102). São Paulo: Cortez.

- Duarte, R. (2007). *La formation continue des enseignants au Portugal* (tese de doutoramento). Université Lumière Lyon, Lyon, França.
- Duchane, K., & French, R. (1998). Attitudes and Grading Practices of Secondary Physical Educators in *Regular Education Settings* (pp. 370-380). Adapted Physical Activity Quarterly.
- Esteves, M., & Rodrigues, A. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Farias, I. M., Maranhão, R.V. A., & Cunha, A. C. B. (2008). Interação Professor-aluno com Autismo no Contexto da Educação Inclusiva: Análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (pp. 365-384). *Revista Marília*.
- Fombonne, E. (2002). *Epidemiological trends in rates of autism* (pp. 4-6). Mol Psychiatry.
- Font, J. (2013). La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión. In C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2007). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education (pp. 150-159). *International Journal of Inclusive Education*.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2000). *Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores*. INAFOP.
- Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação: Da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Franco, M. A. R. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2006). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, C. V. (2007). Novos desafios europeus sobre formação de professores. Em Morgado, & Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias* (pp. 7-11). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Frith, U. (1989). *Autism. Explaining the enigma*. Oxford: Brazil Black Well.
- Froese-Germain, B., & McGahey, B. (2012). *Optimizing Conditions of Teachers Professional Practice to Support Students with Special Educational Needs*. Teacher Voice.
- Galego, C., & Alberto, A. G. (2005). “Emancipação, Rutura e Inovação: O “focus group” como instrumento de investigação” (pp. 173-184). *Revista Lusófona de Educação*.
- Gillberg, C., & Akefeldt, A. (1989). *Autismo e hipomelanose de Ito* (em preparação).

- Gillberg, C., Terenius, L., Hagberg, B., & Eriksson, I. (1989). Beta-endorfinas em distúrbios da neuropsiquiatria infantil. *Cérebro e Desenvolvimento*.
- Glat, R., Vianna, M. M., & Redig, A. G. (2012). Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente (pp. 79-100). *Ciências Humanas e Sociedade em Revista*.
- Goldstein, A. (2010). *Modelo DIR/Floortime*. Acedido em 28 de junho 2018 em <http://floortimebrasil.blogspot.pt/2010/04/modelo-dirfloortime.htm>.
- Gomes, C. G. S., Mendes, E. G. (2010). Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (pp. 375-396). *Revista Brasileira Educação Especial, Marília*.
- Gonçalves A. (2012). *Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: Intervenção educativa* (dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Gottlieb, J. (1977). Attitudes toward retarded children: Effects of labeling and behavioral aggressiveness (pp. 581-585). *Journal of Educational Psychology*.
- Grande, N. (2000). Ética e Investigação (pp. 49-53). *Revista Investigação em Enfermagem*. Coimbra.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006). *Engaging autism: Using the Floortime approach to help children relate and think*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2008). *Compreender el Autismo*. Barcelona: AutoAyuda.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.
- Happé, F. (1994). *Autism: An introduction to psychological theory*. England: UCL Press.
- Hegarty, S. (1994). *A Integração na Europa. Um Desafio Contemporâneo*. Seminário Europeu Hélios. Escola e Integração na Europa: valores e práticas. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Faculdade de Motricidade Humana.
- Herman, J. L., Klein, D. C. D., & Abedi, J. (2000). *Assessing students' opportunity to learn: Teacher and students' perspectives* (p. 4). Educational Measurement: Issues and Practice.
- Hermelin, B., & O'Connor, N. (1970). *Psychological experiments with autistic children*. New York: Pergamon.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo: Estratégias para alunos com Autismo nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- Hobson, P. (1993) *El autismo y el desarrollo de la mente*. Trad. Angel Rivière Gómez. Madrid: Alianza.
- Howard, J. S., Sparkman, C. S., Cohen, H. G., Green, G., & Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatments for young children with autism (pp. 359-383). *Research in Developmental Disabilities*.
- Hume, K. (2011) Assessing implementation of comprehensive treatment models for young children with ASD: Reliability and validation of two measures (pp. 1-11). *Research in Autism Spectrum Disorders*.
- Jesus, S. N., & Martins, M. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. Porto: ASA Editores.
- Jordan, R. (1990). *As Necessidades Curriculares Especiais das Crianças Autistas: Capacidade de Aprendizagem e Raciocínio*. Lisboa: Edições Springhallow.
- Jordan, R. (2005). *Managing Autism and Asperger's syndrome in current educational provision* (pp. 104-112). *Pediatric Rehabilitation*.
- Joyce-Moniz, L. (2005). *A Modificação do Comportamento. Teoria e prática da Psicoterapia e Psicopedagogia Comportamentais*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kaufman, R. K. (2016). *Vencer o Autismo: Com o The Son-Rise Program*. Lisboa: Papa-Letras.
- Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamerican.
- Kuyini, A. B., & Mangope, B. (2011). Student teachers' attitudes and concerns about inclusive education in Ghana and Botswana (pp. 20-37). *International Journal of Whole Schooling*.
- Kyriacou, C. (2007). *Effective teaching in schools: Theory and practice*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Landa, R. (2007). Early Communication Development and Intervention for Children with Autism (pp. 16-25). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*.
- Langdon, C. A., & Vesper, N. (2000). *The sixth phi delta kappa poll of teacher's attitudes toward the public schools* (pp. 607-611). *Phi Delta Kappan*.
- Larrivée, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitudes (pp. 315-324). *The Journal of Special Education*.
- Lear, K. (2004). *Help Us Learn: A Self-Paced Training Program for ABA*. Training Manual. Toronto: 2. Ed.
- Leitão, L. (2007). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Atitudes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, da Região*

- Autónoma dos Açores* (tese de doutoramento). Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, Portugal.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores.
- Leon, V. (2002). *Estudo das propriedades psicométricas do perfil psicoeducacional PEP-R. Brasil: versão brasileira*.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). *Are attitudes changing? A case of teachers in two rural school districts* (pp. 751-760). Education.
- Lima, C. B. (2018). *PEA: Contributos para a caracterização do desenvolvimento da comunicação e da linguagem* (tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Lima, L. P. (2002). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, P. A. (2006). *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp.
- Lippi, J. (2005). Autismo e Transtornos Invasivos de Desenvolvimento: Revisão histórica do conceito, diagnóstico e classificação. Acedido em 17 de setembro 2018 <http://www.psiqweb.med.br/infantil/autismo.html>
- Lopes, M. T. V. (2011). *Inclusão das Crianças Autistas* (dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, Portugal.
- Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C., & Earle, C. (2005). *Pre-service teachers' attitudes and concerns regarding inclusive education*. Paper presented an International Special Education Conference (ISEC). United Kingdom: Glasgow.
- Lotter, V. (1966). *Relatório de um levantamento da prevalência de condições autistas na infância no condado de Middlesex*. Oxford: Pergamon.
- Lovaas, O. I. (2002). *Teaching Individuals with Developmental Delay: Basic Intervention Techniques*. Austin: Pro-ed. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Manjón, D. G., Gil, J. R., & Garrido, A. A. (1993). Adaptações curriculares. In Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 53-82). Lisboa: Dinalivro.
- Mantoan, M. T. E. (2005). Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. In *Nova Escola*.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus.

- Marchesi, A., & Martin, E. (1995). Perspetivas atuais em educação especial. In J. Palácios & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação/necessidades educativas especiais* (pp. 6-23). Porto Alegre: Artes Médicas
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Marques, C. (2000). PEA. *Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentalista com Mães*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Martín, P. S., & González-Gil, F. (2011). Experiências de inclusão na formação de professores. In Rodrigues (Org.). *Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 149-155). Lisboa: Instituto Piaget.
- Matson, J. L., Mahan, S., Hess, J. A., Fodstad, J. C., & Neal, D. (2010). Convergent validity of the Autism Spectrum Disorder-Diagnostic for Children (ASD-DC) and Childhood Autism Rating Scale (CARS) (pp. 633–638). *Research in Autism Spectrum Disorders*.
- McEachin, J. J., Smith, T., & Lovaas, O. I. (1993). Long-Term Outcome for Children with Autism Who Received Early Intensive Behavioral Treatment (pp. 359-372). *American Journal on Mental Retardation*.
- Melero, M. L. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mello, A. M. S. R., & Vatauvuk, M. C. (2007). *Autismo: Guia Prático*. São Paulo: AMA.
- Mesquita, M., & Rodrigues, D. (1994). Estrutura e Conteúdos da Formação de Professores em Necessidades Educativas Especiais (pp. 55-72). *Revista Portuguesa da Educação*.
- Mesquita, V., & Campos, C. P. (2013). “Método Son-Rise e o Ensino de Crianças Autistas”. *Revista Lugares de Educação* (p. 10-104). Portugal: Edição Especial.
- Ministério da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*.
- Moberg, S. (1997). Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and the United States (pp. 29-47). *International Journal of Rehabilitation Research*.
- Monteiro, M. I. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: Um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Braga: Universidade do Minho.
- Morais, M. (2011). *Burnout em docentes envolvidos na inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na rede pública*. Brasília: Instituto de Psicologia.
- Moreira, P. S. T. (2005). *Autismo: A difícil arte de educar*. Brasil: Universidade Luterana do Brasil-Ulbra, Campus Guaíba, RS.

- Morgado, J. (2003a). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Mota, C., Carvalho A., & Onofre C. (2003). Autismo em Inclusão na escola assegurar uma vida válida. In *Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo*. (Ed.), 7º Congresso Internacional Autismo.
- Mulholland. S. M. (2011). *The factors that influence the attitudes of teachers and administrators affiliated with the national association of independent schools (NAIS) regarding the inclusion of students with disabilities* (tese de doutoramento). Duquesne University, EUA.
- Nader, A. (1984). Teacher attitudes toward the elementary exceptional child. International (pp. 37- 46). *Journal of Rehabilitation Research*.
- Naoi, N. (2009). *Intervention and Treatment Methods for Children with Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer.
- Narciso, I. (2001). *Conjugalidades Satisfeitas, mas Não Perfeitas: Procura do Padrão Que Liga* (tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Navas, M. (2001). *Métodos, Diseños Y Técnicas De Investigación Psicológica*. Madrid: UNED.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2011). Profissão: docente. In *Revista Educação*.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2014). O Professor na Educação do Século 21 (p. 16). *Revista Gestão Educacional*.
- Nunes, A. S. (1977). *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença. Coleção Análise Social.
- Oliveira, G. (2009). *Autismo: diagnóstico e orientação* (pp. 278-287). *Ata Pediátrica Portuguesa*.
- Oliveira, G., Ataíde, A., Marques, C., Miguel, T. S., Coutinho, A. M., Mota, V. L., & Carmona da Mota, H. (2007). *Epidemiologia do distúrbio do espectro do autismo em Portugal: Prevalência, caracterização clínica e condições médicas* (pp. 726-733). *Developmental Medicine & Child Neurology*.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.
- ONU (1959). *Convenção dos Direitos da Criança*.
- ONU (2006). *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*.
- Olson, J.M., & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and Attitude Change (pp. 117-154). *Annual Review of Psychology*.

- Ornitz, E. M. (1983). A neuroanatomia funcional do autismo infantil (pp. 85- 124). *International Journal of Neuroscience*.
- Ortiz, M. C., Barrueco, A. B., Ramírez, E. O., Sarto, M. P., Lecuona, M. P., & Bueno, J. J. (1991). *La formación permanente ante la integración* (pp. 83-117). Atas del Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Santa Cruz de Tenerife.
- Ozonoff, S., Rogers, S., & Hendren, R. (2003). *Perturbações do Espetro do Autismo: Perspetivas da investigação atual*. Lisboa: Cimepsi Editores.
- Paiva, F. (2008). *As atitudes de professores de ensino básico, face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula* (dissertação de mestrado). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, Portugal.
- Paiva, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula* (tese de doutoramento). Universidade da Extremadura, Badajoz, Espanha.
- Palácios, J. (1987). Las Atitudes de los Profesores hacia la Integración (pp. 209-215). *Revista de Educación*.
- Patatas, T., & Sanches, I. (2017). Desafios da Educação Especial Infantil em Angola (pp. 63-79). *Revista Lusófona de Educação*.
- Pereira, A. (2003). *SPSS – Guia prático de utilização*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, E. G. (1999). *Autismo: O Significado Como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, M. C. (2006). *Autismo. Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Coleção Biblioteca do Professor. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Philpott, J. (2009). *Captivating your class: Effective teaching skills*. London: Ian Davies.
- Plaisance, E. (2010). *Ética e inclusão*. Cadernos de Pesquisa. Brasil: São Paulo.
- Porter, G. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas. Desenvolvimento curricular na educação básica*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Public Law nº 92-142 de 1975 (EUA). *To amend the Education of the Handicapped Act to provide educational assistance to all handicapped children, and for other purposes*.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2018). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Editora.
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rodrigues, D. (2000). *Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexão sobre uma agenda possível* (pp. 7-13). *Revista Inclusão*.

- Rodrigues, D. (2007b). Desenvolver a educação inclusiva: Dimensões do desenvolvimento profissional. In Rodrigues (Org.). *Investigação em educação inclusiva* (pp. 11-22). Cruz Quebrada: Ed. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosa, M. I. F. P. S., & Schnetzler, P. R. (2003). *A Investigação-ação na Formação Continuada de Professores de Ciências* (pp. 27–39). Ciência e educação.
- Rosenberg, R. (1995). Escalas de diagnóstico. In J. S. Schwartzman, F. B. Assumpção & colaboradores (Org.s), *Autismo infantil* (pp. 111-124). São Paulo: Memnon Edições Científicas Ltda.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011) Escuelas Eficaces, Equidad y Eficacia Docente: Una revisión de la literatura. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*.
- Sampaio, A. (2008). *Transtorno Autista e a abordagem cognitivo-comportamental: Possibilidade de auxílio psicológico*. Brasil.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Editora McGraw-Hill Companies.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: Cruzando perspectivas e conceitos (pp. 63-83). *Revista Lusófona de Educação*.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2008). Em busca de indicadores de Educação Inclusiva: O que os Professores de Apoio Educativo dizem que gostariam de fazer. In M. Rodriguez & M. Almeida (Org.), *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização* (pp. 107-148). Brasília: Liber Livro Editora, UCDB.
- Sanches, I. (1995). *Professores de Educação especial. Da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de Indicadores de Educação Inclusiva. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. (2011b). Do ‘Aprender para Fazer’ ao ‘Aprender Fazendo’: As Práticas de Educação Inclusiva na Escola (pp. 135-156). *Revista Lusófona de Educação*.
- Sanchez, P. (2003). *Perspectives de formation*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mcgraw-Hill.

- Santos, J., & César, M. (2009). Inclusão: Sentimentos, atitudes e preocupações. In CIEP (Ed.), *Proceedings of the international conference changing practices in inclusive schools*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Santos, M. A., & Santos, M. F. S. (2012). Representações sociais de professores sobre o autismo infantil (pp. 364-372). *Revista Psicologia & Sociedade*. Brasil: Belo Horizonte.
- Schaffner, C.B., & Buswell, B. E. (1996). Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul Brooks.
- Schon, D. A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schopler, E. (1995). Introduction: convergence of parent and professional perspectives. In E. Schopler, *Parent survival manual*. New York: Plenum Press.
- Schopler, E., Mesibov, G. B., Shigley, R. H., & Bashford, A. (1984). Helping children with autism through their families. In E. Schopler & G. B. Mesibov, *The effects of autism in the family*. New York: Plenum Press.
- Schopler, E., Reichler, R. J., Bashford, A., Lansing, M. D., & Marcus, L. M. (1990). *The Psychoeducational Profile- Revised (PEP-R)*. Austin, TX:PRO-ED.
- Schopler, E., Reichler, R. J., & Lansing, M. D. (1980). *Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disable Children. Volume II – Teaching Strategies for Parents and Professionals*. Baltimore: University Park Press.
- Schopler, E., & Van Bourgondien, M. E. V. (1991). Treatment and education of autistic and related communication handicapped children. In N. S. Gidden & J. J. Gidden (ed.), *Autistic adults at Bittersweet Farms*. New York: The Haworth Press.
- Schwartzman, J. S. (1995). *Autismo infantil*. São Paulo: Edições Científicas, Lda.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958 - 1995: A research synthesis (pp. 59-74). *Exceptional Children*.
- Sendín, M. C. (2000). *Diagnóstico psicológico. Basas conceptuales y guía práctica en los contextos clínicos y educativo*. Madrid: Psimática.
- Shade, A., & Stewart, R. (2001). *General education and special pre-service teachers 'attitude toward inclusion* (pp. 51-80). Preventing School Failure.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education. An international comparison of the novice pre-service teacher (pp. 80-93). *International Journal of Special Education*.

- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com Autismo: Compreender e tratar perturbações do Espetro do Autismo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. O. E. (1998). Crianças e jovens com necessidades educativas especiais: Da assistência à integração e inclusão no sistema regular de ensino. In *Integrar e incluir: Desafio para a escola atual*. São Paulo: FEUSP.
- Silva, M. O. E. (2002). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores* (pp. 33-48). Portugal: Inclusão.
- Silva, M. O. E. (2007). *Inclusão: Conceções e práticas nos últimos dez anos - relato de uma experiência*. Paper apresentado na Conferência II Ciclo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva, Universidade Federal, Rio Grande do Norte, Brasil.
- Silva, S. (2008). *Atitudes da comunidade escolar face à inclusão de alunos com deficiência: estudo exploratório das atitudes dos professores de educação física face ao ensino de alunos com deficiência motora* (dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Simon, J. (1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Porto: Edições Asa.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton - Century Crofts. (Edição Brasileira: *O comportamento verbal* (1978). São Paulo: Editora Cultrix.
- Smith, T., Mazingo, D., Mruzek, D. W., & Zarcone, J. R. (2007). Applied Behavior Analysis in the Treatment of Autism. In E. Holland & E. Anagnostou (Eds.), *Clinical Manual for the Treatment of Autism*. London: American Psychiatric Publishing.
- Snyder, L., Garriott, P., & Aylor, M. W. (2001). Inclusion confusion: Putting the pieces together (pp. 198-207). *Teacher Education and Special Education*.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Stainback, S., Stainback, W., & Moravec, J. (1999). Medir e informar sobre el progreso de cada alumno. In S. Stainback & W. Stainback, *Aulas Inclusivas* (pp. 195-217). Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Suárez, A. (1991). *El professor del aula ordinária ante las dificultades en el aprendizaje escolar (D.A.E)*. Actas de las Jornadas de Estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas. Huelva, Espanha: La Rábida.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Taylor, R. L., Smiley, L. R., & Ramasamy, R. (2003). Effects of educational background and experience on teacher views of inclusion (pp. 3-10). *Educational Research Quarterly*.

- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Treder, D., Morse, W., & Ferron, J. (2000). The relationship between teacher effectiveness and teacher attitude towards issues related to inclusion (pp. 202-210). *Teacher Education and Special Education*.
- Tuckman, B. W. (1978). *Conducting educational research. Second Edition*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2012). A Investigação Qualitativa: O estudo e caso ou etnografia. In B. W. Tuckman, *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca. (Conferencia mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade)*. UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2017). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all Brasília*. UNESCO.
- Vallejo, M. P. (2003). *Construcción de Escalas de Actitudes Tipo Likert*. Una guia práctica. Madrid: Editorial La Muralla.
- Vaz, J. J. M. (2005). *As Atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais* (tese de doutoramento). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education (pp. 29-45). *Exceptional Children*.
- Volkmar, F. R., Lord C., Bailey, A., Schultz, R. T., & Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders (pp. 135-70). *Journal Child Psychol Psychiatry*.
- Warnock Report (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

- Williams, C., & Wright, B. (2008). *Convivendo com autismo e síndrome de Asperger*. M. Books.
- Williams, P. (1993). Integration of students with moderate learning difficulties (pp. 303-319). *European Journal of Special Needs Education*.
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. London: Constable.
- Wolpert, G. (2001). What general educators have to say about successfully including students with down syndrome in their classes (pp. 28-38). *Journal of Research in Childhood Education*.
- Wong-Ratcliff, M., & Ho, K. (2011). Can Integrated Education Meet the Needs of Students with SEN? *New Horizons in Education*, 59(2), 101-115.
- Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 7ª ed.
- World Health Organization (2013). *Meeting report: autism spectrum disorders and other developmental disorders: From raising awareness to building capacity*. Geneva: World Health Organization.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Legislação Portuguesa Consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986). Alterada pela lei n.º 115/97, de 19 de setembro (1977) e ainda pela lei 49/2005, de 30 de agosto (2005). Estabelece o quadro geral do sistema educativo. *Assembleia da República*.

Decreto-Lei n.º 35/1990, de 25 de janeiro (1990). Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória. *Ministério da Educação*.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (2008). Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. *Ministério da Educação*.

Resolução n.º 56/2009, de 30 de julho (2009). Ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Assembleia da República Portuguesa*.

Decretos do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho (2009). Ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Assembleia da República Portuguesa*.

Despacho n.º 30/2014, de 7 de julho (2014). Elaboração e apresentação de teses de Doutoramento. *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*.

Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015). *8th Inclusive and Supportive Education Congress*.

Despacho-Normativo n.º 6478/2017, de 9 de julho (2017). Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória. *Ministério da Educação e Ciência*.

Despacho-Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho (2018). Constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória. *Ministério da Educação e Ciência*.

Despacho-Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho (2018). Organização do ano letivo. *Ministério da Educação e Ciência*.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Ministério da Educação e Ciência*.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. *Ministério da Educação e Ciência*.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho (2019). Gestão Superior a 25% das matrizes curriculares base. *Ministério da Educação e Ciência*.

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro (2019). Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Ministério da Educação e Ciência*.

Declaração de Retificação n.º 47/2019, de 3 de outubro (2019). Declaração de Retificação à Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, «Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva». *Assembleia da República*.

Anexos

Anexo 1 – Questionário e escala AFI

"Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

"Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)"

O presente questionário e escala insere-se no âmbito de um trabalho de investigação, intitulado "Atitudes educacionais face à inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)", para a elaboração da tese de Doutoramento, na área das Ciências da Educação, na Universidade Lusófona. O questionário e escala utilizados neste trabalho de investigação é uma adaptação do inquérito "Atitudes Face à Inclusão" (AFI) de Vaz (2005). Este é constituído por um conjunto de afirmações relativas à Inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas deverão refletir não a sua experiência e prática profissional, mas o seu grau de concordância em relação a cada uma dessas afirmações. Os dados recolhidos são anónimos, destinando-se ao tratamento estatístico e descritivo para o estudo supracitado.

Este questionário estima-se uma duração de 10 minutos para o seu preenchimento.

Solicitamos-lhe que responda com rigor às questões expostas. Tenha, no entanto, em atenção, que o seu questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja COMPLETAMENTE preenchido e encerrado na opção "Fim do Questionário". Por razões de conceção do programa se não completar todas as páginas e quiser mais tarde voltar ao questionário para o acabar, terá que preencher tudo de novo.

Não deixe nenhuma afirmação sem resposta. Leia cuidadosamente cada uma das questões, assinalando com cruz (X), a opção que lhe parece mais adequada.

Muito obrigada pela sua colaboração.
Teresa Lopes

1. Idade

Selecionar ▼

2. Género

☐ masculino

☐ feminino

"Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo"

3. Atualmente é Professor

- ☐ Com turma
- ☐ De Apoio Sócio Educativo
- ☐ De Educação Especial

4. Grau Académico

- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

5. Possui formação especializada em educação especial

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Frequentou ações de formação relacionadas com a educação especial?

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Se respondeu sim na questão anterior indique número de horas

A sua resposta

*Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

8. A informação recebida nas ações de formação foi:

- ☐ Insuficiente
- ☐ Suficiente
- ☐ Boa
- ☐ Muito boa

9. Anos de docência

Em 31 de dezembro de 2018

A sua resposta

10. Situação na profissão

- ☐ Contratado
- ☐ Quadro de Zona Pedagógica (QZP)
- ☐ Quadro de Agrupamento (QA)

11. Nível de ensino

- ☐ 1º ciclo
- ☐ 2º ciclo
- ☐ 3º ciclo
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ Cursos Vocacionais do Ensino Básico
- ☐ Cursos Vocacionais do Ensino Secundário
- ☐ Cursos Profissionais

*Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

12. Indique o seu Grupo de recrutamento

A sua resposta

13. Nº de turmas que leciona este ano

A sua resposta

14. Localização da escola

indique 3 situações. Ex: Litoral, Urbana, Norte

☐

Litoral

☐

Interior

☐

Zona Urbana

☐

Zona Rural

☐

Zona Periférica

☐

Região Norte

☐

Região Centro

☐

Região Sul

15. Nº de alunos em sala de aula

A sua resposta

16. Tem ou já teve alunos com PEA na sala de aula?

☐

Sim

☐

Não

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfs6mP7cla3Op2JUnGrSN2sx9a5ivWvaWIKG-Jwp9h8WQuGAw/viewform>

4/14

*Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

17. Tem /Teve outros alunos não classificados como PEA, mas também com problemas de aprendizagem?

☐ Sim

☐ Não

18. Os alunos estão / estavam classificados predominantemente com perturbação no domínio

☐ Visual ☐

Auditivo ☐

Motor

☐ Cognitivo

☐ Emocional

☐ Da comunicação

☐ Outro

19. Tem experiência de coordenação / direção de escola / agrupamento?

☐ Sim

☐ Não

20. Escola onde leciona

Distrito

A sua resposta

"Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

2ª PARTE

Para cada afirmação, por favor clique na opção que melhor exprime a sua opinião (assinale só uma hipótese).

☐

1. O contato com alunos com PEA em sala de aula, não contribui para que os outros alunos assumam uma conduta inadequada.

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo parcialmente

☐ Concordo parcialmente

☐ Concordo totalmente

2. O aluno com PEA não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com os outros alunos.

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo parcialmente

☐ Concordo parcialmente

☐ Concordo totalmente

3. É difícil manter a ordem numa turma na qual estão incluídos alunos com PEA.

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo parcialmente

☐ Concordo parcialmente

☐ Concordo totalmente

*Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

4. Devido à falta de autocontrolo dos alunos com PEA, não é benéfico para eles serem incluídos em sala de aula.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

5. Normalmente os alunos com PEA comportam-se adequadamente em contexto sala de aula.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

6. A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com PEA fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

"Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo"

7. As medidas de apoio e suporte à aprendizagem e à inclusão motivam suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

8. Os alunos com PEA não obteriam mais proveito se fossem inseridos em instituições de ensino especial.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

9. A inclusão de alunos com PEA obriga a alteração das atividades normais da aula.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

*Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

10. A inclusão dos alunos com PEA em sala de aula atenua as diferenças entre os alunos.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

11. Todos os alunos, incluindo os alunos com PEA, devem ser incluídos.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

12. Quando falamos em PEA, os alunos, por interação, têm menos possibilidades de se desenvolverem.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

"Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo"

13. A inclusão de alunos com PEA é uma prática que deixará de ser eficaz a longo prazo.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

14. A presença de um aluno com PEA na sala de aula, não interfere com o progresso dos seus colegas.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

15. A educação dos alunos com PEA em instituições de ensino especial fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua problemática.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

*Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

16. Os alunos com PEA têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das atividades desenvolvidas na sala de sala.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

17. A atenção que requerem os alunos com PEA, não prejudica o sucesso dos outros alunos.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

18. Os professores que estão a favor da inclusão dos alunos com PEA, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

"Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo"

19. Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela conceção / execução dos programas educativos para crianças com PEA, estas não apresentariam tantas dificuldades de inclusão e aprendizagem.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

20. A inclusão de alunos com PEA proporciona novas situações de aprendizagem para todos os alunos.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

21. A inclusão de alunos com PEA não é benéfica para os outros alunos.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

"Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

22. Incluir alunos com PEA proporciona mais benefícios que problemas.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

23. As aprendizagens académicas dos alunos com PEA fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

24. Sem formação especializada, dificilmente o professor da turma poderá dar uma resposta adequada aos alunos com PEA.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

"Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo"

25. Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

26. A inclusão de alunos com PEA permite que estes alunos possam acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os outros alunos.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

27. A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

Página 1 de 1

SUBMETER

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Apêndices

Apêndice 1 – Carta de autorização do estudo

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa

Departamento de Educação

Lisboa

Felgueiras, 12 de julho 2018

Exma. Sr^a. Diretora

Maria Teresa Vieira Lopes, doutoranda do Curso de doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Lisboa, está atualmente a desenvolver um projeto de investigação, que estuda as “Atitudes Educacionais face à Inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo”.

Assim, vem por este meio pedir a Vossa Exa., a autorização para utilizar a escola, no estudo citado, nomeadamente a aplicação de um *focus group*, a professores. O resultado deste estudo terá carácter anónimo e todos os dados recolhidos, serão usados exclusivamente para o estudo citado.

Desde já agradece a Vossa cooperação e ajuda, fundamental ao bom desenvolvimento e concretização do projeto em estudo.

Atenciosamente,

Maria Teresa Vieira Lopes

Apêndice 2 – Guião do *focus group*

Guião do *focus group*

Data: 25 de julho de 2018

Hora de início: 16:00

Número de participantes: 12 professores

Organização do *focus group*

Perfil dos intervenientes

Professora (P1)	1.º ciclo; 34 anos de serviço; 57 anos de idade.
Professora (P2)	1.º ciclo; 30 anos de serviço; 55 anos de idade.
Professora (P3)	2.º ciclo; 16 anos de serviço; 40 anos de idade.
Professora (P4)	2.º ciclo; 17 anos de serviço; 40 anos de idade.
Professora (P5)	3.º Ciclo; 18 anos de serviço; 39 anos de idade.
Professora (P6)	3.º ciclo; 20 anos de serviço; 45 anos de idade.
Professora (P7)	Ensino secundário; 5 anos de serviço; 27 anos de idade.
Professora (P8)	Ensino secundário; 8 anos de serviço; 32 anos de idade.
Professor (P9)	Ed. especial; Coord. EE; 21 anos de serviço, 48 anos de idade.
Professora (P10)	Ed. especial; Coord. EE; 19 anos de serviço; 40 anos de idade.
Professora (P11)	Ed. especial; 17 anos de serviço; 40 anos de idade.
Professora (P12)	Ed. especial; 20 anos de serviço; 49 anos de idade.

Procedimento de intervenção

Solicitar à Escola a autorização para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados para a realização deste trabalho de investigação.

Agendar com os respetivos intervenientes, a data, a hora e o local para a realização do *focus group*.

A realização do *focus group* efetuou-se, no dia 25 de julho de 2018, de acordo com a disponibilidade de todos os intervenientes, tendo decorrido sem qualquer tipo de interferência. A informação recolhida no *focus group* foi registada através de um gravador e posteriormente transcrita para um documento em formato digital.

Participaram doze elementos e o investigador – moderador que interveio apenas para colocar questões iniciais ou moderar em caso de discussão desadequada. O moderador apelou à autonomia e à crítica de pensamento de cada participante, mencionando que não há opiniões erradas, mas sim pontos de vista diversos, introduzindo o tema.

O moderador recorreu a uma grelha de observação que lhe possibilitou diferenciar as opiniões e as expressões verbais e não-verbais.

Após a exposição do tema para discussão o moderador deu início ao debate solicitando a cada participante que se expressasse individualmente apresentando o seu ponto de vista, em relação ao tema. Seguidamente iniciou a discussão que teve a duração de 90 minutos.

Efetuada a recolha dos dados necessários para a nossa investigação, procedeu-se ao tratamento usando técnicas quantitativas e qualitativas.

Preparação

Preparar o documento com objetivos do estudo e com as dimensões que serão abordadas no *focus group* para entregar aos participantes.

Preparar a sala, os meios técnicos e a declaração de consentimento de gravação do *focus group* para ser assinada por cada um dos participantes.

Guião do *focus group*

Introdução

Agradecer a presença de todos no *focus group*, assim como a sua disponibilidade.

Pedir aos participantes que respondam com sinceridade e sem se preocuparem em dar respostas certas, não estão a ser avaliados. Devem dizer o que pensam.

Garantir que estão presentes todos os participantes e reforçar questões de confidencialidade (os participantes não vão ser identificados na transcrição dos dados).

Entregar documento para os participantes assinarem o acordo de confidencialidade e autorização de gravação áudio.

Pedir que não se mantenham conversas paralelas e privadas.

Tempo estimado da discussão: cerca de 90 minutos.

Sensibilização do tema

Explicar sucintamente o conteúdo do tema do *focus group*.

Propagar o interesse do estudo e explicitar os objetivos do mesmo.

Explanar a importância do seu contributo para o desenvolvimento do presente trabalho de investigação.

Explicar o direito e liberdade que cada elemento possui na defesa dos seus pontos de vista e garantir a sua total valorização e respeito. O clima de abertura, respeito e liberdade serão fatores assegurados e reverterão a favor da qualidade do estudo.

Fazer um apanhado geral dos objetivos desta investigação.

Verificar se os professores, se sentem sensibilizadas com o tema abordado.

Entrevista

Colocadas questões de forma a produzir um “debate/entrevista” entre os professores presentes. O Investigador – Moderador interfere somente para introduzir questões iniciais, ou moderar em caso de discussão desadequada.

Questões introdutórias do *focus group*

Formação

Como avaliam a vossa aptidão profissional (formação e experiência) rumo a uma educação inclusiva, nas escolas? Sentem-se pedagogicamente preparados?

Sem uma formação especializada, dificilmente o professor da turma terá atitudes educacionais “positivas” com os alunos com PEA. O que lhes oferece dizer sobre esta afirmação.

Quadro Legal

Acompanha a legislação referente à Educação?

Conhecem o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva?

Atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA

Concordam que todos os alunos, incluindo os que possuem PEA, têm o direito a assistir às aulas na turma?

Experiência dos professores com a PEA

Têm ou já tiveram alunos com PEA, na sala de aula?

Na vossa opinião possuem experiência para trabalhar com alunos portadores de PEA?

Dificuldades

Na vossa opinião, quais são as dificuldades que enfrentam ao trabalhar com alunos com PEA.

A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com PEA fica reduzida, visto que têm de acompanhar alunos com diferentes níveis de capacidade. Comentem a frase.

Sugestões para a realização de um programa

Que medidas sugeriam para a criação de um programa promotor de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.

Que sugestões dariam para a operacionalização de um programa promotor de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.

Na sua opinião que impacto causaria o programa promotor de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA, na atitude dos professores.

Questões finais

Solicitar colaboração para a proposta de um programa promotor de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.

- Promover a colaboração e partilha como facilitadoras e potenciadoras da inclusão.
- Promover atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA numa cultura e filosofia do agrupamento ou escola não agrupada.
- Formar sobre atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.
- Desenvolver uma linguagem comum: PEA, inclusão escolar, Escola para Todos, atitudes educacionais e apoio à diversidade.

Agradecimentos

Agradecer a todos os presentes pela amabilidade e disponibilidade de participarem no *focus group* e abordarem os pontos de vista relativamente ao estudo das “Atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA” e contribuir para propor um programa promotor de atitudes educacionais face à inclusão destes alunos.

Apêndice 3 – Programa promotor de Atitudes Educacionais face à Inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

Justificação do programa

A educação de crianças e jovens com Perturbação do Espectro do Autismo foi, durante muito tempo, uma temática residual no contexto das grandes questões do sistema educativo. Considerando as teorias atuais sobre a educação é imprescindível que a escola tenha como princípio uma orientação inclusiva e se enquadre no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais, no âmbito de uma escola aberta e capaz de se adaptar com eficácia à diversidade dos seus alunos, tendo em conta as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, com o intuito de aumentar a sua participação nos processos de aprendizagem.

Nesta perspetiva, o Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão e inclusão social.

Deste modo, uma escola só é verdadeiramente inclusiva se os seus professores adotarem atitudes inclusivas na sala de aula e para que esta inclusão seja exequível, o professor tem de estar capacitado e quando necessário tem de procurar formação para trabalhar com os alunos com PEA. Desta forma, a atitude dos professores constituirá uma variável importante na inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo na sala de aula e contribuirá seguramente para o seu sucesso educativo.

Partindo do pressuposto que a mudança passa essencialmente pela formação dos professores que nela trabalham então, para que a mudança aconteça, os professores terão de estar abertos à formação e persistente atualização. Como refere Carvalho (2005) os conteúdos de aprendizagem, e no âmbito da sua articulação com o desenvolvimento da formação de nível superior, visam contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, capacitando-os para a vida profissional e tornando-os agentes de mudança.

A formação contínua pode contribuir para uma transformação dos princípios e práticas dos professores acerca da inclusão dos alunos com PEA. Para isso a formação deverá desenvolver nos professores as competências para poderem responder com eficácia aos problemas sentidos pelos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca na secção relativa às diretrizes para a ação a nível nacional, salienta o ponto relativo ao recrutamento e treino de pessoal docente. Aqui encontramos uma clara referência à importância da formação inicial dos professores, que se transcreve:

“Fomentar uma atitude face à deficiência e desenvolver a compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes. O conhecimento e as competências exigidas são, essencialmente, os relativos a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio, métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo Espectro de capacidades” (UNESCO 1994, p. 143).

Tendo em conta o novo contexto legislativo e os desafios constantes do sistema educativo, pretende-se clarificar conceitos sobre a educação inclusiva de alunos com PEA, concretizar novas ideias e planificar projetos de ação pedagógica promotores de atitudes educacionais positivas, promover novas metodologias na sala de aula, num olhar concentrado na inclusão dos alunos com PEA, formação de professores, flexibilidade e autonomia curricular, papel das lideranças e promoção da inclusão. As atitudes sejam “positivas” ou “negativas” que os professores expressem estarão diretamente relacionadas com a formação de valores, de conceitos ou preconceitos das futuras gerações. Para podermos investigar essas atitudes, a sua relação com o processo de inclusão, bem como o que as determina é necessário dispor de instrumentos fiáveis e válidos que nos auxiliem a avaliar as atitudes educacionais dos professores.

Deste modo, abordar ao nível da investigação a formação de professores e relacioná-la com as atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA parece ser complexo. No entanto, julgamos fundamental investigar esta realidade para encontrar evidências que nos possam ajudar a refletir sobre esta problemática, dada a importância que tem para a escola inclusiva, onde queremos que todos possam ter um lugar de pleno direito.

Numa conjuntura nacional, a legislação que regula a inclusão dos alunos com PEA nas escolas sofreu transformações que levaram a uma crescente responsabilização dessas mesmas escolas, pela inclusão destes alunos numa perspetiva de "Escola Para Todos e Com Todos".

Atendendo a esta necessidade de transformação, Portugal criou um conjunto de políticas públicas de educação. Estas novas políticas da educação assumiram um quadro normativo próprio, convergente e interdependente, onde se inclui o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), a Autonomia e Flexibilização Curricular, as Aprendizagens Essenciais (AE), a Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania e o novo regime de Educação Inclusiva (EI).

Neste contexto e assumindo claramente uma orientação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho estabelece o Regime Jurídico da educação inclusiva que institui os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Desta forma, a execução deste programa decorre da necessidade de integrar no Projeto Educativo da Escola um programa de intervenção/ação para a Educação Inclusiva dos alunos com PEA, tendo por base os pressupostos normativos abrangidos no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Educação Inclusiva), em articulação com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Currículos do Ensino Básico e Secundário), o Despacho-Normativo n.º 6478/2017, de 9 de julho (Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória), o Despacho-Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho (Constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória) e o Despacho-Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho (Organização do ano letivo).

Tendo em conta tudo o que expomos nesta tese, sustentado nos resultados alcançados no questionário e escala AFI e na validação obtida pelo *focus group*, propõe-se um programa de intervenção/ação para capacitar os professores de atitudes educativas positivas face à inclusão dos alunos com PEA. Pretende-se que o programa possa promover aprendizagens potenciadoras de atitudes educacionais positivas face à efetiva inclusão destes alunos. Assim sendo, a proposta deste programa é apenas um indicador que poderá ser norteador e servir de apoio aos agrupamentos/escolas não agrupadas. Nesta perspetiva concebe-se o programa como um projeto aberto e flexível, coerente e integrador, respeitador do contexto em que se realiza, em construção permanente pelo sujeito que aprende e que tem como referentes os princípios e objetivos que consagram a educação inclusiva dos alunos com PEA.

Nesta perspetiva, a metodologia do programa tem como objetivo a concretização das seguintes ações: Práticas Reflexivas; Tertúlias Pedagógicas e Curso de Formação, a promover

nos Centros de Formação, Associação de Escolas e nas escolas, de forma a capacitar os professores de atitudes educacionais positivas relativamente à inclusão dos alunos com PEA.

Desta forma, esperamos com este programa mobilizar todos os professores, de forma a criar espaços e tempos semanais fundamentais de (re)interpretação e de reflexão conjunta que possibilitem a capacitação e formação de todos os professores, de forma a contribuir para a construção de uma “Escola Para Todos e Com Todos” no sentido de responder aos princípios da Filosofia da Inclusão, dos alunos com PEA.

Princípios

A conceção e execução do programa deve obedecer aos seguintes princípios gerais:

- Promover a colaboração e partilha como facilitadoras e potenciadoras da inclusão.
- Promover atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA numa cultura e filosofia do agrupamento ou escola não agrupada.
- Formar sobre atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.
- Desenvolver uma linguagem comum: PEA, inclusão escolar, Escola para Todos, atitudes educacionais e apoio à diversidade.

Destinatários

O programa tem como destinatários todos os educadores, professores e professores educação especial.

Diagnóstico

Consideramos impreterível que o agrupamento/escola não agrupada realize, no início do ano letivo, um diagnóstico das necessidades existentes na escola. A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, de cada agrupamento/escola não agrupada tem registos detalhados sobre as medidas de gestão curricular, bem como medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dos alunos com PEA. Subsiste a necessidade deste trabalho prévio para que a implementação do Programa promotor de atitudes educacionais tenha uma ação eficiente de modo a obter o sucesso desejado, potenciar e mudar a atitude educacional dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

Dimensões das medidas do Programa

Dimensão A – Formação sobre atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.

- Diferenciação e resposta às necessidades dos alunos com PEA.
- Cooperação e trabalho colaborativo com outros professores, serviços educacionais e profissionais especializados.
- Partilha de estratégias de intervenção em sala de aula.

Dimensão B – Filosofia de escola que promova atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.

- Práticas que promovam uma escola para todos, proporcionando igualdade de oportunidades e uma educação de qualidade.
- Trabalho de equipa, interdisciplinar e de parceria com a comunidade educativa.
- Promoção na inclusão nos documentos norteadores dos agrupamentos/escolas não agrupadas.

Dimensão C – Promover práticas inclusivas na sala de aula.

- Organizar e estruturar a aprendizagem de modo a promover práticas inclusivas nos alunos com PEA.
- Adequar os conteúdos programáticos às necessidades dos alunos com PEA.
- Aplicar estratégias múltiplas e diferenciadoras.
- Implicar os alunos com PEA na própria aprendizagem e trabalho entre pares.
- Planear, ensinar e avaliar de forma colaborativa.

Dimensão D – Promover atitudes educacionais positivas.

- Promover momentos de reflexão e entreajuda.
- Criar e debater sobre a necessidade de opções, métodos e criação de materiais de suporte à inclusão.
- Tertúlias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos com PEA do agrupamento/escola não agrupada.
- Formação contínua e especializada.
- Responder proativamente à necessidade de todos, especificamente às necessidades dos alunos com PEA.

Operacionalização do Programa: Ações

Este programa será operacionalizado tendo em conta as seguintes ações:

- Práticas reflexivas – a efetivação de práticas reflexivas, numa cultura colaborativa, como oportunidade de os professores aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento de um ensino de aprendizagem significativo e de adquirirem posturas de trabalho que tenham um impacto altamente positivo na inclusão dos alunos com PEA. Deste modo, as práticas reflexivas têm como propósito a hipótese dos professores se questionarem sobre as suas práticas de ensino, usando a reflexão-ação como forma de voltar e rever tudo o que se tem feito analisando, pontos positivos e negativos, facultando assim, oportunidades para refletir e redirecionar as suas práticas inclusivas.
- Tertúlias pedagógicas – a implementação de tertúlias pedagógicas possibilita um processo profundo, rigoroso e ético de desenvolvimento profissional pelo qual passam os professores que implementam atuações educativas de êxito, ajudando a transformar as suas escolas em Comunidades de Aprendizagem e facultando oportunidades para todos os alunos. Pretende-se que os professores se atualizem e debatam os seus conhecimentos em relação às teorias e pesquisas educacionais mais relevantes no panorama mundial atual, acerca da inclusão dos alunos com PEA. Este processo, pautado essencialmente no diálogo, envolve formação continuada de qualidade com temáticas criteriosamente selecionadas e distribuídas, atendendo à realidade das necessidades do agrupamento/escola não agrupada que servirão de reflexão e construção coletiva do conhecimento entre os diferentes elementos da comunidade educativa e está de acordo com as melhores práticas de formação de professores, segundo a comunidade científica internacional.
- Curso de formação – implementação de ações de curta duração - dividido por ciclo de conferências com temáticas dedicadas às atitudes educacionais dos professores face à inclusão dos alunos com PEA.

Desenho das ações pedagógicas inclusivas para alunos com PEA

- Práticas reflexivas - definição de uma hora semanal, atribuída como tempo de escola pelo diretor do agrupamento/escola agrupada em cumprimento com o quadro legal em vigor. Esta hora de tempo de escola, comum a todos os professores servirá para partilha de dúvidas entre professores, planificação de estratégias diferenciadas bem como produção de materiais adequados à equidade dos alunos. Será um

processo contínuo de reflexão coletiva, onde todos os professores se renovam construindo novos conhecimentos, revendo as suas opiniões a partir da partilha com outros colegas, de forma a que seja possível implementar a educação inclusiva. Na senda de Patatas e Sanches (2017) para implementar a educação inclusiva, os professores podem fazer parcerias, participar em formações, planificar pensando na diversidade e nas oportunidades de aprendizagem de cada estudante, de forma a trabalhar as suas potencialidades, numa perspetiva de inclusão plena, ou seja, garantir o acesso, a permanência, o desenvolvimento e o sucesso de todos e de cada um.

- Tertúlias pedagógicas – as tertúlias pedagógicas são um processo contínuo de estudo coletivo, onde todos os professores se atualizam construindo novos conhecimentos, analisando as suas opiniões a partir de novas leituras e discussões. Com as tertúlias pedagógicas o professor reconsidera as suas interpretações, reflete sobre as suas aulas, sai com diferentes pontos de vista, ferramentas e estratégias para se tornar um professor mais inclusivo. Deste modo, as tertúlias pedagógicas de inclusão dos alunos com PEA são ações educativas criteriosamente selecionadas e definidas, que visam potenciar o sucesso no desenvolvimento de atitudes educacionais positivas face à inclusão destes alunos. Estas ações compreendem uma construção coletiva de sentido e conhecimento baseado no diálogo com todos os professores e outros participantes da tertúlia. Pretendemos construir uma escola mais inclusiva com temáticas que potenciem a inclusão efetiva dos alunos com PEA. Ao longo destas tertúlias abordaremos temas referentes à inclusão dos alunos com PEA tendo em conta a necessidade sentida no agrupamento/escola não agrupada ou dos professores. Através da leitura, todos poderão rever e transformar as suas práticas, porque aprender é um processo de descoberta. Segundo a perspetiva de Carvalho “Aprender a aprender é um processo de descoberta no qual intervém a auto-observação do erro de estratégia ou da causa dele, na reflexão entre colegas e em conflitos cognitivos consequentes dessa reflexão ou por uma oportuna intervenção do professor” (Carvalho, 2005, p. 389).

Metodologia das tertúlias pedagógicas - a metodologia das tertúlias parte de algumas considerações compreensíveis, contudo cruciais. O número de professores, a duração e a frequência das tertúlias dependem das condições do agrupamento/escola não agrupada onde se vai implementar. O grupo determina a obra ou o artigo a ler, respeitando o carácter científico ou

verosímil que este deve ter. Os professores participam na Tertúlia, tendo lido as páginas pré-acordadas e dialogam acerca do conteúdo dos temas que surgem da leitura. Os professores participantes expõem parágrafos ou fragmentos que escolheram. Pretende-se que partilhem com o grupo as reflexões que os motivaram a escolher esses parágrafos ou fragmentos.

Um dos professores participantes adota o papel de moderador da tertúlia, mas não deve impor as suas opiniões ou pontos de vista. O moderador tem como função incentivar a intervenção de todos os professores para que exponham os seus argumentos e garantam o respeito pela vez de falar e pelos pontos de vista de cada participante, priorizando quem menos intervém, para que a participação seja igualitária e o mais diversa possível.

A tertúlia tem início quando o moderador permite que um dos participantes fale e leia o parágrafo ou o fragmento que escolheu e explique ao grupo porque o escolheu. De seguida, o moderador dá a palavra para se partilharem pareceres e meditações conjuntas sobre esse mesmo parágrafo ou fragmento. Quando se concluem os pareceres acerca de um parágrafo ou fragmento, concede-se a palavra a outra pessoa que queira ler outro parágrafo e assim continuamente. As tertúlias permitem evitar uma prática recorrente na educação que tem sido falar e escrever sobre o que não foi lido, originando interpretações apócrifas de contribuições teóricas e ocorrências sobre práticas educativas. Com as tertúlias pretende-se a construção coletiva do conhecimento baseada no diálogo igualitário sobre a leitura. As tertúlias permitem pôr em prática um diálogo intersubjetivo que faculta investigar temas de grande pertinência científica.

- Curso de formação: Ciclo de seminários “Desafios à comunidade educativa: um olhar sobre a inclusão dos alunos com PEA”.

Pretendemos implementar um ciclo de seminários, ao longo do ano letivo, de modo a desenvolver uma rede de partilha fortalecida entre todos os professores. Ao longo deste percurso, pretende-se dinamizar atividades que colocam novos desafios aos professores, dado que foram publicados novos documentos legislativos, em que é condição necessária a clarificação de conceitos, a contextualização das novas orientações da tutela, sugerindo ideias de concretização e a mudança de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA.

Numa perspetiva inclusiva, desenvolveu-se um conjunto de seminários cujo objetivo é apresentar exemplos que promovem metodologias diversificadas na sala de aula, num olhar atento à inclusão, formação de professores, à flexibilidade e autonomia curricular, ao papel das lideranças como facilitadoras da inclusão bem como a promoção da cidadania ativa, crítica e responsável.

Tendo em conta a evolução e as características da sociedade atual relativamente à inclusão dos alunos com PEA, o trabalho colaborativo, entre professores é um desígnio, por essa razão se propõe a realização dos seminários pelas diferentes escolas do agrupamento atendendo à partilha de diferentes práticas pedagógicas inclusivas entre professores. A concretização de seminários nas diferentes escolas vai possibilitar a partilha de experiências e práticas desenvolvidas com os seus alunos como resultado da consciência de que todas as escolas têm práticas e saberes para partilhar.

Desta forma, tornar-se-á pertinente a sugestão da leitura de documentos de investigação sobre as questões pedagógicas atuais, que ajudarão a clarificar as visões internacionais e a respetiva articulação com as políticas educativas atuais, que estão a ser implementadas.

O curso de formação será estruturado em cinco sessões, com a duração de três horas, na modalidade de Ação de curta duração (ACD), a acreditar pelo respetivo centro de formação pertencente à escola envolvida. Haverá uma apresentação teórica seguida da apresentação de uma prática pedagógica relevante de acordo com a temática da sessão. Para cada apresentação teórica haverá um convidado com relevância em cada uma das temáticas.

Torna-se essencial que as cinco sessões se distribuam no início do ano letivo de acordo com a disponibilidade do plano anual de atividades da escola.

Estas sessões serão promotoras de interação, partilha de experiências, discussão dos assuntos abordados e evolução de conhecimento.

As temáticas sugeridas no programa são as seguintes:

Sessão I – Educação e formação sobre atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA, para todos os professores e partilha de práticas pedagógicas.

Sessão II – Filosofia de escola que promova atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com PEA e partilha de práticas pedagógicas.

Sessão III – Promover práticas inclusivas e partilha de práticas pedagógicas.

Sessão IV – Promover atitudes educacionais positivas e partilha de práticas pedagógicas.

Sessão V – Reflexão sobre o seminário e apresentação de práticas pedagógicas do programa.

Impacto do programa

O Programa visa, prioritariamente:

- Capacitar os professores de atitudes educacionais face à inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, na perspetiva de uma ‘Escola Para Todos’, com análoga possibilidade de acesso.
- Capacitar os professores para que estes possam intervir de forma específica de acordo com a problemática do aluno, partilhar as práticas e estratégias pedagógicas com os restantes professores da escola.
- Conduzir a reflexões e mudanças que se traduzam em práticas inclusivas diversificadas e inovadoras na sala de aula.
- Promover a educação inclusiva dos alunos com PEA numa perspetiva de cidadania responsável.
- Proporcionar aos professores o contacto com especialistas nas temáticas relacionadas com a PEA.
- Promover profissionais autónomos com metodologias promotoras da inclusão dos alunos com PEA.
- Implementar e promover projetos (ex.: Erasmus) e ações que contribuam para mudanças pedagógicas efetivas nas escolas face à inclusão dos alunos com PEA.
- Diversificar práticas e modelos pedagógicos inovadores que visem a inclusão efetiva dos alunos com PEA.
- Valorizar projetos de promoção de trabalho colaborativo, no planeamento, concretização e avaliação das aprendizagens inclusivas.

Avaliação

O processo para avaliar as diferentes ações da transmissão e construção de conhecimentos será através da aplicação de inquéritos de satisfação. No que se refere ao processo de avaliação do curso de formação este será avaliado tendo em conta o quadro legal em vigor pelos centros de formação correspondentes.