



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COM NEE NAS ATIVIDADES
COLETIVAS DO ENSINO REGULAR**

Estudo de caso numa escola de 1º ciclo do Ensino Regular

Andreia Sofia Castilho Álvares

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR JOSÉ MORGADO

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTORA LOURDES MATA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2015

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Doutor José Morgado, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção do grau de Mestre na Especialidade de Psicologia Educacional.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar e como não poderia deixar de ser quero agradecer à minha família por me ter proporcionado o sonho de seguir o curso que escolhi e principalmente um grande obrigada pelo apoio incondicional e convicção nas minhas capacidades não só ao longo de todo o meu percurso académico como nesta fase final do mesmo.

Quero agradecer ao meu namorado, pelo apoio, mesmo que muitas vezes seja à distância e pela sua convicção nas minhas capacidades e principalmente pela sua maneira positiva de encarar qualquer situação. Um grande agradecimento também a todos os meus amigos que me acompanharam até a esta fase e durante a mesma, sempre com uma palavra de incentivo.

Um grande obrigada em especial vai para a Inês Almeida que sempre me apoiou e ajudou, muitas vezes a clarificar as ideias e a organizá-las no decorrer deste estudo, bem como pelo incentivo dado e convicção nas minhas capacidades.

Não posso deixar de agradecer ao orientador deste estudo, o Prof. Doutor José Morgado e à coordenadora do seminário de dissertação, a Prof. Doutora Lourdes Mata, cuja orientação foi fundamental para a realização do presente estudo. Ainda quero agradecer à Prof. Doutora Júlia Serpa Pimentel por ser uma inspiração para mim.

Às minhas orientadoras de estágio, a Dra. Carolina Mata e a Dra. Sofia Aboim por me terem sempre apoiado e permitido conciliar da melhor forma a realização do estágio com a recolha de dados para o presente estudo.

Agradeço imenso à Dra. Cláudia Martins, a minha terapeuta e à Dra. Catarina Fidalgo, a minha gastroenterologista pelo profissionalismo, incentivo e apoio demonstrado.

Agradeço ao Agrupamento de Escolas pelo consentimento dado para a realização do estudo, à escola que me recebeu e a todos os elementos da equipa com que contactei pela disponibilidade em ajudar-me e fornecerem-me as informações de que precisava.

Por último resta-me agradecer a todos participantes do estudo e a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que este estudo se concluísse.

RESUMO

A elaboração do presente estudo teve como principal finalidade analisar e caracterizar a participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades coletivas do ensino regular. Para tal, o estudo foi realizado numa escola de ensino regular, onde foi estudada a situação de duas crianças com NEE, diagnosticadas com Perturbação do Espectro do Autismo, uma delas apenas com adequações ao currículo e outra com um CEI (currículo específico individual), ambas pertencem a uma turma do ensino regular, frequentando a Unidade de Ensino Estruturado para Autistas da escola. Para a recolha de dados para o nosso estudo recorreremos à análise documental das duas crianças com NEE, observações das atividades coletivas nos vários contextos escolares, questionários aos encarregados de educação das crianças com NEE participantes do nosso estudo, aos encarregados de educação dos alunos considerados sem problemas e aos colegas de turma dos nossos estudos de caso. Procedeu-se ainda à realização de entrevistas às duas docentes titulares de turma, às duas docentes de Educação Especial e a duas assistentes operacionais que trabalham diretamente com os nossos estudos de caso.

Da análise realizada à informação recolhida pudemos concluir que não se verifica uma participação plena por parte dos alunos com NEE apesar de disporem de vários recursos que são facilitadores nesse sentido, nomeadamente, a Unidade de Ensino Estruturado para Autistas e o acompanhamento pelas docentes de Educação Especial e assistentes operacionais em sala de aula. Efetivamente o grau de inclusão está um pouco aquém do que é expectável, nomeadamente ao nível da participação nas atividades coletivas, o que deve ser tomado em consideração como aspetos a melhorar com fim a dar sentido ao conceito de escola inclusiva, uma escola onde todos têm o direito de permanecer e acima de tudo participar.

Palavras-chave: Necessidades educativas especiais, Inclusão e Participação.

ABSTRACT

This study has a final goal of analyze and characterize the participation of students with special educational needs (SEN) in group activities within the regular teaching. For doing so, the study was based on data of two children with SEN, more precisely, children with spectrum autism disorder. Those children make part of a specific structured teaching unit for autist children in the school in which one of them has curriculum adequacy and the second one has an individual specific curriculum (ISC). Additionally, it includes the observation of the behavior of children in group activities within different educational environments and surveys to children's parents with and without SEN. Besides, it also provides a couple interviews to professors of the student's classroom, professors in charge of the special education unit and operational assistants who work directly with this type of case studies.

The results of the study show that although the school provides several resources to the children with SEN such as the specific structured teaching unit for autist children and the support of the professors of special education unit as well as the support of the operational assistants at the classroom, children with SEN do not have a full participation in the general educational activities. Indeed, the inclusion level of those children is somehow low and below expectations concerning their participation in group activities. By this reason, this issue should be taken in consideration by the educational unit, in order to improve the inclusion concept. In other words, making possible every child to enter in the school and participate and be part of in all activities and other events.

Keywords: Special educational needs, Inclusion and Participation.

ÍNDICE

I.	INTRODUÇÃO	1
II.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
	2.1 Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais	3
	2.2 O caminho da Integração à Escola Inclusiva	7
	2.3 Perturbações do Espectro do Autismo	12
	2.3.1 Respostas educativas para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.....	15
	2.3.2 Metodologias de Ensino	19
	2.4 Participação e Envolvimento das crianças com NEE	22
III.	PROBLEMÁTICA	28
	3.1 Questão de investigação.....	28
	3.2 Objetivos do Estudo.....	29
IV.	MÉTODO	30
	4.1 Delineamento do estudo.....	30
	4.2 Participantes do estudo	31
	4.3 Instrumentos.....	33
	4.3.1 Análise documental	33
	4.3.2 Observação das crianças participantes em contexto educativo.....	34
	4.3.3 Questionário aos colegas de turma.....	34
	4.3.4 Questionário aos Encarregados de Educação.....	35
	4.3.5 Entrevistas	36
	4.4 Procedimento	37
	4.4.1 Procedimentos de recolha de dados e seleção dos participantes do estudo	37
	4.4.2 Procedimento de Análise e Tratamento dos dados.....	39
V.	ANÁLISE DOS RESULTADOS	41
VI.	DISCUSSÃO	71
VII.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
VIII.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80

IX. ANEXOS	87
Anexo 1 – Modelos tradicionais e modelos de educação inclusiva (Morgado, 2003)	87
Anexo 2 – Critérios de diagnóstico da Perturbação Autística – DSM-IV-TR (APA, 2002)	88
Anexo 3 – Pedido de Autorização ao Agrupamento de Escolas.....	89
Anexo 4 – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.....	90
Anexo 5 – Grelha de Observação - Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines in Childcare (Brashers, Neitzel & Wolery, 2002).....	91
Anexo 6 – Adaptação da Grelha de Observação	92
Anexo 7 – Consentimento Informado para a realização dos questionários	93
Anexo 8 – Questionário para os colegas de turma das crianças com NEE participantes no estudo	94
Anexo 9 – Questionário para os Encarregados de Educação das crianças com NEE.....	95
Anexo 10 – Questionário para os Encarregados de Educação dos colegas de turma das crianças com NEE.....	97
Anexo 11 – Guião da entrevista às Docentes titulares de turma	99
Anexo 12 - Guião da entrevista às Docentes de Educação Especial	101
Anexo 13 - Guião da entrevista às Assistentes Operacionais	103
Anexo 14 - Grelha de Análise de Conteúdo das respostas abertas dos Questionários aos Encarregados de Educação dos colegas de turma das crianças com NEE.....	104
Anexo 15 – Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas.....	105
Anexo 16 – Horários das crianças com NEE.....	107
Anexo 17 – Quadros dos Resultados referentes aos questionários realizados aos colegas de turma	108
Anexo 18 – Quadros dos Resultados referentes aos questionários realizados aos Encarregados de Educação dos colegas de turma.....	112
Anexo 19 – Análise de Conteúdo das respostas abertas dos Questionários aos Encarregados de Educação dos colegas de turma das crianças com NEE	115
Anexo 20 – Análise de conteúdo das Entrevistas	121

I. INTRODUÇÃO

A inclusão tem como principal premissa a estruturação do ambiente escolar no sentido de dar uma resposta educativa adequada a todos os alunos da escola de modo a que estes alcancem o sucesso nas suas aprendizagens, tendo em conta os seus interesses e características pessoais, independentemente de apresentarem necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994; Pijl, 1997; Udvari-Solter & Thousand, 1997; Bénard da Costa, 1999; Morgado, 2009). A estruturação do ambiente escolar passa pela organização e gestão de sala de aula, na medida em que tendo por base a educação inclusiva, estas passam por uma centralização no currículo ao invés do que era feito anteriormente, através da adaptação de estratégias de ensino e pela aprendizagem cooperativa (Bénard da Costa, 1999; Stromstad, 2003, cit. por Freire, 2008; Morgado, 2009; Machado, 2012).

A educação inclusiva além de possibilitar a todos os alunos a equidade ao nível de oportunidades e acesso ao sucesso das suas aprendizagens, apresenta benefícios quer para as crianças com necessidades educativas especiais ao nível social e de desenvolvimento de competências possibilitado pelo processo de convivência e imitação dos seus pares, como beneficia os alunos considerados sem problemas na medida em que os torna mais tolerantes e sensibilizados perante a questão da diferença, quer ainda pelo usufruto dos recursos que a escola disponibiliza (Jiménez, 1997).

Um conceito que se encontra indissociável da escola inclusiva é a participação, uma vez que para haver inclusão é impreterível que seja promovida a participação de todos os alunos quer no currículo, nas atividades da escola bem como na cultura da mesma independentemente das necessidades educativas especiais que possam apresentar, no sentido de combater a exclusão social (UNESCO, 1994; Fernandes, 2002; Rodrigues, 2003, cit. por Sanches & Teodoro, 2006; Morgado, 2009). Relativamente a estudos realizados na área da participação de alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares, os resultados foram concordantes no que refere à diminuta ou inexistente participação por parte destas crianças nas atividades ou rotinas da escola, quer ao nível da interação com os seus pares que apesar de existir, os comportamentos que evidenciam a mesma são pouco frequentes (Erikson, Welander & Granlund, 2007; Graça, 2011; Martins, 2012; Matos, 2014; Almeida, 2015). Somente um estudo que pretendeu perceber se a existência de uma unidade de ensino estruturado para autistas poderia ser um

aspecto facilitador na inclusão destes alunos, mostrou resultados positivos na medida em que todos os alunos realizavam trabalhos junto dos pares (Marques, 2013).

O presente estudo encontra-se dividido em capítulos, sendo o capítulo I referente a uma breve introdução ao estudo no que refere ao tema que nos propusemos estudar. O capítulo II compreende o enquadramento teórico, onde serão abordados temas e conceitos pertinentes no âmbito do nosso estudo, nomeadamente a evolução da educação até à educação inclusiva, a inclusão e a educação inclusiva, o conceito de necessidades educativas especiais, a participação dos alunos com estas necessidades nas atividades do ensino regular e o autismo. No capítulo III será apresentada a nossa questão de investigação bem como os objetivos que delineámos em função da mesma. O capítulo IV apresentará o delineamento do nosso estudo bem como as metodologias adotadas, os participantes do mesmo, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e ainda os procedimentos utilizados. No capítulo V, serão apresentados os resultados obtidos através da nossa recolha de dados. A discussão dos mesmos e a devida fundamentação com base na literatura consultada será apresentada no capítulo VI. No capítulo VII, serão apresentadas as considerações finais, que para além de apresentarem as limitações com que nos deparamos ao longo da realização do nosso estudo, apresentará propostas para estudos futuros e ainda uma reflexão pessoal sobre o presente estudo. Por último, os capítulos VIII e IX, correspondem às referências bibliográficas e aos anexos do estudo, respetivamente.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais

Várias foram as concepções criadas em torno da educação de crianças com deficiência, passando por várias etapas, tanto a nível pessoal como social ou ainda a nível do ensino, pois a Educação Especial, encontra-se dividida em quatro etapas: a primeira – a Pré-História da Educação Especial (a era da segregação), a segunda – a era das instituições, a terceira – época da reabilitação, marcada pela procura de pedagogias mais adequadas e a quarta – a integração (Jiménez, 1997; Madureira & Leite, 2003).

Durante os séculos XVII e XVIII os doentes mentais eram internados em instituições estatais, nomeadamente, orfanatos, manicómios, prisões e as crianças com deficiência cresciam sem qualquer atendimento especializado (Jiménez, 1997; Madureira & Leite, 2003; Silva, 2009).

Tendo em conta todas as desvantagens apontadas relativamente às instituições que recebiam as pessoas com deficiência, nomeadamente, a desumanização, o custo elevado, as longas listas de espera e principalmente a consciencialização por parte da sociedade no que refere a esta situação e ao facto desta ter um papel de responsabilidade no que refere à proteção e apoio da população das pessoas com deficiência, bem como os avanços científicos que foram sendo realizados por parte de algumas ciências, deu-se início a uma segunda fase, a meados do século XIX, marcada pela institucionalização com atendimento especializado para as pessoas com deficiência, dando início à Educação especial (Jiménez, 1997; Madureira & Leite, 2003).

Apesar de já haver uma preocupação relativamente às crianças com deficiência, esta era muito apoiada no modelo médico, que de acordo com Sousa (2007), estava na base a assistência como referido acima, numa perspetiva de que se existissem necessidades especiais, estas seriam apoiadas por serviços especiais que passavam pela institucionalização focada nos indivíduos, nas pessoas com deficiência, no entanto ainda havia instituições com práticas meramente assistencialistas, daí a variabilidade do apoio prestado. Dois autores que contribuíram para este olhar sobre a educação foram Galton e Binet (cit. por Madureira & Leite, 2003), que através das técnicas que desenvolveram no início do século XX, sobre a avaliação da inteligência que posteriormente vieram a ser utilizadas para classificar os níveis da deficiência intelectual e possibilitar a educação destes alunos. Assiste-se assim à passagem da perspetiva assistencial para a perspetiva clínica, marcada por uma crescente preocupação relativamente às questões terapêuticas e educativas (Madureira & Leite, 2003).

De acordo com as mesmas autoras é nas décadas 30/40 do século XX, que se assiste a uma terceira fase que se pode considerar marcadamente educativa, caracterizada pela pesquisa de soluções pedagógicas que fossem adequadas. Segundo Silva (2009), colocar as crianças numa escola de ensino especial, apesar de demonstrar preocupação com as especificidades desta população, não deixa de as excluir e privar de contacto com outras crianças sem necessidades especiais, pois conforme Jiménez (1997), proliferou a rotulação destas crianças, sendo que estas eram separadas para as classes de acordo com várias etiologias. Começam a ser feitos rastreios e identificações das problemáticas existentes na população deficiente, bem como criadas instituições de atendimento (Madureira & Leite, 2003). Em Portugal, nesta fase foi criado o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos (1822), o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa (1916), posteriormente foi criado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (1941), e foi ainda na década de 40 que se abriram as primeiras classes especiais agregadas às escolas públicas de 1º ciclo. Nos anos 70 começaram a aparecer as Associações de Pais ¹(Madureira & Leite, 2003; Silva, 2009).

No ano de 1944, pelo Education Act, já se falava em integração de crianças com deficiência, uma vez que se defendia que estas deviam frequentar as escolas regulares, sem ser necessariamente em classes regulares, mas as que tivessem deficiências severas, se possível, que continuassem a frequentar as escolas de ensino especial (Warnock, 1978).

Em 1959, a Dinamarca tem incluída na sua legislação o conceito de normalização, que de acordo com Bank-Mikkelsen (1969) se caracteriza pela “possibilidade para o deficiente mental de desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (Jiménez, 1997, p. 28).

Com esta nova visão de participação social das pessoas com deficiência e com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Unesco, 1948), ficou estipulado o direito à educação para todos os indivíduos e com base neste pressuposto, nas associações até então criadas, a educação especial começou a ganhar uma nova abordagem, numa perspetiva mais social, que veio dar origem à quarta fase, a integração escolar. Quando se refere uma perspetiva social, é pretendido que o foco seja posto na relação que a criança estabelece com o contexto, principalmente nas barreiras com que esta se depara, sendo que o objetivo visto através do modelo social se traduz na promoção de igualdade de oportunidades e direitos bem como habilitar e eliminar as ditas barreiras que impedem o pleno desenvolvimento da criança.

¹ Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongolóides, em 1962 e em 1965 surgiu a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental.

Fazendo a ponte com o modelo médico referido anteriormente, este tinha como principal objetivo a reabilitação enquanto o modelo social promove a habilitação, sendo que para isso se serve dos recursos regulares da comunidade, nomeadamente no caso da educação, as escolas de ensino regular (Sousa, 2007).

Na sequência de todos os acontecimentos já mencionados e somando alguns trabalhos científicos bem como legislações que foram sendo criadas em torno deste movimento integrativo no ensino e em conformidade com vários autores, um dos trabalhos que merece destaque é o *Warnock Report* (1978) que vem introduzir o conceito de necessidades educativas especiais (NEE), constatando que alguns alunos durante o seu processo de aprendizagem apresentam dificuldades derivadas de fatores, sendo necessária a recorrência à Educação Especial, no entanto estas dificuldades podem ser de carácter permanente ou temporário. (Jiménez, 1997; Madureira & Leite, 2003; Sanches & Teodoro, 2006).

A primeira definição oficial do conceito de NEE surge em 1981, pelo Education Act (Sanches & Teodoro, 2006). Pode então considerar-se que uma criança tem necessidades educativas especiais “se esta tiver uma dificuldade de aprendizagem que requeira uma intervenção educativa especial concebida para ela”, podendo então considerar-se que uma criança tem dificuldades na aprendizagem “se tiver dificuldades significativamente maiores para aprender do que a maioria das crianças da sua idade, ou se tiver uma incapacidade que a impede ou lhe coloca dificuldades no uso de meios educativos geralmente oferecidos nas escolas (...)” (Education Act, 1981).

Clarificando este conceito de necessidades educativas especiais, segundo Brennan, estas existem quando um problema de natureza variada (ex.: sensorial, físico, etc.) ou a combinação de vários problemas requerem um currículo adaptado e/ou que sejam reunidas condições de modo a fornecer à criança apoios e serviços especializados de forma a fornecer uma resposta educativa adequada às suas necessidades (1988, cit. por Fernandes, 2002; 1990 cit. por Madureira & Leite, 2003). A criança pode necessitar destes apoios especializados, nomeadamente da educação especial durante todo o seu percurso escolar ou somente parte do mesmo, facilitando assim o seu desenvolvimento aos níveis “(...) académico, pessoal e sócio emocional” (Correia, 2003, p. 18).

As NEE podem ser de dois tipos, conforme foi referido anteriormente, sendo definidas por Simeonsson (1994) como problemas de baixa-frequência e alta-intensidade e problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade. Os primeiros correspondem às NEE de carácter

prolongado ou “permanente”, sendo problemas “(...) que têm grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram ou deviam ser detetados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação”, onde estão englobados problemas como a cegueira ou a surdez e que de acordo com Bairrão (1998 cit. por Ministério da Educação 2008a), são os casos que requerem um maior apoio ao nível de recursos adicionais de modo a satisfazer as suas necessidades educativas especiais (Ministério da Educação, 2008a; Silva, s.d). Os problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade, “(...) correspondem às NEE de carácter temporário e abrangem problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem” (Silva, s.d.).

Introduzido o conceito de NEE, é então em 1990, que a Declaração Mundial sobre Educação para todos, veio reafirmar e lembrar que a educação é um direito fundamental de todos, independentemente da idade, do género ou do país a que se pertence, sendo que, no caso das pessoas com deficiência “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1998). Esta concepção vem ser reforçada pelas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência de 1993 (ONU, 1995), uma vez que “(...) os alunos com deficiência devem beneficiar dos mesmos recursos educativos que os alunos não deficientes. Os Estados devem ter por objectivo integrar gradualmente os serviços de ensino especial no sistema regular de ensino”, fazendo ainda referência ao envolvimento de vários órgãos, nomeadamente, o Estado, os profissionais e a família das pessoas com deficiência.

No que respeita à visão das necessidades educativas especiais em Portugal, o primeiro documento referente à educação especial foi, a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) de 1986, onde era referido que esta devia centrar-se na recuperação e integração socioeducativas dos alunos com deficiências físicas e mentais, tendo os currículos de ser adaptados às características e grau da deficiência, assegurando o “(...) seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Correia & Cabral, 1999). Atualmente, o ensino especial rege-se pelo Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, que veio reorganizar a educação especial, tendo esta como premissa uma escola em que todos os alunos tenham a oportunidade de participar ativamente, com uma qualidade de ensino que promova o sucesso de todos os alunos, tendo como objectivo ajustar o processo educativo consoante as necessidades educativas especiais dos alunos com maiores limitações quer a nível de

atividade, quer de participação em uma ou mais áreas (Ministério da Educação, 2008a; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013).

No caso da educação, para que a intervenção seja o mais adequada possível, é desejável que a elaboração do programa educativo individual (PEI) – Artigo 8.º - seja o mais rigorosa possível, capaz de atender às necessidades e especificidades do aluno, de modo a que haja uma equidade educativa por parte dos alunos com necessidades educativas especiais e que seja passível de ir sendo alterado consoante as aquisições feitas na escola (Ministério da Educação, 2008a).

2.2 O caminho da Integração à Escola Inclusiva

O conceito de integração já fora salientado no capítulo acima, quando se assistiu à passagem das práticas segregadoras para as práticas e medidas mais integradoras. Foi ainda abordado anteriormente, o princípio da *normalização* que de uma perspetiva educativa, o aluno com necessidades educativas especiais, deve poder desenvolver o seu processo de aprendizagem num contexto que seja o menos restrito possível e o mais regular que seja possível, junto dos seus pares sem NEE, através da utilização de meios o mais normalizantes possível culturalmente de modo a estabelecer comportamentos o mais normal possível (Jiménez, 1997; Niza, 2012; Correia, 2013). Este princípio tem um outro subjacente, o princípio da *individualização*, que pressupõe que as respostas educativas atendam às individualidades dos alunos com necessidades educativas especiais (Jiménez, 1997).

De acordo com Birch (1974 cit. por Jiménez, 1997), a integração escolar deve ser considerada como sendo a união da educação regular com a educação especial a fim de responder de forma adequada a todas as crianças tendo em consideração as suas necessidades ao nível da aprendizagem. Uma autora que vem corroborar esta ideia é Silva (2009) que, para que todas as crianças consigam alcançar metas semelhantes, o atendimento devia ser diferenciado e individualizado, contando desde início com a participação das famílias, com ajustes nos currículos e nas metas curriculares, nos materiais, adaptações dos métodos de ensino e dos espaços educativos.

Em 1975, foi aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América a Public Law 94-142, tendo como principal propósito que os sistemas educativos de todos os Estados melhorassem os seus serviços de educação especial no sentido de permitirem a equidade de

oportunidades de aprendizagem entre os alunos, incluindo as crianças com necessidades educativas especiais (Correia & Cabral, 1999).

Dos aspectos que não podem ser esquecidos ao abrigo de uma educação integradora é o facto de que a escola para além de ter de se adaptar às necessidades do aluno, deve ainda manter uma boa relação com a restante comunidade bem como a nível interno entre os vários elementos da equipa da escola e o número de alunos por turma deve ser reduzido, uma vez que de acordo com Renau (1984, cit por Jiménez, 1997), uma turma numerosa não é favorável à integração pois, o sentimento de pertença ao grupo bem como o estabelecimento de relações dentro deste fica dificultado (Jiménez, 1997). De acordo com o mesmo autor, esta perspectiva da educação é benéfica tanto para os alunos com necessidades educativas especiais, pois o seu desenvolvimento dá-se também através da imitação e convivência com os pares como para os alunos considerados sem problemas que também beneficiam uma vez que aprendem a sensibilizar-se mais perante questões relacionadas com a diferença, tornando-se mais tolerantes face à mesma e ainda poderão usufruir dos novos recursos disponibilizados pela escola. Os professores também beneficiam com a integração, uma vez que têm de se formar nesse sentido, bem como irem atualizando as suas aprendizagens e reformulando os seus métodos de ensino (Jiménez, 1997). No entanto de acordo com Correia e Cabral (1999), vários estudos demonstraram que os professores reconhecem que são vários os ganhos da criança com NEE, quer a nível social como de autoconceito positivo, no entanto a nível académico têm uma visão mais negativa reconhecendo que não têm tempo para um acompanhamento individual adequado, bem como existe falta de apoios e de programas de formação para poderem ensinar.

Estas limitações somadas ao número reduzido de professores especializados em educação especial, levaram a que se assistisse em 1986, a um discurso da Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, Madeleine Will, no que dizia respeito às crianças com NEE, em “risco educacional”, sendo que a solução desta passava por uma maior cooperação entre professores de educação especial e os do ensino regular, no sentido de avaliarem as necessidades educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem e delinear estratégias que dessem resposta a estas mesmas dificuldades (Correia & Cabral, 1999). Foi no seguimento do discurso de Will (1986) que surgiu o movimento *Regular Education Initiative* (REI - uma iniciativa de educação regular/ou iniciativa global de educação), em que a mesma afirmou que o desafio da educação iria passar por “ (...) disponibilizar o melhor, uma educação o mais eficaz possível para crianças e jovens com

problemas de aprendizagem”, desafiando os estudiosos “a encontrar formas de atender o maior número de alunos na classe regular, encorajando os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular” (Correia & Cabral, 1999, p. 32; Correia, 2013). O movimento REI, culminou no aparecimento do princípio da inclusão. Este princípio veio a receber vários apoios no sentido em que alguns autores defendiam a integração de todos os alunos na sala de ensino regular mesmo aqueles com deficiências severas ou profundas, pois se assim não fosse poderiam sair prejudicados no que diz respeito às suas oportunidades de aprendizagem em relação aos seus pares, por outro lado, alguns autores que discordavam desta ideia, afirmando que a integração de todos os alunos na classe regular, não teria sucesso para alguns deles (Correia & Cabral, 1999; Correia, 2003; Correia, 2013).

Por vezes os conceitos de integração e inclusão são encarados como sendo diferentes designações para a mesma prática, incluir alunos nas classes regulares (Smith, Pollnoway, Patton e Dowdy 1995, cit. por Correia e Cabral, 1999, p. 37). No entanto, de acordo com Udvari-Solner e Thousand (1997), p. 147, a educação inclusiva é diferente da integração na medida em que o foco desta última consiste em como é que se pode ajudar uma determinada categoria de alunos, por exemplo os alunos que têm deficiências severas, a adaptarem-se à dita “normalidade” da sala de aula, já a educação inclusiva, reúne esforços para que o ambiente escolar seja estruturado no sentido de acomodar todos os alunos e as suas necessidades, promovendo sempre o sucesso das suas aprendizagens. De acordo com Bénard da Costa (1999), p. 28, é-nos apresentada a diferenciação dos conceitos de integração e inclusão, entenda-se pelo primeiro, um “processo através do qual as crianças consideradas com necessidades educativas especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – e inalterado – da escola”, já por inclusão pode entender-se por um “empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos”. Na integração, operava nas escolas uma perspetiva centrada no aluno com dificuldades, sendo dado enfoque às suas incapacidades, realizando-se uma intervenção a nível individual em espaços especiais, para tentar “a recuperação do *deficit*, a cargo de especialistas”, através da elaboração de programas diferentes para estes alunos, enquanto numa prática inclusiva, a perspetiva é centrada no currículo, centrando-se na “intervenção pedagógica capaz de desenvolver as capacidades de todos os alunos”, garantindo uma maior eficácia, abrangendo o grupo, através de estratégias diversificadas, sendo ainda realizada a “adaptação de estratégias de ensino na sala de aula de

modo a responder às necessidades individuais (com apoio que for necessário) e visando o currículo comum”, sendo as dificuldades dos alunos, encaradas como estímulos de melhoria do ensino (Bénard da Costa, 1999, p. 28; Stromstad, 2003, cit. por Freire, 2008; Morgado, 2009). Passando à operacionalização deste conceito de inclusão, de acordo com Freire (2008):

“A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características” (p. 5).

No entanto, de acordo com Correia e Cabral (1999), para que as crianças com NEE severas sejam incluídas nas classes regulares, as respostas dadas a estas crianças devem ser ajustadas às suas características e dificuldades, não excluindo a hipótese de estas não permanecerem a tempo inteiro na classe regular. Estas respostas, nomeadamente a educação especial, devem ser complementadas “(...) com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um (e.g., lazer, emprego, ajustamento social, independência pessoal, etc.)” (Correia e Cabral, 1999, p.34; Correia, 2013, p. 9).

Tendo em conta que o princípio inclusivo defende que todas as crianças independentemente das suas características devem frequentar a classe regular juntamente com os seus pares, de acordo com Pijl (1997) e com o que vem afirmado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o principal desafio com que a escola inclusiva se depara é o de desenvolver uma pedagogia que se centre na criança permitindo educá-las a todas, independentemente das suas incapacidades. Citando da mesma Declaração:

“Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional,

indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças” (p. 12).

Portanto, subjacente ao princípio inclusivo, está a ideia de que a Escola deve ter “(...) em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal (...)”, sendo que para isso, com base no modelo ecológico de desenvolvimento, esta deve trabalhar cooperativamente com a família, com a restante comunidade e ainda com o Estado (Correia & Cabral, 1999, p. 34; Correia, 2013).

Tal como foram referidos anteriormente benefícios no modelo de integração escolar quer para os alunos com NEE como para os seus pares e professores, também Morgado (2003) e Correia (2013), citando vários autores, no que refere à educação inclusiva referiram potenciais benefícios para estes três grupos que basicamente se coadunam com os referidos por Jiménez (1997) relativamente à integração. Posto isto, para os alunos com dificuldades, estes terão oportunidade de obter melhores resultados quer ao nível académico como social, sendo que para os seus pares para além ser promovido o contacto com a diferença e a diversidade, o que torna a percepção destes alunos mais positiva face aos colegas com dificuldades, podendo ser promovidas atitudes de cooperação e estimuladas ainda experiências de aprendizagem que como expectável devem envolver toda a turma, poderão perceber que apesar de serem todos diferentes, têm um contributo de valor a dar (Morgado, 2003; Correia, 2013). De acordo com Morgado (2003) para os professores e técnicos para além do desenvolvimento profissional, se os programas de educação inclusiva forem bem implementados, os professores do ensino regular desencadearão atitudes mais positivas face aos seus alunos com dificuldades.

É importante abordar a relevância que tem vindo a ser atribuída à aprendizagem cooperativa (Gaitas & Morgado, 2010). De acordo com Pujás (2004, cit. por Serrano, 2007), p. 71, “ a cooperação, que quer dizer pôr tudo o que cada um é e sabe junto do que são e sabem os outros para o serviço do bem comum, e que, portanto, não tem sentido se não vai acompanhada da generosidade e do compromisso respeitante ao bem-estar da comunidade”. Portanto, a aprendizagem cooperativa pode ser designada por estratégias pedagógicas, em que

os alunos se juntam em pequenos grupos ajudando-se mutuamente e trabalhando em grupo numa determinada tarefa (Brande & Zanfelize, 2012; Machado, 2012).

De forma sucinta e explicativa, confrontando os modelos tradicionais de educação e modelos de educação inclusiva adaptado de Giangreco, Cloninger, Dennis e Edelman (1994, cit. por Morgado, 2003), p. 49, (Anexo 1) podem ser enumerados alguns aspectos, nomeadamente, o facto de nos modelos tradicionais, o professor ser o único detentor do saber e é com o mesmo que os alunos aprendem, bem como é o professor que resolve os problemas dos seus alunos e ainda “o professor é responsável pelo processo educativo dos alunos “sem problemas” e a equipa de apoios educativos é responsável pelos alunos com NEE” (Morgado, 2003, p. 49). Relativamente ao processo de avaliação, esta é realizada com recurso aos instrumentos normalmente utilizados, sendo o sucesso alcançado quando atingidos os objetivos curriculares regulares (Morgado, 2003, p. 49). Nem todos os alunos estão presentes na sala de aula, “os alunos são agrupados por níveis de competência” e no que respeita à participação dos alunos com NEE, muitas vezes estes são excluídos das atividades realizadas (Morgado, 2003, p. 49). Relativamente aos modelos de educação inclusiva, todos os alunos estão presentes na sala de aula e “a colocação do aluno num ano de escolaridade e a estrutura curricular que é utilizada são independentes”. O processo de ensino e aprendizagem é baseado na cooperação, tendo em conta as características individuais dos alunos. A educação dos alunos, tenham eles necessidades educativas especiais ou não, é da responsabilidade dos profissionais que com eles contactam, nomeadamente, professores e outros técnicos e não somente do professor. No que respeita à avaliação, são utilizados instrumentos diferenciados de modo a realizar uma avaliação justa, sendo que o sucesso é alcançado quando os objetivos de cada aluno são atingidos bem como do grupo onde se inserem. Por último, no que refere à participação, “as atividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis” (Morgado, 2003, p. 49).

2.3 Perturbações do Espectro do Autismo

É comum ouvir-se falar em Perturbações do Espectro do Autismo, servindo para descrever os vários transtornos invasivos do desenvolvimento. (Dawson & Toth, 2006; Gaspar & Serrano, 2011). O *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM-IV* (APA, 2002) e a *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10* (OMS, 1993) são os dois sistemas de diagnóstico das Perturbações do Espectro do

Autismo mais utilizadas, entretanto já foi editada uma nova versão do DSM, o DSM-V (APA, 2014), mas para o presente estudo basear-nos-emos nos dois primeiros manuais.

Autismo

De acordo com Lima (2012), a origem do Autismo pode ter várias causas, nomeadamente genéticas sendo uma das patologias mais hereditáveis no entanto existe uma reduzida evidência do impacto que os fatores ambientais podem causar.

Relativamente à *classificação do autismo*, na secção *Perturbações que aparecem habitualmente na primeira e na segunda infâncias ou na adolescência* do DSM-IV (APA, 2002), estão incluídas várias perturbações, mas para o presente trabalho importa apenas abordar a *Perturbação Autística* que está inserida nas *Perturbações Globais (invasivas) do Desenvolvimento*. De acordo com o DSM-IV (APA, 2002), estas perturbações são caracterizadas por “(...) défices graves e perturbações generalizadas em múltiplas áreas do desenvolvimento.”

Por outro lado e de acordo com CID-10 (OMS, 1993), o *Autismo infantil* encontra-se dentro do grupo dos *Transtornos invasivos do desenvolvimento* que é caracterizado por “(...) anormalidades qualitativas em interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito”, sendo que “(...) na maioria dos casos, o desenvolvimento é anormal desde a infância e, com apenas poucas exceções, as condições se manifestam nos primeiros 5 anos de vida”. De acordo com o CID-10 (OMS, 1993), “(...) o transtorno deve ser diagnosticado com base nos aspectos comportamentais, independentemente da presença ou ausência de quaisquer condições médicas associadas (...)”.

Para que seja feito o diagnóstico da *Perturbação Autística*, no DSM-IV (APA, 2002) é referido que “a perturbação pode manifestar-se antes dos três anos de idade por um atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas: interação social, linguagem usada na comunicação social, jogo simbólico ou imaginativo”. Passando então aos *critérios de diagnóstico*, temos que ter em consideração que os distúrbios do espectro de autismo envolvem deficiências na *interação social*, na *comunicação recíproca*, com a presença de *interesses e comportamentos estereotipados, restritos e repetitivos* (Dawson & Toth, 2006; Lima, 2012). Destas três áreas, os distúrbios na interação social, são considerados a característica principal destes transtornos (Dawson & Toth, 2006). De acordo com os mesmos autores, estas deficiências incluem a falta de reciprocidade social e emocional;

comportamentos não-verbais atípicos, tais como olhar atípico olho-no-olho, expressões faciais atípicas, posturas corporais e gestos para regular a interação social, falta de interesse e/ou dificuldade em relacionar-se com os outros, principalmente com os colegas, e uma falta de prazer em partilhar interesses com os outros. Entre os Transtornos do Espectro do Autismo existe uma grande variação em termos de número e gravidade dos sintomas entre os três domínios (social, comunicação e comportamentos e interesses estereotipados / restritos) e no funcionamento cognitivo e adaptativo. Além disso, dentro de cada categoria de diagnóstico, as deficiências diferem entre os indivíduos e para qualquer indivíduo, os sintomas podem vir a alterar-se ao longo do ciclo de vida, ou seja, varia consoante o nível de desenvolvimento e a idade cronológica (Dawson & Toth, 2006; Lima, 2012).

Ainda relativamente aos *critérios de diagnóstico da Perturbação Autística* (Anexo 2), o primeiro inclui pelo menos seis sintomas nos três domínios de funcionamento (interação social, comunicação e interesses restritos e comportamentos repetitivos), com pelo menos dois sintomas na área de interação social, um na área da comunicação e um nos interesses restritos e comportamentos repetitivos (Dawson & Toth, 2006). De acordo com os mesmos autores e com o DSM-IV (APA, 2002), o segundo critério de diagnóstico, prende-se com o facto dos atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma destas áreas – I) interação social, II) linguagem usada na comunicação social e III) jogo simbólico ou imaginativo - estarem presentes antes dos 3 anos de idade. E o último critério consiste em que a perturbação não seja melhor explicada pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.

No que respeita ao *diagnóstico diferencial*, e para que seja oferecido um tratamento adequado e alcançado o melhor resultado possível, é necessário que seja elaborado um diagnóstico preciso, sendo para isso fundamental entender como as perturbações do espectro do autismo diferem de outros transtornos normalmente diagnosticados na infância e as condições de comorbilidade desses mesmos transtornos com o autismo (Dawson & Toth, 2006). De acordo com os mesmos autores é então necessário que seja feita a diferenciação entre os transtornos do espectro do autismo e outras perturbações com que possa ter comorbilidade como: o Atraso Mental, o Distúrbio Específico de Linguagem, a Dificuldade de aprendizagem não-verbal, os Transtornos de Tique, a Hiperatividade e o Deficit de Atenção, o Transtorno Obsessivo-Compulsivo, Outros Transtornos de Ansiedade, a Depressão e os Distúrbios convulsivos. Mais tarde Lima, Garcia e Gouveia (2012), p. 23, vieram referir que “a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) está associada a várias

patologias que agravam o quadro existente” nomeadamente o “Défice Cognitivo, Síndrome do X-Frágil, Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA), Perturbações do sono e Perturbações alimentares”.

Relativamente à prevalência, mais recentemente tem surgido um aumento dos casos de crianças com autismo, o que pode derivar de vários fatores, nomeadamente por se verificar uma maior sensibilização em relação à patologia, melhor definição e ampliação do conceito autismo, maior e melhor conhecimento da patologia por todos os que intervêm junto da criança e ainda o aparecimento de mais instrumentos que permitem rastrear e diagnosticar a patologia (Dawson & Toth, 2006; Lima, 2012). Quanto às características do autismo no que refere à idade e ao género, quanto à primeira, as crianças com este tipo de perturbação, pode ser-lhes diagnosticada a perturbação por volta dos 3 anos de idade e como já foi referido, revelam um défice na interação social (dificuldade em acariciar, ausência de contacto visual, ausência de resposta à voz dos pais, etc.), que pode alterar-se ao longo do tempo e consoante o nível de desenvolvimento do sujeito, podendo a criança “ (...) tornar-se mais predisposta para participar passivamente numa interação social e inclusivamente tornar-se mais interessada por essa interação” mas na adolescência o comportamento destes sujeitos pode melhorar ou deteriorar-se (APA, 2002). De acordo com o mesmo manual, nos sujeitos mais velhos pode verificar-se um excelente rendimento relativamente à memória de longo prazo, por exemplo em tarefas de recordar datas, fixar horários, etc., no entanto a informação tende a ser repetida, podendo não ser ajustada ao contexto social. Quanto ao género, a *Perturbação Autística* é mais elevada nos homens do que nas mulheres, sendo que quando se verifica em mulheres, estas têm uma maior probabilidade de ter uma Deficiência Mental mais grave (APA, 2002). Segundo o mesmo manual, alguns sujeitos conseguem alcançar a independência, no entanto “ (...) continuam a revelar problemas de comunicação e interação social, associados a interesses e atividades marcadamente restritas”.

2.3.1 Respostas educativas para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

Quando estamos perante crianças com necessidades educativas especiais, existem fatores escolares que são pertinentes para que os mesmos consigam alcançar o sucesso nos seus processos de aprendizagem, ou pelo menos, para que consigam as mesmas oportunidades que os seus pares e são eles os currículos que adaptados às necessidades da criança. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que deem resposta às crianças com capacidades e interesses distintos e quanto ao processo de avaliação, é referido que “(...) a

avaliação formativa deve integrar-se no processo educativo regular(...)", podendo mais facilmente ter-se a percepção do nível de aprendizagem do aluno e os conhecimentos adquiridos para que se reforcem os pontos fortes e se trabalhem os fracos (UNESCO, 1994, p. 22).

De acordo com Pelechano (1993, cit. por Santos e Morato, 2002, p. 57), os programas de inclusão devem ser reorientados no sentido de promover o estabelecimento de relações interpessoais, pois o Homem existe primeiro como social e só depois como académico, devendo ser dada uma especial atenção às populações que são ou possam vir a ser marginalizadas socialmente. De acordo com a perspectiva de Pereira et al. (1989, cit. por Santos e Morato, 2002, p. 17), "(...) um sistema capaz de fazer a promoção permanente da educação dos portugueses passa, com certeza, por um sistema ajustado a todos e a cada um dos indivíduos, o que só é possível edificar depois de se compreender quais são efetivamente as suas necessidades educativas, i. e., as necessidades educativas de todos e de cada um dos portugueses". Tal como citado no Dec. Lei 3/2008, no nº2, Artigo 2º, "(...) não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem." De acordo com esta medida, é requerido pelo nº3 do Artigo 4º, que as escolas ou os agrupamentos desenvolvam respostas específicas para alunos com PEA, nomeadamente pela criação de Unidades de Ensino Estruturado para a educação destes alunos, não sendo uma turma da escola mas sim um recurso pedagógico especializado, pois cada aluno a sua turma de referência, tendo sim como função a realização da diferenciação pedagógica necessária respondendo às necessidades educativas dos alunos (Ministério da Educação, 2008b). Portanto, em relação a estas crianças com esta problemática, espera-se por parte dos professores que sejam utilizadas estratégias de diferenciação pedagógica, realizando uma intervenção especializada, pois é da responsabilidade do professor educar todas as crianças independentemente da sua problemática (Ministério da Educação, 2008a; Correia, 2013). A diferenciação pedagógica encontra-se estritamente relacionada com a flexibilidade ao nível do currículo. Este processo não se refere somente às escolas ou turmas mas também ao nível individual tendo em consideração a individualidade de cada aluno sendo que a diferenciação implica "(...) a procura de percursos curriculares diferentes, de modo a garantir que o nível de saída seja o mesmo" (Madureira & Leite, 2003, p. 96). A diferenciação pedagógica insere-se num modelo centrado no aluno uma vez que conjuga os conhecimentos e competências a adquirir com os interesses dos alunos e as suas interações com o meio nas práticas relacionadas com a

estruturação do currículo e processos de ensino (Byers & Rose, 1996, cit. por Morgado, 2003; Madureira & Leite, 2003).

Uma vez que realizar trabalho diferenciado em sala de aula comporta alguns riscos, o Professor deve organizar-se e gerir o tempo tendo em conta que esta medida requer a organização de espaços que possibilitem aos alunos trabalhar conteúdos diferentes mas ao mesmo tempo e no mesmo espaço; rever e organizar os conteúdos a trabalhar com os alunos de modo a que estes antecipem o que vai ser trabalhado; organizar momentos de trabalho de grande e pequenos grupos bem como individualmente; por último devem ser utilizados recursos de carácter didático apropriados às aprendizagens pretendidas e que possibilite aos alunos de os manusearem de forma autónoma (Madureira & Leite, 2003). Para além da referida intervenção especializada ao nível do ensino, deve assegurar-se que é promovida a interação destas crianças com os seus pares quer a nível social como de sala de aula (Esteves, Reis, & Teixeira, 2014).

Conforme o manual “Educação especial – manual de apoio à prática” (Ministério da Educação, 2008a), “as medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem são: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, no processo de matrícula e no processo de avaliação, currículo específico individual (CEI) e tecnologias de apoio”. Relativamente à alínea a) apoio pedagógico personalizado, do nº 2 do Artigo 16º, este “(...) inclui: (i) o reforço de estratégias a desenvolver com estes alunos, no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das atividades; (ii) o estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem; (iii) a antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no âmbito do grupo ou da turma; (iv) o reforço e desenvolvimento de competências específicas” (Ministério da Educação, 2008a, p. 34). Quando no PEI do aluno se prevê a realização de atividades “ (...) que se destinem ao reforço e desenvolvimento de competências específicas (...) ” pode requerer-se a intervenção direta do docente de educação especial (Ministério da Educação, 2008a, p. 34). No que refere à alínea b) adequações curriculares individuais, do nº2 do Artigo 16º, esta medida consiste numa maior autonomia em relação ao currículo uma vez que permite a introdução de outras áreas curriculares específicas ou disciplinas e ainda pode haver a dispensa de atividades se estas comprometerem a funcionalidade do aluno, não sendo possível executá-las mas apenas se os apoios não se revelarem suficientes para a execução das mesmas (Ministério da Educação, 2008a).

Quanto à alínea d) adequações no processo de avaliação, do nº 2 do Artigo 16º e exceptuando os casos dos alunos com CEI, a avaliação de alunos com NEE de carácter permanente “(...) segue as normas de avaliação definidas para os diferentes níveis e anos de escolaridade, podendo, no entanto, proceder-se a adequações (...) consistem em alterações do tipo de provas; dos instrumentos de avaliação e certificação; das condições de avaliação (i.e. formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local da mesma)” (Ministério da Educação, 2008a, p. 36).

Passando à alínea e) currículo específico individual, do nº2 do Artigo 16º, de acordo com esta serão feitas alterações bastante significativas ao currículo comum, promovendo o desenvolvimento de competências tanto a nível pessoal como social, bem como a autonomia do aluno, facilitando a sua participação nos vários contextos da vida, sendo um currículo específico, este deve atender às necessidades mais específicas do aluno, sendo o seu nível de funcionalidade que determinará o tipo de modificações a realizar no currículo. É essencial que as atividades propostas tenham significado, ou por outras palavras, que sejam realizados em contextos reais, de modo a que a criança possa constatar que as mesmas atividades são úteis para a atualidade bem como no futuro e ainda que estas sejam propostas, mediante a possibilidade, de acordo com os interesses do aluno e a sua idade cronológica (Ministério da Educação, 2008a). Em conformidade com o mesmo manual, a elaboração destes mesmos currículos deve ficar a cargo do Conselho Executivo e do Departamento de Educação Especial.

Posteriormente, entrou em vigor a Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro, destinada aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentaram o ensino básico com um currículo específico individual (CEI), com o intuito de regular o ensino destes alunos em processo de transição para a vida pós – escolar. Foi ainda objetivo desta portaria estabelecer uma matriz curricular flexível no sentido em que os currículos individuais atenderiam às especificidades de cada aluno para além de integrar as áreas curriculares consideradas fundamentais tal como referido no Artigo 3º da referida portaria, a mesma assenta em dois princípios: a) Flexibilidade na definição dos conteúdos curriculares no âmbito da construção de cada CEI, bem como na gestão da carga horária de cada disciplina; b) Funcionalidade na abordagem dos conteúdos curriculares, atendendo aos contextos de vida do aluno. No entanto, estes alunos permaneciam na turma com os colegas cinco horas letivas, sendo as outras vinte horas passadas em instituições e contextos separados. No presente ano saiu a Portaria 201-C/2015 de 10 de julho, como revogação à Portaria 275-A/2015. Na Portaria 201-C/2015, são

referidos os princípios orientadores do Plano Individual de Transição (PIT), sendo eles: o princípio da universalidade, da autodeterminação, inclusão, individualização, funcionalidade e transitoriedade. Segundo a referida Portaria, é delegada às escolas a responsabilidade de realização do PIT dos alunos abrangidos pelo currículo específico individual e com 15 ou mais anos de idade, sendo que este deve incluir programas específicos de transição e treino vocacional e ainda devem ser as escolas a procurar apoios juntos das várias entidades da comunidade com o propósito de proporcionar a estes alunos experiências reais de trabalho. A escola deve ainda organizar a leccionamento das disciplinas da formação académica a) Português, Matemática, Língua Estrangeira, Educação Física, Oferta de Escola; e ainda a componente não letiva, as atividades de promoção da capacitação b) Vida em casa, na comunidade, nas atividades escolares, no emprego, na saúde e segurança, atividades sociais e atividades de defesa dos direitos. Por último, é ainda da responsabilidade da escola criar grupos para o leccionamento das disciplinas da formação académica.

2.3.2 Metodologias de Ensino

Uma vez que o propósito de termos uma “escola para todos” é que, todos alunos possam desenvolver competências e adquirir conhecimento numa base de igualdade de oportunidades, no caso das crianças com Autismo, estas podem precisar de uma ajuda adicional no sentido de acompanhar o currículo para além das adequações que podem ser realizadas em relação ao mesmo, nomeadamente ao nível da organização do espaço de ensino que de uma forma geral as crianças com esta perturbação respondem de forma eficaz a ambientes estruturados (Esteves, Reis, & Teixeira, 2014). De acordo com Lima (2012, p. 41) “a intervenção deve ser capaz de estimular as seguintes áreas: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas”.

A maioria das metodologias que visam contemplar estes pressupostos têm origem americana (Lima, 2012). Uma metodologia que surgiu em Portugal foi o programa DIR (modelo baseado no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação) “(...) que tem vindo a ser desenvolvido pelo *Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders* (ICDL, 2000), dirigido por Stanley Greenspan e Serena Wieder, nos EUA” (Lima, 2012, p. 43). O objetivo primordial deste modelo é a promoção da interação social através de uma intervenção interativa não dirigida, a abordagem *Floortime*, que se traduz em sessões de chão que promovem a relação, as interações sociais e emocionais através do jogo, associada à participação das famílias e de outras terapias, nomeadamente a terapia da fala e realizando a

articulação e integração nas estruturas educacionais (Lima, 2012; Silva et al., 2003, cit. por Lima, 2012).

Uma outra metodologia é a ABA (Applied Behavior Analysis) que baseada nos princípios behavioristas de Skinner realiza uma avaliação funcional dos comportamentos disruptivos, tentando compreender os fatores envolvidos na reprodução de tais comportamentos de modo a direcionar a criança e ajustar o seu comportamento tendo por objetivo mantê-lo e generalizá-lo a outros ambientes e situações (Scott & Johnson, 2007, cit. por Lima, 2012). Uma das técnicas do ABA é o *Discrete Trial Teaching (DTT)* e em conformidade com a mesma “(...) as competências são ensinadas através de várias tentativas (*trials*), nas quais existe um antecedente (uma instrução ou um reforço), uma resposta comportamental da criança e o reforço consequente se a resposta for correta ou um castigo (*punishment*) se a resposta for incorreta” sendo as atividades repetidas até que a criança domine a resposta (Lima, 2012, p. 44).

Nos anos 60 do século XX, surge na Carolina do Norte (E.U.A.), por Eric Schopler e Gary Mesibov, um sistema denominado TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children que se debruça sobre as “(...) áreas fortes frequentemente encontradas nas pessoas com PEA – processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais – e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento” (Cumine, Leach & Stevenson, 2006; Ministério da Educação, 2008b, p. 17). O objetivo principal deste modelo consiste em “(...) ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida”, sendo que um dos aspectos pedagógicos mais importantes deste sistema, é o ensino estruturado (Ministério da Educação, 2008b).

O Ensino estruturado

O ensino estruturado é o foco do modelo TEACCH - Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children e “ (...) tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular” (Ministério da Educação, 2008b, p. 17). Fundamentalmente, o ensino estruturado baseia-se num conjunto de princípios e estratégias orientadoras “ (...) que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento” (Ministério da Educação,

2008b, p. 17). A flexibilidade e atendimento às necessidades de cada aluno permitem a utilização de estratégias e práticas adequadas a cada um, tornando previsível o ambiente em que estão inseridos (Ministério da Educação, 2008b). Através do ensino estruturado é possível ainda “fornecer uma informação clara e objectiva das rotinas; manter um ambiente calmo (...); atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais; propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar; promover a autonomia” (Ministério da Educação, 2008b, pp. 17,18). De acordo com o Ministério da Educação (2008b), recorrer ao ensino estruturado agiliza o processo de ensino e aprendizagem, diminuindo as dificuldades de organização e sequencialização, promovendo sentimentos de segurança e confiança na criança.

O ensino estruturado rege-se por um conjunto de elementos que importa nomeá-los e a descrevê-los. Primeiramente, tem de ser ter em conta a *estrutura física* que se prende na forma como o espaço é organizado. O espaço tem as divisões bem assinaladas e visíveis para que sejam facilmente identificáveis pelas crianças e para que estas saibam o que têm de fazer em cada área (Cumine, Leach & Stevenson, 2006; Ministério da Educação, 2008b). Há que ter em conta a *organização do tempo*, nomeadamente ao nível da elaboração de um horário individual que permite ao aluno atenuar a ansiedade face à alteração das rotinas e por consequência os comportamentos disruptivos que poderão surgir face a essa situação pois pode antecipar e prever o que irá realizar (Ministério da Educação, 2008b). Um outro elemento é o *plano de trabalho* que tem como função indicar às crianças quais as atividades que iram realizar e qual a ordem com que irão desempenhar, bem como permite à criança saber o quanto, o quê e quando vai terminar a tarefa, o que promove a aquisição das noções de princípio, meio e fim, (Cumine, Leach & Stevenson, 2006, p. 58; Ministério da Educação, 2008b). Relativamente ainda ao *plano de trabalho*, cada aluno deve ter um registo visual (cartão de transição) que pode assumir vários formatos que o informe sobre o que terá de realizar em seguida (Ministério da Educação, 2008b).

No que concerne à *organização do espaço*, esta é feita por sete áreas distintas. A *área de transição* que é onde estão expostas as atividades que o aluno irá ter de realizar no dia, a *área de aprender* onde é realizado um trabalho individualizado com o aluno, desenvolvendo a concentração e atenção; a *área de trabalhar*, uma área de trabalho autónomo onde o aluno trabalha as atividades já aprendidas e cada aluno deve ter a sua área; a *área de reunião* serve para estimular a comunicação e momentos de interação social (ex. de atividades: ouvir histórias, organizar/relatar experiências vividas); a *área de trabalhar em grupo* que como o nome indica, é dada primazia ao trabalho realizado em conjunto, nomeadamente ao nível das

atividades plásticas, musicais, jogos de grupo, entre outras (Ministério da Educação, 2008b). A *área de brincar ou lazer* é um local que possibilita às crianças “aprender a relaxar; fazer curtos momentos de espera; permitir as estereotipias; aprender a brincar (com a presença do adulto); trabalhar o jogo simbólico” (Ministério da Educação, 2008b, p. 26). Por último, existe a *área do computador* que “ (...) pode ser utilizada de forma autónoma, com ajuda, ou em parceria, aprendendo a esperar, a dar a vez e a executar uma atividade partilhada” (Ministério da Educação, 2008b, p. 27).

2.4 Participação e Envolvimento das crianças com NEE

Interessa abordar primeiramente, o modelo de desenvolvimento proposto por Sameroff e Chandler de 1975, o *modelo transaccional* em que o desenvolvimento decorre das interações dinâmicas que se estabelecem continuamente entre os fatores biológicos e a experiência adquirida em interação com o seu contexto familiar e social (Sameroff & Fiese, 2000). Outra teoria que deve ser abordada, é a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner, que defende que as interações recíprocas que se estabelecem entre a pessoa em desenvolvimento e os contextos onde esta se insere e vive, bem como a participação desta nos mesmos, em que ambos se influenciam, caracteriza-se assim pela reciprocidade (Bronfenbrenner, 1996). De acordo com estas teorias, que defendem o estudo da reciprocidade das relações que o indivíduo estabelece com os contextos onde está inserido, também Granlund e Björck-Åkesson (2005, cit. por Eriksson, Welander & Granlund, 2007) afirmam que é preciso analisar outros fatores, por exemplo, as competências sociais e a autonomia para além do tipo e grau de incapacidade, para explicar a participação. Considerando a investigação realizada na área da aprendizagem da criança Spodek (1993, cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004) coloca o enfoque nas:

“Características dos contextos educacionais que, no âmbito das aprendizagens curriculares, são mais favoráveis à criança e à sua participação no seu próprio processo de aprendizagem e crescimento – um processo integrado de ensino-aprendizagem que responda à natureza holística da criança; um processo ecológico que responda à ligação da criança com a família (...); um processo relacional que responda à importância das pessoas, particularmente os outros significativos, no processo de ensino-aprendizagem” (p. 85).

Portanto, no caso das crianças com NEE, um dos aspectos importantes a estudar é a participação no contexto escolar, contexto em que todas as crianças estão inseridas ou pelo

menos deviam estar. Na já referida Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no nº 2, do Artigo 45º, dizia que “em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino”. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a inclusão e a participação são essenciais à execução dos direitos humanos, a que todos os indivíduos têm direito e para termos uma escola para todos, em que se dá primazia à equidade de oportunidades a todas as crianças quer tenham NEE ou não, é necessária a adequação dos currículos, uma boa gestão e organização dos recursos da escola bem como cooperação com a restante comunidade, a fim de se poder fazer uma boa adequação aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, podendo assim responder eficazmente às suas necessidades (UNESCO, 1994). De acordo com Fernandes (2002), p. 34, a “(...) inclusão tem o sentido de total participação, porque se está no seu próprio lugar, se é um ser-pessoa, e portanto a viver experiências em grupo com a diferenciação que lhe é natural”.

De acordo com Rodrigues (2003, cit. por Sanches & Teodoro, 2006), p. 71, “com a escola inclusiva, os alunos, *todos* os alunos, estão na escola para *aprender, participando*”, devendo ser cultivado o sentido de pertença à escola, ao grupo, fazendo com que a escola sinta responsabilidade face àquele aluno, pois faz parte da escola. Posto isto, não basta a presença física para que haja inclusão (Silva, Ribeiro, & Carvalho, 2013). Perante isto, o professor tem um papel fundamental na implementação inclusiva na medida em que toda a organização realizada para a sala de aula, seja nas atividades, nas metodologias ou estratégias utilizadas permitam que todas as crianças participem (Silva, Ribeiro, & Carvalho, 2013). Em contexto de sala, um dos contextos pertencentes da escola, deve ser trabalhado então o sentido de cooperação e solidariedade, pois aprendendo juntos e tendo o contributo de todos, percebendo que todos têm qualidades bem como defeitos, as aprendizagens tornar-se-ão mais ricas pois, “uma sala de aula que se pretende cooperante e comunitária aceita todos os pares e fá-los participar em todas as atividades” (Machado, 2012, p. 91; Correia, 2013). No entanto em relação aos professores de ensino regular é importante que se invista na sua formação na área da Educação Especial pois de acordo com o estudo de Sampaio e Morgado (2014), a mesma tem um impacto positivo na implementação de uma educação inclusiva de qualidade e consequentemente atitudes positivas face à mesma (Correia, 2008a, cit. por Silva, Ribeiro, & Carvalho, 2013). No entanto é importante que a formação seja abrangida a todos os

profissionais e não só aos professores (Pacheco, 2007, cit. por Brande & Zanfelice, 2012; Correia, 1994, cit. por Correia, 2013; Capellini & Rodrigues, 2009, cit. por Sampaio & Morgado, 2014).

De acordo com Ballard (1997, p. 10), o “conhecimento, a compreensão e as competências derivam da participação”, portanto, incluir as crianças com deficiência nas classes regulares, constitui um meio para que estas tenham ao seu alcance a possibilidade de adquirirem o mesmo conhecimento quer a nível teórico como a nível social que os seus pares, sendo que a participação é essencial para a aprendizagem (Bronson et al., 1995; Simeonsson et al., 2001; Gustavsson, 2004, cit. por Eriksson, Welander, & Granlund, 2007). Para que as crianças participem é necessário que desempenhem vários papéis dentro do seu contexto, podendo assim experienciar variadas situações bem como interagir com diferentes pessoas e estar envolvida num determinado contexto baseado nos seus pré-requisitos pessoais (Eriksson, Welander, & Granlund, 2007). Podemos considerar de acordo a CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004), que o conceito de *participação* se define como sendo o “envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real”, assim sendo para podermos caracterizar a participação de uma criança na escola regular, podemos observar o seu envolvimento nas várias atividades. De acordo com vários autores, “o envolvimento é definido pelo tempo que a criança passa a interagir no ambiente social e físico de uma maneira desenvolvida e contextualmente apropriada” (Eriksson, Welander, & Granlund, 2007). Conforme os princípios da escola inclusiva, o ideal seria que as crianças com necessidades educativas especiais, frequentassem as turmas de ensino regular e que participassem nas atividades tal como os seus pares, no entanto “participação é muito mais do que a capacidade para realizar uma atividade”, outros fatores para além do tipo e nível de deficiência têm de ser tidos em conta, nomeadamente, as competências sociais e autonomia (Eriksson, Welander, & Granlund, 2007). De acordo com o nº 3 do Artigo 25º, do Dec. Lei 3/2008, alínea a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem, constitui um dos objetivos das unidades de ensino estruturado.

De acordo com Ainscow (1997, cit. por Sanches & Teodoro, 2006), p.73, existem três fatores decisivos para que se tornem as salas de aula mais inclusivas, sendo eles, a “planificação para a sala, como um todo”, pois o professor no planeamento das atividades para a aula deve ter em consideração todos os alunos, bem como na organização da sala de aula, promovendo o envolvimento das crianças nas atividades e tarefas (Ainscow, 1997, p.

68); o reconhecimento do valor dos próprios alunos, na medida em que estes devem ter um papel ativo nos seus processos de aprendizagem, devem ser tidos em conta os seus conhecimentos bem como experiências de vida, quanto ao trabalho cooperativo, este deve ser bastante estimulado pois a aprendizagem é um processo social, bem como ainda se deve salientar a importância do *feedback* dos professores para os alunos durante a realização das atividades; por último, a “improvisação”, em que o professor não deve seguir-se rigidamente pelo planeamento que elaborou para a aula, pois deve tentar responder às reações dos seus alunos, “(...) encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula”. No entanto, de acordo com os autores referidos anteriormente, a ideia de que as crianças com deficiência têm uma maior restrição no que refere à participação nas atividades da escola em comparação aos seus pares, vem ser corroborada por vários estudos. Ainda de acordo com McWilliam and Bailey (1995, cit. por Eriksson, Welander, & Granlund, 2007), estas crianças estão envolvidas menos tempo nas atividades, apresentando assim níveis mais baixos de envolvimento e passando a maior parte do tempo em atividades solitárias (Ainscow, 1997; Howard, 1996; Brown and Gordon, 1987; Guralnick and Groom, 1985; Tamm and Skär, 2000, cit. por Eriksson, Welander, & Granlund, 2007).

Tendo em conta o estudo realizado por Eriksson, Welander e Granlund, (2007), com o qual pretenderam estudar o grau de participação das crianças com e sem incapacidades nas atividades da escola verificaram que as crianças com incapacidades apresentaram resultados mais baixos relativamente à participação observada e à autoavaliação da autonomia. Os autores puderam concluir que estes alunos “participavam menos nas atividades da escola mas que o grau de diferença depende do tipo e grau de incapacidade” (Eriksson, Welander & Granlund, 2007, p. 497). No que refere à questão relacionada com a inclusão destes alunos, observou-se que as crianças com incapacidades terem sido menos envolvidas, foram excluídas mais frequentemente do que os seus pares, tendo ainda menos apoio social por parte dos outros colegas (Eriksson, Welander & Granlund, 2007). Por fim e ainda referente aos resultados do mesmo estudo, p. 497, quanto à relação entre o apoio dado no âmbito das atividades e a rede de apoio social descrita pelas crianças, os resultados demonstraram que “os professores e assistentes prestaram apoio aos alunos que foram menos envolvidos na sala de aula. As crianças envolvidas tiveram maiores redes de apoio (...)”.

No estudo realizado por Graça (2011), um dos objetivos foi estudar o envolvimento e a participação de crianças em contexto de jardim-de-infância. Dos resultados obtidos no seu estudo pôde concluir que houve diferenças entre as duas crianças participantes no estudo

sendo que uma delas estava numa sala onde as práticas, recursos e a organização eram propícias a um ambiente de boas práticas inclusivas e apresentou níveis de participação consistente e equilibrado em comparação aos seus pares, ao invés da segunda criança que apresentou oscilações negativas ao nível da participação quando comparada com os seus pares, sendo que os fatores referentes à sala que frequentava e que já foram referidos no caso da criança anterior, não demonstravam tanta qualidade ao nível das práticas inclusivas. Num outro estudo realizado por Martins (2012) pôde concluir-se que os colegas relativamente à forma como se sentem quando os colegas com PEA estão presentes nas turmas “(...) (33,9%) respondeu que se sente triste ou muito triste, o que revela que estas crianças não consideram benéfica ou vantajosa e nem encaram bem a presença dos pares com PEA nas suas turmas” (p. 210). Em relação aos hábitos de trabalho são inexistentes quer em grupo quer em pares. No que refere à relação entre os alunos considerados sem problemas e os alunos com NEE, apesar de haver manifestações de afeto, as interações revelaram-se pobres e restritas (Martins, 2012). No contexto de recreio, os resultados apresentados demonstram que a maioria dos colegas já brincaram com os alunos com PEA, no entanto não têm o hábito de os convidar para participar em jogos e ainda há colegas que nunca brincaram com os colegas com PEA. Quanto à participação dos alunos com crianças com PEA, estas encontram-se somente integradas na turma uma vez que apenas mantêm presença física (e que nem sempre é constante, já que, de acordo com as informações descritas no seu horário, passam 20% do período escolar na UEE)”, no entanto é referido que existe alguma participação.

Em conformidade com um estudo realizado por Marques (2013), cujo objetivo era perceber de que forma uma Unidade de Ensino Estruturado numa escola do 1.º ciclo pode ser facilitadora para a inclusão de alunos com perturbação autística, na escola e nas turmas de referência, demonstrou que todos os alunos participantes que frequentavam a Unidade, realizavam atividades junto dos pares das turmas (tendo em conta as suas especificidades); um importante contributo para o trabalho realizado quer na Unidade como na sala de aula regular foi o facto da Docente da Unidade criar materiais adaptados às necessidades dos alunos, bem como a presença da assistente operacional em sala de aula consistiu num apoio importante no sentido de controlar as dificuldades graves ao nível dos comportamentos sociais. Durante a hora do almoço, os alunos estão junto dos seus pares, sendo que as professoras da Unidade também ajudavam no supervisionamento para além da assistente operacional (Marques, 2013). Relativamente ao contexto do recreio, os alunos com PEA usufruíam do tempo de

recreio juntamente com os seus pares, sendo supervisionados pelas assistentes operacionais da Unidade (Marques, 2013).

De acordo com o estudo realizado por Matos (2014), cujo objetivo foi estudar a participação de alunos com PEA nas atividades do ensino regular, concluiu que os alunos ditos sem problemas, no que refere à percepção dos mesmos face ao aluno com PEA, esta verificou-se positiva ainda que pouco compreensiva. Quanto à presença do aluno com PEA na sala de aula demonstraram sentimentos positivos, sendo este bem aceite e se relaciona com a possibilidade de interagir e ajudar o colega, considerando ainda que o colega se sente aceite na sala de aula, apesar de ser pouco frequente trabalharem com o mesmo, o ambiente na sala é considerado bom. Em relação ao tempo de permanência na sala de aula, a percentagem de alunos que está menos e mais de 5 horas em sala de aula regular é similar. No que refere ao trabalho desenvolvido pelas assistentes operacionais este é realizado numa mesa à parte sendo dirigido pela professora. No que refere à integração do aluno com PEA em grupos, estas referem que estes não estão incluídos nos grupos. Quanto à interação com o colega com PEA no recreio, apesar de existirem comportamentos dos alunos com desenvolvimento normal para com o aluno com PEA não são muito frequentes. No que concerne à participação dos alunos de PEA, verificou uma prevalência no que refere a uma percepção de ausência de participação e até de isolamento dos mesmos alunos o que se deve às dificuldades do mesmo ao nível social mas que quando eram incentivados, participavam nas atividades e interagem com os colegas. Através de entrevistas realizadas a assistentes operacionais, estas referem não existir relação entre ambos os grupos de alunos. No que concerne ao momento das refeições apesar de partilharem os espaços físicos com os seus pares, a interação entre os dois grupos não existe nem é promovida, sendo o enfoque dado ao controlo e gestão de comportamentos dos alunos com PEA. Por último, no que refere à participação em visitas de estudo em conformidade com os resultados obtidos que os alunos com PEA participam nas visitas de estudo com os seus pares da turma de ensino regular.

Por fim, um estudo realizado mais recentemente por Almeida (2015) e os resultados obtidos pelo mesmo vão ao encontro dos estudos já mencionados anteriormente, pois no que refere à percepção relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais ser positiva, não se verificou uma participação plena ao nível das rotinas e/ou atividades coletivas da escola.

III. PROBLEMÁTICA

Quando se aborda a questão da inclusão e como já verificámos na revisão da literatura realizada, referimo-nos ao direito a uma educação de qualidade e equidade de oportunidades no que refere à aprendizagem para todas as crianças independentemente de apresentarem qualquer tipo de incapacidade (ONU, 1995; Pijl, 1997; UNESCO, 1998; Correia & Cabral, 1999; Morgado, 2003; Freire, 2008). Para que tal seja exequível, torna-se impreterível que a escola se ajuste de forma a dar uma resposta adequada às crianças com NEE, tendo em conta a criança como um todo, satisfazendo as suas necessidades e interesses bem como promovendo a participação ativa das mesmas nas atividades da escola. Estas reformulações passam pela adequação dos currículos, da organização e gestão de sala de aula por exemplo (Ministério da Educação, 2008a European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013; Silva, 2009).

O presente estudo foi pensado tendo em conta a escola inclusiva e os princípios associados à mesma nos dias de hoje, tentando perceber se a mesma é uma realidade ou ainda é uma utopia. Tendo em conta que a inclusão e a participação são dois conceitos indissociáveis (Fernandes, 2002; Rodrigues, 2003, cit. por Sanches & Teodoro, 2006; Decreto-Lei 3/2008) e tomando em consideração os resultados apresentados pelos estudos mencionados anteriormente sendo que em alguns dos mesmos, os resultados demonstraram que apesar de se revelar uma percepção positiva dos participantes em relação à inclusão, os resultados referentes à participação dos alunos com NEE ficaram aquém do que seria esperado, sendo esta diminuta ou inexistente. Posto isto é sugerido que este tema da inclusão dos alunos com NEE, mais concretamente com PEA continue a ser estudado a fim de podermos ter um conhecimento mais real das práticas inclusivas aplicadas nas escolas do nosso país (Martins, 2012; Matos, 2014; Almeida, 2015). A nossa questão de investigação bem como os objetivos do estudo delineados foram pensados com base na literatura consultada.

3.1 Questão de investigação

- Qual o grau de participação das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) nas atividades coletivas da escola do ensino regular?

3.2 Objetivos do Estudo

Partindo do pressuposto de que estando a falar de inclusão, haja participação, o nosso objetivo principal com a realização deste estudo é verificar se efetivamente existe participação por parte das crianças com NEE nas atividades coletivas do ensino regular, recorrendo para isso à análise documental, a observações nos vários contextos escolares, a questionários aos colegas de turma e aos encarregados de educação, quer aos dos alunos com NEE participantes no estudo e ainda foram realizadas entrevistas às professoras titulares de turma, às docentes de Educação Especial e às assistentes operacionais. Posto isto, pretendemos dar resposta a objetivos mais específicos, nomeadamente:

- I. Observar, analisar e descrever a participação das crianças com NEE nas atividades coletivas do ensino regular;
- II. Analisar e caracterizar a participação das crianças com NEE nas atividades coletivas do ensino regular através da percepção dos colegas de turma, encarregados de educação, docentes titulares de turma, docentes de Educação Especial e assistentes operacionais.

IV. MÉTODO

4.1 Delineamento do estudo

No que refere ao delineamento do estudo, ou seja, ao plano (*design*), este pode definir-se como “ (...) o conjunto de procedimentos e orientações a que a observação de um fenómeno ou a condução de uma investigação deve obedecer tendo em vista o rigor e o valor prático de informação recolhida (...)” (Jiménez, 1986, cit. por Almeida & Freire, 2003, p.77). De acordo com Almeida e Freire (2003), este plano serve também como um guia para conduzir o investigador no decorrer do estudo.

Relativamente ao delineamento selecionado para a concretização deste estudo, o *estudo de caso*, este é considerado uma ótima estratégia quando se pretende responder a questões de “como” e “por que”, sendo que o enfoque é dado aos acontecimentos contemporâneos que se inserem num dado contexto da vida real, sobre os quais o pesquisador tem pouco ou nenhum controlo, permitindo que as características holísticas desse determinado contexto sejam preservadas (Yin, 2001). De acordo com Robert Stake (1984, cit. por Yin, 2001), o objeto que se pretende estudar deve ser “específico e funcional”, como por exemplo uma pessoa ou uma sala de aula. Os estudos de caso ou *estudos de caso único*, não podem ser generalizáveis uma vez que a validade externa dos resultados bem como das conclusões que destes advêm é baixa, fornecendo pouca base para se poder fazer uma generalização científica (Yin, 2001; Almeida & Freire, 2003).

Para o presente estudo, foram adotadas duas metodologias, a qualitativa e a quantitativa. Optou-se por uma metodologia qualitativa uma vez que esta dá primazia a uma “ (...) análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico”, pretendendo estudar a realidade e compreender os fenómenos a um nível global, sem os descontextualizar, sendo que para a sua análise são utilizados os seus próprios dados (Almeida & Freire, 2003, p. 101). Para a realização da análise deste contexto foram realizadas entrevistas a vários elementos da equipa multidisciplinar da escola onde decorreu o estudo bem como observações dos vários contextos onde as crianças estão inseridas e ainda questionários aos pais (análise das respostas abertas). A segunda metodologia selecionada foi a quantitativa uma vez que esta “(...) como abordagem à condução da investigação social aplica uma ciência natural, em particular a positivista, usando como instrumento preferencial de investigação o questionário” (Fonseca, 2008, p. 8). Esta metodologia de investigação é muito importante no sentido em que procura

entender a relação existente entre um pequeno número de variáveis, tentando minimizar ao máximo o efeito que o investigador pode ter nos resultados através da sua interpretação subjetiva no decorrer da investigação até que os dados estejam analisados (Fonseca, 2008). Em conformidade com esta metodologia foram realizados questionários aos colegas de turma e aos seus encarregados de educação, bem como aos encarregados de educação dos nossos estudos de caso. O método de amostragem utilizado corresponde a uma Amostragem não-probabilística, mais concretamente uma Amostragem objetiva (Maroco & Bispo, 2003).

Estamos perante um estudo com uma metodologia mista, que consiste na conciliação entre a investigação qualitativa e a quantitativa que de acordo com Jones (1997, cit. por Fonseca, 2008), os resultados da investigação podem ser melhores do que se se optasse apenas por uma, pois estas complementam-se. É necessário tomar em consideração que os planos da investigação poderão sofrer alterações de acordo com o decorrer da mesma, possibilitando assim um melhor ajuste às necessidades da investigação (Almeida & Freire, 2003).

4.2 Participantes do estudo

Os participantes do presente estudo pertencem a um agrupamento de escolas do distrito de Lisboa. A escola onde o estudo foi realizado, tendo como oferta educativa jardim-de-infância e 1º ciclo, a mesma possui uma Unidade de Ensino Estruturado para Autistas (UEEA), a qual os nossos estudos de caso frequentam.

No presente estudo participaram 38 alunos do ensino regular, 34 Encarregados de educação dos alunos do ensino regular, 2 Encarregados de educação dos nossos estudos de caso, duas docentes titulares de turma, duas docentes de Educação Especial e duas assistentes operacionais.

Foram realizados questionários aos colegas de turma dos alunos com PEA. A turma de 3º ano tem 22 alunos e a de 4º ano tem 20 alunos. No entanto, responderam ao questionário 38 alunos do ensino regular (42,1% do género masculino e 57,9% do género feminino) distribuídos pelas duas turmas como se encontra representado na Figura 1. A média de idades dos alunos é de 8,89 ($s = 0,76$; Min = 8; Máx = 10).

Ano de escolaridade	Frequência	Percentagem
3º Ano	21	55,3
4º Ano	17	44,7
Total	38	100,0

Figura 1 - Distribuição de frequências dos alunos pelo ano de escolaridade.

Foram ainda passados questionários aos encarregados de educação das duas crianças com NEE bem como aos encarregados de educação das crianças consideradas sem problemas, num total participaram 34 encarregados de educação dos colegas de turma, distribuídos por ambas as turmas como demonstrado na Figura 2. A média de idades dos encarregados de educação é de 39,67 ($s = 5,13$; Min = 23; Máx = 47), sendo que em relação às habilitações literárias a média é de 2,78, ou seja, a maioria tem um curso superior ($s = 0,42$; Min = 2; Máx = 3).

Ano de escolaridade	Frequência	Percentagem
3º Ano	20	58,8
4º Ano	14	41,2
Total	34	100,0

Figura 2 - Distribuição de frequências dos encarregados de educação pelo ano de escolaridade a que os filhos pertencem.

Participaram no estudo as 2 docentes titulares de turma (docentes dos nossos estudos de caso). Uma das docentes tem 45 anos e a outra tem 36 anos, ambas leccionam há 16 anos. Quanto às suas habilitações académicas, a primeira tem uma licenciatura em direção pedagógica e administração escolar e uma pós-graduação em administração escolar, a outra docente tem formação em 1º ciclo e ambas não têm formação específica na área das NEE. Ambas as docentes acompanham os alunos do estudo há dois anos. Relativamente às docentes de Educação Especial, uma delas tem 55 anos e a outra tem 38 anos de idade. Quanto às suas habilitações académicas, a primeira tem formação em 1º ciclo, tirou educação especial com dispensa de serviço na ESA de Lisboa (2 anos) e um mestrado em matemática, leccionando na área da Educação Especial há 15 anos e estando na UEEA desta escola desde que esta abriu (5 anos), acompanhando os nossos estudos de caso desde que estes entraram para a escola. A outra docente tem uma licenciatura em pré-escolar e especialização em Educação Especial no domínio cognitivo e motor e lecciona há 5 anos na área da Educação Especial, acompanhando os alunos do estudo somente desde janeiro do presente ano. No que refere às assistentes operacionais participantes no estudo, uma delas tem 40 anos e outra tem 58. Quanto às suas

habilitações académicas ambas têm o 12º ano de escolaridade e não têm formação específica na área das NEE, estando na UEEA desta escola desde que esta abriu e acompanham os alunos desde que estes entraram para a escola.

No que respeita aos estudos de caso, consideraram-se duas crianças com NEE, pertencentes a uma turma de ensino regular de referência. No estudo de caso I - o Martim, que tem nove anos e cinco meses, na informação recolhida, é referido que o aluno tem uma Perturbação Global do Desenvolvimento, apresentando critérios de diagnóstico para Perturbação do Espectro do Autismo – Nível 2, com alteração moderada do comportamento, que de acordo com o DSM – V requer “suporte substancial” nas áreas da participação social, da adequação da comunicação e dos interesses e organização de comportamentos (APA, 2014). O aluno frequenta o 3º ano de escolaridade.

A outra criança participante do estudo, o estudo de caso II - a Daniela, tem dez anos e um mês de idade, tendo Macrocefalia Familiar, Atraso Global no Desenvolvimento e onde se insere a Perturbação do Espectro Autista – severa. A Daniela frequenta o 4º ano de escolaridade.

4.3 Instrumentos

De acordo com Almeida e Freire (2003, p. 102), no que concerne às técnicas de recolha de dados numa investigação, estas podem diferenciar-se no tempo bem como ajustar-se às condições que existem num determinado espaço e tempo, “ (...) podendo recorrer-se a métodos mais informais e menos quantitativas de avaliação”. Das técnicas de recolha de dados utilizadas neste tipo de metodologia referidas por Almeida e Freire (2003), as que foram utilizadas para a realização deste estudo foram a análise de documentos, a entrevista e o registo direto.

4.3.1 Análise documental

Foi realizada uma análise aos processos das crianças com NEE a fim de conhecer o percurso académico das mesmas, a carga horária escolar que passam tanto na sala como na UEEA, os apoios que usufruem e as adequações ao currículo no caso da Daniela e os objetivos do CEI no caso do Martim no que referem ao tema central deste estudo, a participação dos mesmos nas atividade coletivas. A informação que se obtém pelo recurso a

fontes documentais “ (...) pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62).

4.3.2 Observação das crianças participantes em contexto educativo

Um dos principais instrumentos utilizados na realização deste estudo foi a observação dos vários contextos em que as crianças com NEE participantes no estudo estão inseridas de modo a ter conhecimento da realidade vivida nos mesmos (Boni & Quaresma, 2005).

Para que as informações fossem registadas, foi elaborada uma grelha de observação adaptada (Anexo 6) da *Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines in Childcare* (Anexo 5) desenvolvido por Brashers, Neitzel e Wolery (2002).

No início de cada observação deveria ser anotada a data, tendo um campo reservado para descrever o tipo de atividade e o tema onde se inseria, o local onde era realizada e a duração da mesma. Posteriormente deveria ser descrita a atividade que a turma estava a realizar e caso a criança com NEE não estivesse a realizar a mesma, deveria ser descrita a atividade que a mesma estava a realizar bem como a que os colegas estavam a realizar. Durante as mesmas, mesmo que o aluno não participe e faça a mesma tarefa que os colegas, anotámos os momentos de interação que o aluno tem com os colegas considerando-se momentos de participação quando esta se verifica. Por último, um outro fator observado foi a ajuda prestada ao aluno com NEE caso este necessitasse, nomeadamente pelos pares, pelos adultos ou por ambos. Por fim, restava um último campo reservado à anotação de quaisquer informações que se revelassem pertinentes à compreensão da observação em questão.

4.3.3 Questionário aos colegas de turma

O questionário aplicado aos colegas de turma das crianças com NEE (Anexo 8) foi elaborado por nós com o objetivo de ter conhecimento da percepção dos colegas de turma face à presença dos colegas com NEE nas suas turmas. O questionário é constituído por quatro partes. Primeiramente é requerido o preenchimento dos dados demográficos como o sexo, a idade e o ano de escolaridade. O questionário foi respondido pelos alunos individualmente. Numa *segunda parte* são apresentadas 6 perguntas que abordam questões relacionadas com os momentos de recreio e de refeição, com as atividades realizadas em sala de aula e a participação dos alunos com NEE nas mesmas. Estas perguntas são avaliadas numa escala de Likert de cinco pontos (“Nunca”, “Poucas vezes”, “Às vezes”, “Muitas vezes”

e “Sempre”). A *terceira parte* que compreende a terceira pergunta, está relacionada com a problemática das crianças com NEE, a Perturbação do Espectro do Autismo, no sentido de perceber se os alunos sabiam e se alguém lhes tinha explicado do que se trata, sendo avaliada como “sim” ou “não” e no caso da resposta ser afirmativa, foi pedido aos alunos que escrevessem quem lhes tinha explicado. A *última parte* que compreende a última pergunta corresponde à opinião dos alunos face à presença e participação dos alunos com NEE na sala de aula, sendo avaliada numa escala de *Likert* de quatro pontos (“Não gosto mesmo nada”, “Não gosto”, “Gosto” e “Gosto muito”).

4.3.4 Questionário aos Encarregados de Educação

Considerámos que elaborar questionários seria a maneira mais eficaz de tentar obter uma resposta por parte dos encarregados de educação. Ambos os questionários tinham uma primeira parte referente aos dados demográficos dos inquiridos, onde era pedido que indicassem o sexo, a idade e habilitações académicas. Todos os itens tinham uma parte de resposta aberta, de modo a que os inquiridos pudessem justificar as suas opiniões e acrescentar informações que considerassem pertinentes.

I. Questionário aos Encarregados de Educação com NEE

O questionário construído por nós para aplicar aos encarregados de educação das crianças com NEE (Anexo 9) é constituído por *quatro partes*. O questionário é constituído por 10 perguntas avaliadas numa escala de *Likert*. A *segunda parte* que compreende as pergunta 1 que remete para a percepção do encarregado de educação face ao trabalho desenvolvido com o (a) filho (a) tendo em conta a premissa da educação inclusiva e é avaliada numa escala de cinco pontos (“Discordo completamente”, “Discordo”, “Não discordo nem concordo”, “Concordo” e “Concordo completamente”) e as perguntas 4, 7 e 9 que remetem para a participação dos seus filhos nas atividades com os colegas e é avaliada numa escala de cinco pontos (“Nunca”, “Poucas vezes”, “Algumas vezes”, “Muitas vezes” e “Sempre”). A *terceira parte* que compreende as perguntas 2, 5, 6 e 8 remetem para temas relacionados com o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, com a comunicação escola-casa e vice-versa. Estas questões são avaliadas numa escala de cinco pontos (“Nunca”, “Poucas vezes”, “Algumas vezes”, “Muitas vezes” e “Sempre”). A *quarta parte* integra a pergunta 4 que se refere à satisfação das necessidades das crianças pelos recursos disponibilizados pela escola sendo avaliada igualmente numa escala de cinco pontos (“Nunca”, “Poucas vezes”, “Algumas vezes”, “Muitas vezes” e “Sempre”). A última pergunta (10) remete para a percepção dos

encarregados de educação sobre a relação que é estabelecida entre os seus filhos e a restante comunidade escolar, avaliada numa escala de cinco pontos (“Muito má”, “Má”, “Não se relacionam”, “Boa” e “Muito boa”).

II. *Questionário aos Encarregados de Educação dos colegas de turma das crianças com NEE*

O presente questionário foi construído por nós destinando-se aos encarregados das crianças ditas sem problemas (Anexo 10). O presente questionário é constituído por *três partes*. Na *segunda parte* aborda questões (1 a 6) sobre a inclusão de crianças com NEE nas turmas de ensino regular e os impactos que podem trazer para as mesmas e para os seus colegas, os recursos existentes na escola, a resposta dada pela professora titular de turma face à presença destes alunos e ainda a opinião face a esta política inclusiva de integrar crianças com NEE nas turmas de ensino regular. Estes itens são avaliados numa escala de cinco pontos (“Discordo completamente”, “Discordo”, “Não discordo nem concordo”, “Concordo” e “Concordo completamente”). Na *terceira e última parte*, esta integra a última pergunta (7) que se refere à relação que os alunos com NEE mantêm com os colegas, sendo avaliada numa escala de cinco pontos (“Muito má”, “Má”, “Não se relacionam”, “Boa” e “Muito boa”).

4.3.5 Entrevistas

Um outro instrumento utilizado foi a entrevista pois dá-nos a possibilidade de “(...) captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Posto isto, utilizámos este instrumento no sentido de complementar a informação recolhida através da análise documental e das observações nos vários contextos da escola. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, sendo que foi elaborado previamente um guião de modo a conduzir as mesmas mas sendo flexível ao ponto de averiguar e aprofundar certas informações com o objetivo de chegar ao nosso tema de interesse, a participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas (Boni & Quaresma, 2005). As entrevistas foram realizadas às duas docentes titulares de turma das crianças com NEE, às duas docentes de Educação Especial e a duas assistentes operacionais que acompanham as duas crianças com NEE participantes do nosso estudo, pois são as pessoas que contactam mais com as mesmas no contexto escolar. Em todas as entrevistas realizadas a primeira parte era reservada aos dados demográficos das entrevistadas e no fim era dado espaço para que as entrevistadas pudessem acrescentar informações que considerassem pertinentes sobre a participação nos contextos escolares por parte dos nossos estudos de caso.

As questões das *entrevistas realizadas às duas docentes titulares de turma* (Anexo 11), foram elaboradas e discutidas por nós no sentido de identificar alguns pormenores que pudessem induzir o entrevistado em erro sendo que posteriormente, foi realizada uma entrevista a uma docente de 3º ano num colégio da região que tinha na sua turma crianças com NEE e pôde concluir-se que o guião estava perceptível para o entrevistado e conduzia ao tema de interesse para este estudo – a participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas da escola. O tema central do estudo é a participação por parte das crianças com NEE, no entanto e à semelhança das *entrevistas realizadas às duas docentes de Educação Especial* (Anexo 12) e das *entrevistas às assistentes operacionais* (Anexo 13), estas abordaram ainda outros temas com o objetivo de obter um melhor entendimento acerca da percepção dos entrevistados sobre esta temática, foram por isto abordados temas como a inclusão, o trabalho desenvolvido com as crianças com NEE na sala de aula, a progressão das aprendizagens das mesmas, a relação que as crianças com NEE participantes no estudo mantêm com a restante comunidade escolar, a articulação que é feita entre os vários elementos da equipa multidisciplinar, em especial com a UEEA e a família e por último a opinião face aos recursos existentes na escola e a capacidade de resposta adequada às necessidades destas crianças por parte dos mesmos.

4.4 Procedimento

4.4.1 Procedimentos de recolha de dados e seleção dos participantes do estudo

Primeiramente e após a seleção da escola para a realização do presente estudo, foi efectuado o contacto com o Agrupamento de Escolas localizado na região de Lisboa, com via à obtenção de autorização para a realização do nosso estudo. A autorização foi elaborada pelo orientador deste estudo (Anexo 3) e entregue à vice-diretora do Agrupamento em questão. Após ter sido concedida a autorização para a realização do presente estudo, foi efetuado o contato com a diretora da escola selecionada, que também deu a sua autorização para a realização do mesmo. Posteriormente, a diretora da escola em conjunto com as docentes de Educação Especial e as docentes titulares de turma elegeram as duas crianças que viriam a participar no estudo, estando em conformidade com os requisitos pertinentes ao estudo, sendo eles: duas crianças com necessidades educativas especiais, especificamente Perturbação do Espectro do Autismo tendo uma delas, adequações individuais ao currículo e outra criança um CEI. Posteriormente foi elaborado o consentimento informado para enviar aos encarregados de educação das mesmas (Anexo 4) a fim de que os seus educandos pudessem participar no estudo. Foi assegurado que as informações serviriam apenas para dados de investigação, não

sendo utilizadas para outros fins, nomeadamente a avaliação da criança, sendo ainda assegurado o anonimato e confidencialidade das mesmas. No fim, era pedido que o encarregado de educação assinalasse a sua decisão no campo correspondente (“Autorizo” ou “Não Autorizo”) e entregasse o documento à docente titular de turma. Após terem sido entregues as autorizações dos encarregados de educação às docentes, foi combinada uma hora com as mesmas para dar início às observações. Na primeira observação realizada, previamente a investigadora do estudo foi apresentada aos alunos como estando presente na sala, tendo esta explicado às crianças o que é ser Psicólogo e o que é que o mesmo faz, colocando-se à disposição para responder às perguntas dos alunos relacionados com o tema. Deu-se início às observações com recurso à grelha de observação, uma adaptação (Anexo 6) da *Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines in Childcare* de Brashers, Neitzel e Wolery (2002) (Anexo 5), em ambas as turmas. As observações foram realizadas nos vários contextos escolares onde as crianças estavam inseridas, nomeadamente, a sala de aula de ensino regular, o recreio, o refeitório e a UEEA. No caso do Martim ainda foi observado o contexto de visita de estudo e no caso da Daniela foram observados ensaios para a festa final de ano bem como a festa.

No que refere a análise documental foi realizado o levantamento de informações pertinentes para o estudo presente como a especificidade das problemáticas, as medidas das quais usufruem, a carga horária semanal que permanecem na escola, especificamente na sala de aula de ensino regular e na UEEA e ainda as medidas/estratégias delineadas referentes à participação dos alunos.

Relativamente aos questionários aos colegas de turma, depois de todas as reformulações realizadas aos seus itens e após a autorização por parte da diretora da escola e das docentes titulares de turma, os mesmos foram aplicados aos alunos da turma de 3º e 4º ano dos nossos estudos de caso, tendo somente respondido ao inquérito os alunos que se encontravam presentes, com a presença das docentes das turmas e a ausência dos alunos com NEE participantes do estudo, tendo sido explicado o objetivo do questionário e assegurada a confidencialidade e o anonimato das informações. Em relação ao questionário realizado aos encarregados de educação, este foi enviado para casa através dos alunos, sendo que anexado ao mesmo ia uma explicação breve do que se trata o nosso estudo, bem como o pedido de consentimento informado (Anexo 7), assegurando o anonimato e a confidencialidade dos dados, sendo que no total devolveram os questionários preenchidos, 20 encarregados de

educação da turma de 3º ano e 14 da turma de 4º ano e os 2 dos encarregados de educação dos alunos com NEE.

Quanto às entrevistas realizadas, foi primeiro pedida autorização à diretora da escola e após o seu consentimento, a investigadora entrevistou as 2 docentes titulares de turma, as 2 docentes de Educação Especial e as 2 assistentes operacionais que trabalham diretamente com os alunos com NEE participantes neste estudo em sala de aula, na UEEA ou em ambos os contextos. Todas as entrevistas eram de carácter voluntário, tendo sido garantido às entrevistadas o anonimato das mesmas no que refere às informações concedidas. Todas as entrevistas foram gravadas com o devido conhecimento e consentimento por parte das entrevistadas de modo a possibilitar um maior rigor na sua transcrição que foi realizada posteriormente.

4.4.2 Procedimento de Análise e Tratamento dos dados

O tratamento dos dados recolhidos passou pela análise qualitativa referente às observações, à análise documental, entrevistas e às respostas abertas dos questionários dos encarregados de educação. Foi realizada uma análise quantitativa em relação aos questionários aplicados. A análise documental foi realizada a partir do PEI dos alunos disponibilizados pelas docentes de turma e através dos horários das crianças.

No que concerne às observações realizadas, estas foram analisada por uma grelha elaborada por nós que dividida pelo seguintes campos: Local da atividade, Natureza da Atividade (Comum/Individual), Interação com os colegas (Existe/Não existe) e a Ajuda prestada (Adulto/Pares/Ambos). Quanto aos questionários realizados e após a finalização da recolha dos dados, estes foram colocados numa base de dados do *software* informático IBM SPSS *Statistics* 22.0 de forma a serem analisados em conformidade com a questão de investigação e objetivos deste estudo. No que refere aos questionários realizados aos encarregados de educação dos colegas de turma, para além da análise quantitativa dos dados, foi realizada a análise qualitativa das respostas abertas do mesmo, com recurso à análise de conteúdo. Utilizámos o mesmo procedimento, no que refere ao tratamento das entrevistas, uma vez que a análise de conteúdo trabalha com mensagens (comunicação), podemos operacionalizar esta técnica como sendo “(...) a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem)” (Bardin, 2006, p. 41). A análise de conteúdo

compreende três fases, sendo elas, a *pré-análise* tendo como objetivo principal escolher os documentos para análise de modo a “(...) sistematizar as ideias iniciais (...)” (Bardin, 2006, p. 89). A segunda fase corresponde à *exploração do material*, a etapa mais morosa de todo o processo em que se tem de realizar “(...) operações de codificação, desconto ou enumeração(...) em função daquilo que definimos inicialmente (Bardin, 2006, p. 95). O processo de codificação permite-nos através da transformação do texto original, obter uma representação do seu conteúdo (Bardin, 2006). Quanto à categorização que se designa pela “(...) divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias(...)” agrupam unidades de registo consoante as índoles destes elementos. (Bardin, 2006, p. 111). A qualidade das categorias delineadas, depende da *exclusão mútua* (em que cada elemento não pode existir em mais do que uma categoria); da *homogeneidade* (em que diferentes níveis de análise devem ser separados em outras análises); da *pertinência* (a categoria deve ser pertinente e estar em consonância com o material de análise); da *objetividade e a fidelidade* (diferentes partes do mesmo material devem ser sujeitas à mesma codificação quando analisadas de diferente forma) e por fim, da *produtividade* (verifica-se quando os resultados que nos são apresentados são importantes e produtivos) (Bardin, 2006).

Para o nosso estudo, tendo sempre em consideração o tema central do mesmo, delineámos os temas, as categorias e as subcategorias para as respostas abertas dos questionários dos encarregados de educação dos colegas de turma (Anexo 14) bem como para as respostas dadas nas entrevistas (Anexo 15). Quanto à análise de conteúdo utilizada por nós, relativamente ao *procedimento de repartição* optámos por realizar do particular para o geral, uma vez que primeiro reagrupámos elementos particulares por “(...) aproximação de elementos contíguos(...)” (Bardin, 2006, p. 56). O nosso *critério de categorização* utilizado foi o semântico, em que todos os elementos referentes a um determinado tema ficaram agrupados numa categoria (Bardin, 2006). Por fim a última etapa, a de *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, é a etapa em que os resultados são trabalhados de forma a serem significativos e válidos (Bardin, 2006, p. 95).

V. ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 *Análise documental*

A escola tem uma Unidade de Ensino Estruturado para Autistas, tendo ainda uma parceria com a CERCI local.

Estudo de Caso I – Martim

O aluno de acordo com o relatório elaborado pelo CADIN no presente ano, apresenta critérios de diagnóstico para Perturbação do Espectro do Autismo – Nível 2, com alteração moderada do comportamento, que de acordo com o DSM – V requer “suporte substancial” nas áreas da participação social, da adequação da comunicação e dos interesses e organização de comportamentos, como já foi referido no capítulo IV (APA, 2014). É referido no mesmo relatório que o aluno “apresenta alterações ligeiras, moderadas e graves nas funções mentais e nas atividades e participação, presentes desde a infância e de caráter permanente”, conclusões derivadas da avaliação realizada. O Martim tem necessidades educativas especiais e está ao abrigo do Artigo 16º (Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem), nº2, alínea c) Adequações no processo de matrícula e a alínea e) Currículo Específico Individual do Dec-Lei 3/2008. O aluno entrou para a presente escola no 2º ano de escolaridade, integrando a unidade de ensino estruturado no ano letivo 2013/2014, no presente ano letivo encontra-se no 3º ano. A turma do Martim tem 22 alunos, não tendo mais nenhum aluno com NEE.

Conforme a informação referida no CEI 2014/2015 do aluno, algumas das metodologias/estratégias delineadas tendo em consideração a participação do aluno, foram na área de estudo do meio (“trabalho conjunto com a turma na elaboração de algumas atividades relacionadas com os temas a estudar), na área de autonomia (“criação de momentos/espços semanais para apresentação de trabalhos e desenvolvimento de tarefas na sala de aula”), por fim na área da socialização, a fim de atingir as competências “participar nas rotinas da sala de aula; interagir com os seus pares, nomeadamente no espaço de recreio”, as metodologias/estratégias delineadas foram “participação e colaboração em tarefas de rotina diária; participação em brincadeiras com amigos/ colegas no recreio; partilha de jogos ou objetos/materiais”. De acordo com o relatório de avaliação de final de ano do aluno, as medidas adotadas foram: frequência na turma de efetivo reduzido; apoio diário de professores de educação especial e assistentes operacionais e terapia da fala (1 vez por semana) e terapia ocupacional (1 vez por semana - ocorre às terças-feiras durante o momento na sala de ensino

regular com o acompanhamento da Assistente Operacional), tendo as terapias a duração de 30 minutos. Os recursos indicados foram: materiais construídos para o aluno, o computador como facilitador do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e *softwares* didáticos específicos. Ao nível do comportamento é referido que o aluno tem dificuldade “ao nível da tomada de iniciativa nos atos comunicativos em grupo – turma e em iniciar tarefas sem ordem direta do professor”. Como pudemos ver pelo horário (Anexo 16), este presencia 15h30m semanais das aulas de ensino regular das quais, 3h são acompanhadas pelas Docentes de Educação Especial e 1h30m pela Assistente Operacional. No que refere ao tempo que este aluno permanece na UEEA, pôde constatar-se que passa 11h semanais, sendo 6h a realizar trabalho individual com a docente de Educação Especial e 2h com a assistente operacional e às sextas-feiras permanece 3h a realizar trabalho de grupo com os restantes alunos da UEEA, onde estão presentes as duas docentes de Educação Especial e as duas assistentes operacionais. Ainda importa salientar a questão referente à medicação que o Martim toma (*Rubifen* à hora do almoço).

Estudo de Caso II – Daniela

A Daniela de acordo com o relatório médico da Neuropediatria do Hospital S. Francisco de Xavier, apresenta um Autismo severo (aplicação da CARS), apresentando ainda uma Macrocefalia Familiar. Quando a Daniela ingressou na escola foi integrada na mesma pela Comissão de Proteção de Menores da localidade, tendo sido também referenciada para o projeto “Desenvolver a Sorrir”, tendo sido acompanhada assim como a sua família por uma psicóloga ao domicílio. Devido a questões de índole pessoal, esta usufrui de um transporte casa-escola-casa cedido pela Câmara Municipal, motivo pelo qual só permanece na escola até às 15h, não participando nas aulas das expressões e de ginástica.

No presente ano letivo a aluna encontra-se no 4º ano de escolaridade, tendo a turma 20 alunos e mais um aluno com NEE. A aluna é abrangida pelo Dec. Lei 3/2008, nº2, do Artigo 16º, pelas alíneas a) apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais [ao nível da socialização está estipulado na área da socialização que a aluna desenvolva a capacidade de se relacionar com os outros (pares e adultos), sendo que para isso as estratégias/atividades delineadas foram: o desenvolvimento de situações que promovam a interação com os pares; partilhar jogos/brinquedos; brincar com um amigo; e cumprimentar despedir-se]; e d) adequações no processo de avaliação (sendo que é avaliada em momentos formais como os colegas e em todas as áreas; os testes sumativos serão adaptados e o local

onde são realizados é escolhido conforme for mais conveniente, tendo o apoio da docente de Educação Especial). No que respeita à participação da aluna de acordo com a alínea f) do nº3 do Artigo 9º do Dec- Lei 3/2008, ao nível da área “formação pessoal e social” (socialização), foram delineadas estratégias de modo a promover a participação da aluna, nomeadamente, atividades interativas entre o aluno/aluno e aluno/adulto; atividades de inter-relação com os pares; atividades com o grupo da turma de referência e participação em festas e visitas de estudo, quanto à alínea g), do nº3 do Artigo 9º do Dec- Lei 3/2008, é referido que a aluna deverá participar em todas as atividades promovidas pela escola e onde estejam implicados alunos da mesma turma. Pelo relatório de avaliação de final de ano 2014/2015, as medidas adotadas foram as já referidas acima, apoio diário dos docentes de Educação Especial e assistentes operacionais da UEEA. Os recursos utilizados foram materiais elaborados para a aluna, a utilização do computador como facilitador do processo de ensino e de aprendizagem da aluna e *softwares* didáticos específicos. Tal como o Martim, a Daniela usufrui de Terapia da Fala e Terapia Ocupacional, tendo a duração de 30 minutos cada sessão, sendo que ambas as Terapias ocorrem durante o período em que a mesma permanece na sala de ensino regular.

No entanto, como se pôde ver pelo horário da aluna (Anexo 16) fornecido pela docente de Educação Especial, esta semanalmente presencia 11h30m das aulas de ensino regular, das quais 4h são acompanhadas pela docente de Educação Especial. Quanto ao acompanhamento pela assistente operacional em sala de aula, este não foi dado de acordo com docente titular de turma, devido a alterações realizadas no horário no término do 1º período. Em relação ao tempo de permanência na UEEA, esta presencia 9h semanais das quais, 4h30m destinadas ao acompanhamento individual por parte da docente de Educação Especial e as outras 4h30 são às sextas-feiras do mesmo modo que o Martim.

5.2 Observação das crianças participantes em contexto educativo

Estudo de Caso I - Martim

No total foram realizadas 22 observações distribuídas pelos vários contextos. Como demonstrado pela Tabela 3, é apresentado o local da observação, a natureza da atividade que estava a ser realizada na turma, a interação entre a criança com NEE e os colegas e bem como a ajuda prestada. Primeiramente em relação à natureza da atividade a ser realizada em *sala de aula*, todas eram de carácter individual, sendo que numa das observações o aluno esteve acompanhado pela docente de Educação Especial a realizar um outro trabalho, sendo ainda possível observar o mesmo a trabalhar no computador.

Observações	Natureza da Atividade		Interação com os pares		Ajuda prestada por quem?		
	Local	Comum	Individual	Existe	Não existe	Pares	Adultos
Sala de aula	0	5	1/5	4/5	0	1	3
Recreio	3	0	0/3	3/3	0	0	0
Refeitório	2	0	1/2	1/2	1	1	0
Visitas de Estudo	2	0	1/2	1/2	0	0	2
Aula de ginástica	5	0	4/5	1/5	2	0	1
UEEA ²	3	2	1/5	4/5	0	4	0
Total	15	7	8	14	3	6	6

Figura 3 – Representação da natureza das atividades realizadas em sala de aula, da interação com os colegas e a ajuda prestada nos vários contextos em relação à participação do Martim.

Apesar de todos os momentos observados serem de caráter individual, houve interação num deles, uma vez que os alunos da turma apesar de estarem a realizar um trabalho de Matemática, a pedido da professora ajudaram o Martim na realização do trabalho que este estava a fazer, na área do Português. Quanto à ajuda prestada ao aluno neste contexto, esta foi dada maioritariamente tanto pelos colegas de turma como pela professora, sendo que pelos colegas esta era fornecida a pedido da Professora (ex.: quando a Professora solicitou que o Martim fosse dar um recado, a mesma pediu a um outro aluno que fosse verificar se o colega dava o recado corretamente). Neste contexto foi possível observar que o aluno reproduz muitas ecolálias. No que concerne ao contexto do *recreio*, dos três momentos observados que eram de natureza comum quanto à atividade, pôde verificar-se que não houve qualquer tipo de interação do aluno com os pares, estando praticamente sempre isolado e nos mesmos sítios, apresentado comportamentos repetitivos (ex.: andar em círculos ou “de trás para a frente e de frente para trás”), não tendo sido prestada qualquer tipo de ajuda. Em relação às observações realizadas no *refeitório*, uma delas o Martim almoçou mais cedo e com uma turma de 2º Ano porque tinha de sair mais cedo da escola, talvez seja essa a razão pela qual não se tenha observado qualquer tipo de interação com os colegas, o que não aconteceu quando o aluno almoçou com a sua turma em que foram registados momentos de carinho entre o Martim e os colegas (ex.: duas colegas quando entraram deram-lhe festinhas e beijinhos). Em relação à ajuda prestada neste contexto, quanto à assistente operacional foi mais no sentido de chamar o Martim para o almoço, para ele continuar a comer, dar-lhe a medicação, já os colegas ajudaram-no no sentido de ele continuar a comer (ex.: o Martim estava parado a olhar e a colega chamou-o para continuar a comer a sopa).

² Apesar de não pertencer às atividades coletivas do ensino regular, considerámos pertinente a observação deste contexto uma vez que é parte integrante da rotina do aluno na escola.

No que refere à *visita de estudo* observada, esta foi dividida em dois momentos, o do transporte até à Biblioteca que era o sítio onde iria ser realizada a visita e o da visita em si. Apesar dos dois momentos serem de carácter comum, apenas se observou interação entre o Martim e os colegas no momento de transporte da escola até à Biblioteca, em que o Martim participou indo de mão dada com uma colega e sentando-se no autocarro junto dos seus colegas. No entanto, em relação ao segundo momento observado, a visita em si, o Martim não realizou a mesma tarefa que os colegas, pois esteve sentado na mesa onde estava a professora titular a brincar com um boneco, enquanto os pares exploravam juntos os diversos recursos que o salão infantil da Biblioteca lhes disponibilizava. Quanto à ajuda prestada, um colega esteve com o Martim por breves momentos a ver alguns livros e *DVDs* e a professora forneceu ajuda no sentido de explicar ao aluno como se jogava o jogo que ele tinha ido buscar. Em relação às observações realizadas às *aulas de ginástica*, as atividades eram todas de natureza comum, sendo que relativamente à interação com os seus colegas, o Martim participou na maioria dos momentos observados, no entanto, num dos momentos da aula enquanto os colegas corriam, o Martim andava às voltas pelo recinto, não realizando a tarefa que era suposta. Quanto à ajuda prestada, esta foi dada maioritariamente pelos colegas, ainda que requisitada pela professora (ex.: ajudarem o Martim a realizar os exercícios) e a ajuda dada pela professora foi mais no sentido de o aluno não se dispersar da aula. Por último, quanto ao contexto da *Unidade de Ensino Estruturado para Autistas*, tal como representado na Figura 3, quanto à natureza das atividades, três eram de carácter comum e duas de carácter individual, sendo que um dos momentos de observação deste mesmo contexto coincidiu com a sessão de Terapia da Fala, razão pela qual saiu da unidade com a terapeuta. Relativamente à interação com os pares, dos cinco momentos observados, em apenas um se verificou interação entre os mesmos, em que estavam a trabalhar na área *trabalho individual* “*Gabinete*”, a pares. Quanto à ajuda prestada, esta foi dada pelos adultos no sentido de manter o Martim envolvido na tarefa, explicar a tarefa e ajudá-lo na sua execução (ex.: na realização de uma sopa de letras, o aluno tinha de encontrar a palavra *bota*, então a Docente perguntava: “qual é a primeira letra?”; “onde está o b?”).

Estudo de Caso II - Daniela

Relativamente à Daniela foram realizadas 17 observações e à semelhança do Martim, elaborámos a Figura 4 no sentido de representar o número total de observações distribuídas pelos vários contextos bem como a natureza da atividade realizada em sala de aula, a interação entre a mesma e os seus colegas e a ajuda prestada quando assim era necessário. Por

falta de compatibilidade de horários não foi possível a observação de uma saída ao exterior, no entanto foram observados os ensaios para a festa final de ano e a própria festa. A festa de final de ano apenas se realizou para os alunos finalistas de ciclo (4º ano), sendo por isso que não foi realizada nenhuma observação em relação ao Martim relativamente à mesma. No que refere ao caso das aulas de ginástica, a Daniela não realiza as aulas dado o horário a que sai da escola, pela mesma razão não foram realizadas observações nesse contexto.

Observações	Natureza da Atividade		Interação com os pares		Ajuda prestada por quem?			
	Local	Comum	Individual	Existe	Não existe	Pares	Adultos	Ambos
Sala de aula		4	1	3/5	2/5	0	4	0
Recreio		4	0	3/4	1/4	0	2	0
Refeitório		2	0	0/2	2/2	0	0	0
Ensaio da Festa		2	0	2/2	0/2	0	0	1
Festa final de Ano		2	0	1/2	1/2	1	0	0
UEEA ³		2	0	2/2	0/2	0	0	0
Total		16	1	11	6	0	6	2

Figura 4 - Representação da natureza das atividades realizadas em sala de aula, da interação com os colegas e a ajuda prestada nos vários contextos em relação à participação da Daniela.

Relativamente às observações realizadas em *sala de aula*, a única observação em que a Daniela não participou deve ser considerada positiva uma vez que a aluna pousou a mochila e por iniciativa própria dirigiu-se ao quadro para escrever a data e preparar as coisas para que a professora escrevesse o sumário (o que é bastante frequente, de acordo com a professora). Todas as atividades eram de carácter comum, exceptuando uma, no entanto foi possível verificar interação da Daniela com a turma na maioria dos contextos observados (ex.: participou na leitura do poema que estava a ser trabalhado pela turma). Relativamente à ajuda prestada, esta foi fornecida somente pela Professora no sentido de manter a Daniela envolvida nas atividades (ex.: na análise dos poemas, a Professora fez uma “nuvem” em volta das quadras e um retângulo em volta dos dísticos para facilitar a aluna na contagem de estrofes e versos). Em relação ao *recreio*, a Daniela apesar das atividades serem de carácter comum, a aluna somente procurava os colegas da unidade ou se isolava. Houve algumas investidas por parte de alguns colegas da turma de forma a interagirem com a Daniela (ex.: umas colegas sentaram-se ao lado dela para lanchar mas a aluna levantou-se e foi embora). À semelhança do sucedido na sala de aula, a ajuda foi prestada pelo adulto, neste caso pela assistente

³ Apesar de não pertencer às atividades coletivas do ensino regular, considerámos pertinente a observação deste contexto uma vez que é parte integrante da rotina da aluna na escola.

operacional no sentido da aluna ir para o espaço de recreio quando esta se isolava no ginásio ou quando tentou estragar a brincadeira de um colega. Quanto ao *refeitório* a Daniela almoça na mesma mesa e ao mesmo tempo que os seus colegas de turma, no entanto, apesar de serem os alunos que escolhem os seus lugares, a Daniela senta-se em frente a um colega de turma que também é seu colega na unidade. Em relação à ajuda, não foi dada qualquer tipo de ajuda pois a aluna é totalmente autónoma.

Quanto aos *ensaios para a festa de final de ano*, a Daniela participou em ambos os momentos de observação no entanto exibiu alguns comportamentos desadequados (ex.: enquanto esperavam que a professora encontrasse a música certa para darem início ao ensaio, a aluna andou a rebolar pelo chão e começou a chorar por pensar que não iria participar no ensaio tendo ido sentar-se à parte). Verificou-se interação com os colegas uma vez que contracenavam juntos e quanto à ajuda prestada, esta foi dada tanto pelos colegas (ex.: quando a Daniela começou a chorar, alguns colegas foram ao pé dela para a tentar acalmar) como pela Professora (ex.: quando a aluna estava a chorar a Professora foi buscá-la para que esta se juntasse aos colegas). Por último, no que refere à *festa de final de ano*, a Daniela participou junto dos seus colegas de turma na interpretação da lenda “*O Milagre das Rosas*”, interpretando o papel de D. Cassilda. No final da interpretação toda a turma cantou uma canção e a Daniela chegou-se à frente, pegou no microfone e começou a cantar. Terminada a atuação, passou-se ao momento da entrega das pastas de finalistas com os diplomas e as cartolas. A Daniela no fim deste momento saiu do lugar e foi ter com a professora porque queria falar ao microfone e apesar da professora dizer que não podia ser, acabou por deixar e a Daniela disse “obrigada por ser finalista”. Relativamente à ajuda prestada, esta foi dada por duas colegas da turma no final da atuação em que a Daniela queria despir o fato em frente a toda a gente e duas colegas foram dizer-lhe que não o podia fazer e ajudá-la a vestir-se novamente. Durante a festa, estiveram presentes os dois irmãos da Daniela.

No que concerne ao contexto da *unidade*, a Daniela participou nos dois momentos observados, interagindo com os colegas. No primeiro momento abordaram o tema do fim-de-semana e de seguida dirigiu-se para o pátio interior com a docente de Educação Especial e um outro colega da unidade para tratarem da pequena horta que construíram, sendo que a rega é uma tarefa de carácter rotativo, naquele dia não era o dia da Daniela e por ter visto o colega a regar e ela não o fazer começou a chorar. Durante esta observação e em outros momentos é de referir que a aluna por vezes anda com as calças descaídas, mostrando o rabo, os motivos são desconhecidos. No outro momento observado no contexto de unidade, a aluna bem como o

colega trabalharam os números pares e ímpares. Neste contexto não foi observado qualquer tipo de ajuda prestada.

Realizando uma apreciação global das observações sobre os dois Estudos de Caso, é perceptível que a Daniela participa mais nas atividades do que o Martim, no entanto é possível verificar uma maior interação do Martim com os seus colegas. Em relação à ajuda prestada, esta é dada com mais frequência ao Martim tanto pelos colegas como pelos adultos o que é perceptível por ter mais limitações do que a Daniela e o no caso da aluna a ajuda é dada com maior frequência pelo adulto.

5.3 Questionário aos colegas de turma⁴

Antes de analisarmos os dados recolhidos através dos questionários passados aos colegas de turma das crianças com NEE (Anexo 8) participantes do estudo, quisemos perceber se alguém já lhes tinha explicado de que se trata a problemática das crianças participantes no estudo, o Autismo. Analisando os dados pudemos constatar que 23 alunos (60.5%) afirmaram que já lhes tinha sido explicado o que é o autismo e 15 alunos (39.9%) afirmaram que essa explicação não lhes tinha sido dada. Decidimos verificar se existiam diferenças entre as duas turmas e pudemos constatar que de facto existem diferenças [$\chi^2(1)=20,062$; $p<0,001$] no que respeita ao conhecimento desta problemática. Para tal, foi realizado o teste de Qui-Quadrado, depois de verificados os seus pressupostos (Quadro 1 do Anexo 17). Relativamente à turma de 3º Ano, 15 alunos (71.4%) afirmaram que não lhes foi explicado o que é o autismo e 6 alunos referiram que sim (28.6%). Quanto à turma de 4º Ano, todos os alunos afirmaram já ter-lhes sido explicado no que consiste esta problemática.

Tendo em conta que o presente estudo pretende verificar se existe participação por parte dos alunos com NEE nas atividades coletivas, com base nos questionários aplicados e analisando primeiramente o nível de participação ao nível grupal, pegámos em quatro contextos: recreio, refeitório, atividades e trabalhos em sala de aula e trabalhos de grupo, procurando conhecer qual o contexto onde os dois alunos com autismo participam mais do ponto de vista dos colegas de turma como representado pela Figura 5. É importante referir que quando nos referimos ao *recreio* é referente à interação dos alunos com NEE com os colegas de turma e no contexto de *refeitório* é referente ao horário da refeição (se almoçam ao mesmo tempo), neste caso se as crianças com NEE almoçam ao mesmo tempo que os colegas da turma.

⁴ Todos os quadros dos resultados relativos ao tratamento dos dados destes questionários encontram-se no Anexo 17.

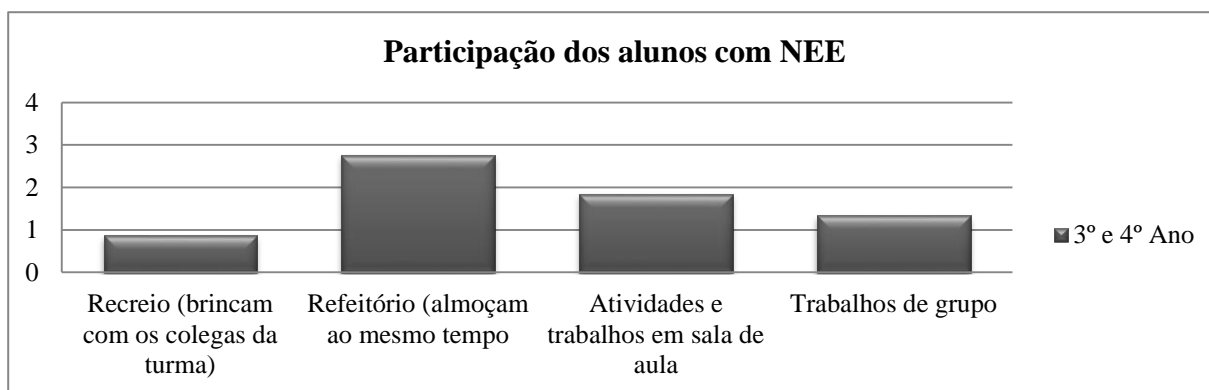


Figura 5- Média da percepção dos colegas de ambas as turmas face à participação dos colegas com PEA nos contextos apresentados.

Começando por abordar uma análise da participação dos alunos com NEE ao nível de grupo e efetuando a análise das respostas dadas pelos colegas de ambas as turmas (Quadro 2 do Anexo 17), as frequências de ocorrência dos vários tipos de participação mostraram-se diferenciadas. Conforme é demonstrado pela Figura 5 acima apresentada, do ponto de vista dos colegas de turma, o contexto onde os alunos com autismo participam mais é no *refeitório* ($M=2.76$) e nas *atividades e trabalhos em sala de aula* ($M=1.84$), sendo que no *recreio* é onde os colegas percebem que haja menos participação dos alunos com NEE ($M=0.87$) assim como nos *trabalhos de grupo* ($M= 1.34$). Estas diferenças de médias mostraram-se estatisticamente significativas (Quadro 3 do Anexo 17) em todas as comparações (Recreio/Refeitório $t(37)= -10.762, p<.001$; Refeitório/ Atividades e trabalhos em sala de aula $t(37)= 4.292, p<.001$; Atividades e trabalhos em sala de aula/ Trabalhos de grupo $t(34)= 2.505, p=.017$; Recreio/ Atividades e trabalhos em sala de aula $t(37)= -5.704, p<.001$; Recreio/ Trabalhos de grupo $t(34)= -2.352, p= .025$; Refeitório/Trabalhos de grupo $t(34)= 5.351, p<.001$), ou seja, a participação dos alunos nos contextos analisados é bastante diferente do ponto de vista dos colegas de turma. Ainda relativamente à percepção dos alunos sobre a participação dos colegas pretendemos perceber se existiam diferenças significativas (Quadro 4 do Anexo 17) entre as duas turmas (a de 3º ano e a de 4º ano). Como apresentado na Figura 6, a percepção de ambas as turmas sobre participação dos alunos com PEA mostrou ser semelhante relativamente ao contexto do *refeitório* ($t(25,098)= -.593; p=0.558$), no entanto mostraram ser distintas e estatisticamente significativas na maioria dos contextos analisados (Recreio $t(36)= -2.033, p=.049$; Atividades e trabalhos em sala de aula $t(36)= -4.575; p<.001$; Trabalhos de grupo $t(32,992)= -2.629; p=.013$). Tendo os alunos do 4º ano, uma visão mais positiva em relação à participação do colega com NEE no *recreio*, ou seja, o colega interage mais com eles ($M = 1.18$) do que os alunos do 3º ano ($M = 0.62$) sendo a média é mais baixa. O mesmo acontece relativamente à participação dos alunos com NEE

relativamente às *atividades e trabalhos em sala de aula* em que os alunos do 4º ano (M = 2.47) consideram que o aluno com NEE participa mais do que os alunos do 3º ano (M = 1.33). Em relação aos *trabalhos de grupo*, a visão dos alunos sobre a participação dos colegas com NEE é semelhante aos contextos anteriores sendo que os alunos da turma do 4º ano (M = 1.80) consideram que a colega com NEE participa mais e os alunos do 3º ano (M = 1) têm uma visão menos positiva, sendo que o colega participa menos.

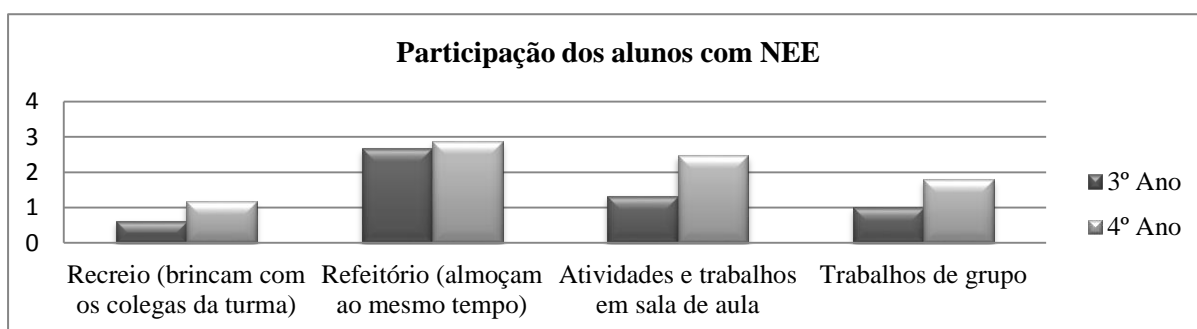


Figura 6- Média da percepção dos colegas de ambas as turmas face à participação dos colegas com PEA nos contextos apresentados

Assim, de acordo com análise realizada pudemos concluir que existem diferenças entre as duas turmas no que respeita às percepções dos alunos. Passando à análise da participação dos alunos com PEA a um nível mais individual, decidimos analisar a percepção dos colegas de turma face à participação nos contextos de *recreio* (neste caso se os colegas procuram para brincar/brincam com o aluno com NEE) e *refeitório* (se almoçam na mesma mesa) bem como a percepção face à *presença e participação destes alunos na sala de aula* como é representado pela Figura 7.

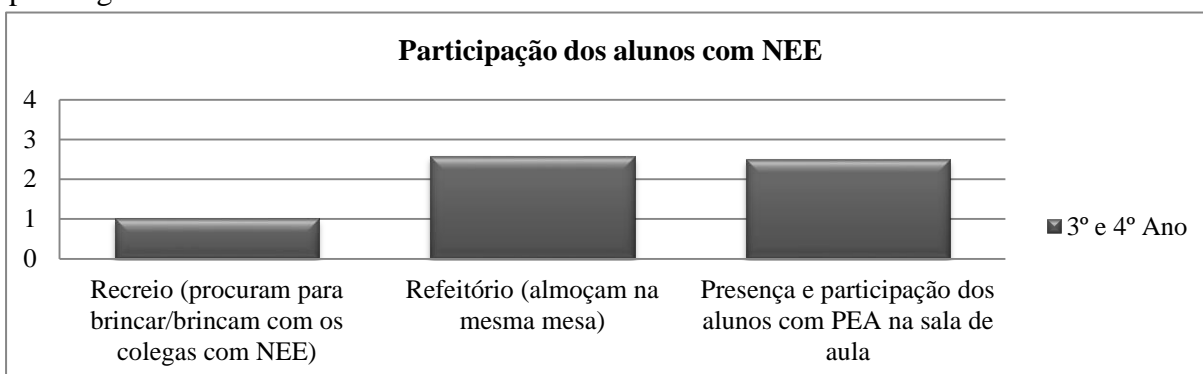


Figura 7 – Média da percepção dos colegas de turma face à participação dos colegas com PEA.

O *refeitório* é novamente o contexto percebido pelos colegas de turma como sendo aquele em que os colegas com PEA participam mais, pois almoçam na mesma mesa (M= 2.58), assemelhando-se à percepção que os mesmos têm sobre a *presença e participação dos colegas com NEE na sala de aula* (M= 2.50). O contexto de *recreio* é novamente o contexto que os colegas de turma consideram que os seus colegas com PEA participam

menos, neste caso relativo à ação dos colegas de turma, se estes procuram para brincar/brincam com os colegas com NEE ($M= 1$). As diferenças a nível de médias mostraram ser estatisticamente significativas ao nível de duas das três comparações realizadas (Recreio/Refeitório $t(37)= -7.219, p<.001$; Recreio/Presença e Participação dos alunos com PEA na sala de aula $t(37)= -9.440, p<.001$), mostrando que os colegas de turma referem interagir significativamente menos em situação de *recreio* do que no *refeitório* visto que almoçam na mesma mesa bem como de um modo geral se sentem confortáveis em relação à *presença e participação na sala de aula dos colegas com NEE*.

À semelhança da análise que realizamos face à percepção dos colegas de turma sobre a participação em que comparámos as percepções de ambas as turmas, fizemos o mesmo em relação à análise a nível mais individual e direto em relação à participação dos alunos com PEA, representado pela Figura 8.

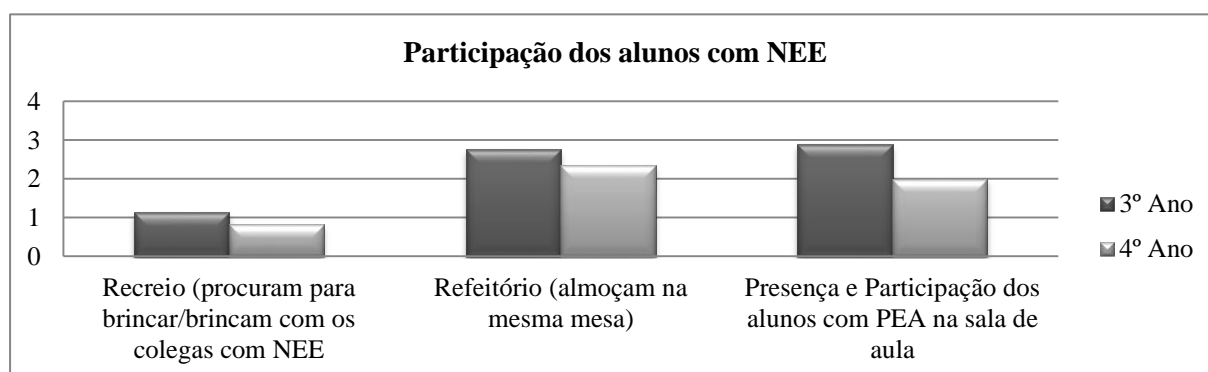


Figura 8 - Percepção dos colegas de ambas as turmas face à participação dos colegas de turma com PEA.

Como apresentado na Figura 8, a percepção de ambas as turmas sobre participação dos alunos com PEA mostraram que são semelhantes em relação à participação dos colegas no *recreio* ($t(36)= .992; p>0.05$) e no *refeitório* ($t(36)= .928; p>0.05$) e mostraram ser distintas e estatisticamente significativas ao nível da *presença e participação dos alunos com PEA na sala de aula* ($t(19,132)= 4.111; p=.001$), pois em relação ao *recreio*, a procura para brincar ou brincarem com os colegas com NEE é considerada fraca por ambas as turmas, em relação ao *refeitório* as percepções são semelhantes pois ambas as crianças com NEE almoçam juntamente com as suas turmas. No que respeita à *presença e participação dos alunos com PEA na sala de aula*, os alunos da turma de 3º ano mostrou sentir-se mais confortável perante esta situação do que os alunos da turma do 4º ano.

De um modo geral, as conclusões gerais que pudemos retirar da análise dos questionários respondidos pelos colegas de turmas das crianças com NEE participantes no

estudo, primeiramente e no que refere ao facto de já lhes ter sido explicado no que consiste a problemática do autismo, todos os alunos da turma do 4º Ano responderam que sim e em relação aos alunos da turma do 3º Ano, a maioria respondeu que não lhes foi explicado no que consiste o autismo. Quanto à participação ao nível de grupo, podemos inferir que o contexto que se destaca é o *refeitório*, mesmo quando comparadas ambas as turmas, pois em ambas as turmas as crianças com NEE realizam as refeições à mesma hora. O contexto onde se evidencia uma participação menos satisfatória por parte destas crianças é o *recreio*, pois os alunos com NEE não costumam brincar com os colegas da turma. No que concerne à participação mas a um nível mais individual, a percepção dos colegas assemelha-se no que refere aos contextos de *recreio* e *refeitório*, o contexto no qual os colegas percebem a participação destes alunos como sendo menos satisfatória é o *recreio* mais uma vez, pois não costumam procurar para brincar ou brincam muito pouco com os colegas com NEE e quanto ao *refeitório*, realizam as refeições na mesma mesa. Relativamente à *presença e participação dos alunos com NEE na sala de aula*, as percepções dos alunos diferem entre as turmas, sendo que a turma do 3º ano as percebe de forma mais positiva.

5.4 Questionário aos Encarregados de Educação dos alunos com NEE

Relativamente aos questionários realizados aos Encarregados de Educação dos alunos com NEE (Anexo 9) e no que respeita à segunda parte referente à participação dos seus filhos nas atividades coletivas com os seus pares do ensino regular bem como ao trabalho que é desenvolvido com estas crianças, ambos os Encarregados de Educação concordam que os seus filhos têm as mesmas oportunidades para participar nas atividades com os restantes colegas (pergunta 1), sendo que a mãe da Daniela refere “ela sempre foi tratada igual aos colegas”, no entanto a mãe do Martim concorda que são dadas as mesmas oportunidades tendo em conta as dificuldades do filho, afirmando por isso que “tendo em conta as especificidades do meu filho”. Quanto ao trabalho que é desenvolvido com os alunos (pergunta 4), a mãe da Daniela refere que o trabalho que é desenvolvido com a aluna é “sempre” satisfatório afirmando que “ela tem aprendido muito”, no entanto a mãe do Martim no que refere a esta questão respondeu que “algumas vezes”, pois “toda a comunidade contribui para a integração mas na progressão poderiam desenvolver outras estratégias”. Esta questão encontra-se relacionada com a pergunta 7 em que é questionado aos Encarregados de Educação se na opinião deles poderia ser desenvolvido um melhor trabalho com os seus filhos na escola, à qual a mãe da Daniela discordou uma vez que “a escola tem feito tudo para o bem”, no entanto a mãe do Martim, respondeu “algumas vezes”, pois “a escola desenvolve as atividades possíveis”. Uma

outra questão ainda pertencente a este tema (pergunta 9) que remete para melhorias que pudessem ser efetuadas no sentido de promover a participação destes alunos, a mãe da Daniela discorda “porque já está a ser feito tudo para alcançar esse fim” e a mãe do Martim respondeu que “algumas vezes” pois poderiam ser feitas melhorias nesse sentido. Passando às questões relacionadas com o tema do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos (perguntas 2 e 6) e a comunicação que é realizada entre escola – casa e vice – versa (perguntas 5 e 8). Iniciando com a parte relativa ao envolvimento dos pais na vida dos filhos, foi-lhes questionado se e de que forma são envolvidos na escolha das atividades que são realizadas com os seus filhos (pergunta 2) e a mãe da Daniela respondeu que “algumas vezes”, no entanto afirma que participa em “tudo, a escola mantendo contato regular com a professora”, a mãe do Martim referiu que é envolvida “algumas vezes” através da “seleção das atividades propostas pela escola”. No que refere à pergunta 6 que aborda o conhecimento e contributo que é dado pelos Encarregados de Educação na elaboração dos objetivos a atingir pelos seus filhos à qual ambas as mães responderam que contribuem “muitas vezes”, sendo que a mãe da Daniela “tudo a escola sempre que posso” e a mãe do Martim “na elaboração do currículo específico”. Agora referente à comunicação que é realizada entre escola – casa e vice – versa (pergunta 5), ambas as mães concordam que existem uma boa comunicação, reunindo-se regularmente com as Professoras titulares a fim de estarem a par do trabalho que é desempenhado com os seus filhos (pergunta 8), sendo que a esta questão a mãe da Daniela respondeu “sempre” e a mãe do Martim respondeu “muitas vezes”.

Quanto à pergunta 3 que remete para a capacidade de resposta dos recursos disponíveis na escola face às especificidades destes dois alunos, a mãe da Daniela referiu que “muitas vezes” conseguem dar resposta “sim conseguem”, no entanto a mãe do Martim refere que “algumas vezes” conseguem responder adequadamente mas que “poderiam ser desenvolvidas outras atividades, mais direcionadas”. Por último, no que refere à avaliação realizada pelos encarregados de educação face à relação que os seus filhos estabelecem com os pares e restantes elementos da escola (pergunta 10), a mãe da Daniela avalia como sendo “muito boa” pois afirma “penso que é boa tanto com os colegas, funcionários e professores” e a mãe do Martim avalia esta relação como sendo “boa”, pois “tem uma boa relação de amizade com a comunidade escolar no geral”. Resumindo, a mãe da Daniela tem uma percepção muito positiva sobre a inclusão da filha na escola tendo em conta tudo o que este processo envolve, nomeadamente, os recursos disponíveis, a relação escola – família, a relação que a filha estabelece com a comunidade escolar bem como o trabalho que é

desenvolvido com a Daniela e a participação desta na escola em geral e a mãe do Martim apesar de ter uma visão positiva em relação a estas questões, considera que poderiam ser feitas algumas melhorias nomeadamente ao nível das atividades propostas e das estratégias utilizadas para promover a progressão do Martim.

5.5 *Questionário aos Encarregados de Educação dos colegas de turma*⁵

Relativamente aos questionários passados aos Encarregados de Educação dos colegas de turma das crianças com NEE (Anexo 10) participantes no estudo teve como finalidade perceber qual a percepção dos mesmos face à presença de crianças com NEE na turma dos seus filhos, tendo respondido ao mesmo 20 Encarregados de Educação da turma do 3º ano e 14 da turma do 4º ano. Em relação a este questionário realizámos a análise estatística dos dados referentes às respostas fechadas e a análise de conteúdo das respostas abertas (Anexo 19), tendo delineado três temas, sendo eles, o tema A – Inclusão, o tema B – Resposta dada pela escola e o tema C – Funcionamento interpessoal. Cada tema é composto por categorias e subcategorias.

Iniciando a nossa análise das entrevistas pela análise estatística referente à percepção dos pais no que refere aos benefícios quer para os alunos com NEE como para os alunos considerados sem problemas tal como apresentada na Figura 9 que demonstra a posição dos pais face a esta questão, avaliando se existem benefícios para todas as crianças face à presença de alunos com NEE na turma dos seus filhos.

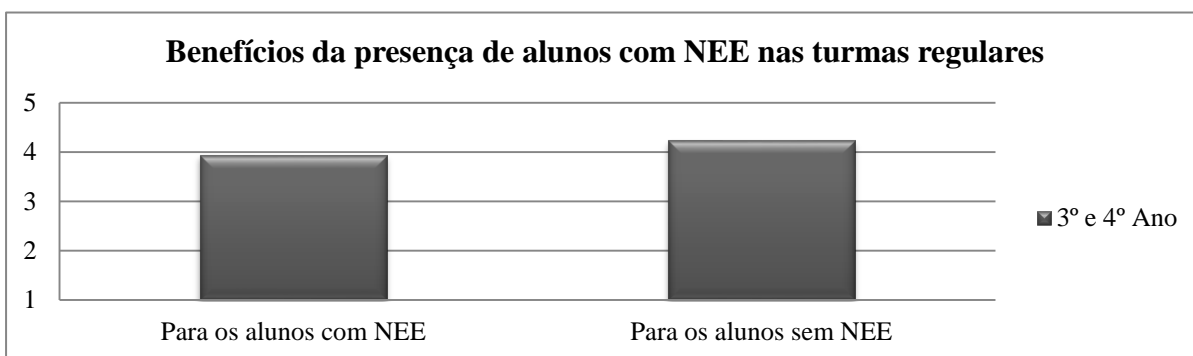


Figura 9 - Percepção dos Encarregados de Educação de ambas as turmas sobre os benefícios para os alunos com e sem NEE face à presença de alunos com NEE na turma dos seus filhos.

No geral, os pais de ambas as turmas afirmaram (Quadro 1 do Anexo 18) que existem benefícios quer para as crianças com NEE (M= 3.94) como para os seus filhos sem NEE (M= 4.21), apesar das médias serem diferentes estas não mostraram ser estatisticamente

⁵ Todos os quadros dos resultados relativos ao tratamento dos dados destes questionários encontram-se no Anexo 18.

significativas ($t(32) = -1.789$; $p = .083$), ou seja a percepção dos pais face aos benefícios da inclusão de alunos com NEE na turma dos filhos não difere muito, considerando que existem benefícios para ambos os grupos de crianças. Na mesma linha de análise, abordamos a nossa análise de conteúdo e iniciando pelo tema A – *Inclusão*, delineamos três categorias. Relativamente à primeira categoria - A1) *percepção dos inquiridos – vantagens do processo de inclusão*, temos duas subcategorias: A1.1) *aspectos positivos da prática inclusiva para as crianças com NEE* e A1.2) *aspectos positivos da prática inclusiva para os alunos considerados sem problemas*. No que refere à primeira subcategoria (A1.1), os inquiridos referem que prática inclusiva quando bem implementada é benéfica (ex.: “...a inclusão das crianças com NEE nas turmas de ensino regular é benéfica...”; “Uns conseguem-se integrar numa turma e é positiva a integração e interajuda que se cria.”), sendo que o fator referido com mais frequência é a interação, considerando que é importante interagirem com os seus pares (ex.: “...é importante para as crianças com NEE poderem interagir com os outros...”), tendo em conta que todas as crianças têm os mesmos direitos (ex.: “...todas as crianças devem ter os mesmos direitos...”) e deve haver equidade entre todos, uma vez que a criança com NEE é parte integrante da turma (ex.: “serem considerados como iguais aos colegas com a mesma idade”; “...eles necessitam de sentir que têm as mesmas oportunidades...”; “...faz parte de um todo...”).

No que refere à subcategoria A1.2 - *aspectos positivos da prática inclusiva para os alunos considerados sem problemas*, os inquiridos referem na sua maioria que o maior benefício para os alunos ditos sem problemas em relação à convivência com alunos com NEE é o facto de estes poderem contactar com a realidade de que somos todos diferentes e convivendo com crianças diferentes, que necessitam de mais apoio irá ajuda-los a tornarem-se cidadãos mais tolerantes e respeitadores perante a diferença (ex.: “É bom as crianças darem-se todos uns com os outros sem olhar a diferenças”; “Noção da realidade. As crianças devem ser mais compreensivas, tolerantes, amigas”; “enriquece-os ainda mais”; “Porque as crianças precisam aprender a respeitar todos”; “É necessário explicar e vivenciar, em determinadas situações, a diferença”; “Não há nada como ser confrontado, positivamente, com as diferenças. Aprender a aceitá-las e viver com elas de uma forma natural”; “Há mais amor, compreensão e respeito”). Pudemos verificar que os resultados estatísticos estão em consonância com a análise de conteúdo realizada quanto aos benefícios para ambos os grupos de crianças (com e sem NEE).

Analisados os pontos positivos da inclusão para os alunos com e sem NEE, através do questionário quisemos perceber se os pais percebem que a presença de alunos com NEE pode ter algum impacto negativo, através da pergunta 4) “*O facto do meu (minha) filho (a) ter crianças com NEE tem um impacto negativo na aprendizagem dos restantes alunos*”, analisando estatisticamente se o impacto negativo percebido pelos pais era significativo, é de realçar que as médias se apresentam baixas, não existindo diferenças estatisticamente significativas entre os pais das duas turmas ($t(31) = .089$; $p = .930$), o que nos indica que apesar de indicarem que a inclusão de alunos com NEE na turma dos seus filhos acarreta alguns pontos negativos (Quadro 2 do Anexo 18), não consideram que tenham grande impacto ($M = 1,79$), (Quadro 3 do Anexo 18). No seguimento desta análise fomos verificar se os resultados eram consonantes com a análise de conteúdo realizada sobre esta questão, para isto temos de analisar a categoria A2) *percepção dos inquiridos – desvantagens do processo de inclusão*, que se encontra dividida em duas subcategorias: A2.1) *aspectos negativos da prática inclusiva para as crianças com NEE* e A2.2) *aspectos negativos da prática inclusiva para os alunos considerados sem problemas*. Quanto à primeira subcategoria (A2.1), os encarregados de educação referem que o resultado da prática inclusiva por vezes não é o esperado (ex.: “determinadas matérias podem ser mais complicadas para esses meninos”; “...situações específicas, não é benéfico nem para os especiais”; “Penso que cada criança com NEE é um caso e nem para todas o convívio com as outras crianças é a melhor opção”; “na maioria das vezes o resultado fica muito aquém das expectativas”; “as crianças com NEE ficam à margem”). Em relação à subcategoria A2.2, apesar da posição dos pais face à presença de alunos com NEE na turma dos seus filhos ser positiva, os encarregados de educação de ambas as turmas afirmam que este fator apresenta algum impacto negativo na aprendizagem dos restantes alunos (ex.: “diminui a rapidez da aprendizagem e destabiliza o ambiente de aula demasiado”; “Na maioria das vezes o resultado fica muito aquém das expectativas”; “acho que muitas vezes pode ser prejudicial para a concentração e foco da turma”; “existem situações em que não são tão positivas, pois acaba por haver quebras de trabalho na sala de aula por muitos e mais variados motivos”; “os bons alunos sentem-se, por vezes, frustrados...”), atribuindo este impacto negativo ao facto das crianças com NEE requererem mais apoio e a alguma perturbação que possam causar quando estão presentes na sala de aula (ex.: “por vezes acho que a criança com NEE possa distrair os restantes alunos”; “Os NEE absorvem mais...”; “Sempre que estão presentes as aulas sofrem inúmeras interrupções, gerando muito *stress* para os alunos e professora”; “É uma tarefa muito árdua e ingrata, para dar atenção a um, por vezes excluem-se 19”; “porque as aulas têm inúmeras

interrupções”). Como verificado apesar dos pais indicarem que existe algum impacto negativo quer para os alunos com NEE como para os alunos considerados sem problemas, este não é percebido como sendo muito relevante ao nível estatístico.

Tendo em conta os resultados apresentados até então, quisemos perceber através da questão 6) “*Na minha opinião existem melhores opções do que a inclusão de alunos com NEE numa turma de ensino regular*” se os pais consideram que existem melhores alternativas ao invés da inclusão, nesse sentido e analisando estatisticamente verificámos que as suas respostas se situaram em média no valor 2.61 (Quadro 3 do Anexo 18), indicando que de um modo geral não parece existir uma posição clara sobre a existência de melhores alternativas à inclusão, não se verificando diferenças significativas na posição dos pais das duas turmas. Fazendo a ligação com a análise de conteúdo correspondente ao mesmo tema, iremos analisar a categoria A3 – *Prática inclusiva na escola regular*, que se encontra dividida em duas subcategorias: A3.1) *outras respostas educativas em alternativa à inclusão* e A3.2) *apoios necessários para a promoção da prática inclusiva*. Quanto à subcategoria A3.1, alguns inquiridos referiram que apesar de que cada caso deve ser avaliado individualmente (ex.: “Tudo depende do grau de NEE, considerando no entanto que deve haver uma análise individual de cada caso de NEE”), por vezes o ensino na sala regular não é a melhor opção por não dar resposta às suas necessidades (ex.: “por vezes os métodos de ensino não devem ser os tradicionais”; “Não, porque o estado não lhes dá a oportunidade”), devendo os alunos com NEE ter acompanhamento especializado e direcionado para eles fora do ensino regular (ex.: “Escolas específicas que os ajudem a ultrapassar essas dificuldades de modo a serem mais acompanhados”; “escolas de ensino especial”; “Sim, terem um ensino adequado às suas necessidades”). O que vai ao encontro da análise estatística realizada, para uns a inclusão continua a ser a melhor opção mas para outros não. Mesmo assim referem que são necessários apoios suplementares para a promoção da prática inclusiva (subcategoria A3.2), nomeadamente que a professora deve ser auxiliada em sala de aula (ex.: “necessário que os professores tenham os meios e condições para estar com estes alunos”; “Ajudava se a professora tivesse uma estagiária”; “acho que a professora deve ter apoio de profissionais específicos”), que os alunos com NEE devem ser acompanhados por profissionais com formação específica (ex.: “Professores com capacidades especiais conforme os alunos para chegar ao coração deles”; “As crianças com NEE deveriam ser acompanhadas por profissionais especializados diariamente”; “Sendo acompanhada por professores especializados...”; “Mais técnicos, mais auxiliares treinadas”). Porventura, houve quem

referisse ser necessário um espaço específico com materiais adequados para as crianças com NEE (ex.: “Um espaço de trabalho para eles com materiais adequados”) e ainda quem referisse que os alunos com NEE deveriam ser sempre acompanhados mas fora da sala (ex.: “...as suas NEE sejam também satisfeitas (porventura à parte)”); “menos tempo nas aulas e sempre acompanhados”).

Quanto à escola em causa e na mesma linha de seguimento, tentámos perceber qual a opinião relativamente à resposta dada pelos recursos da escola aos alunos com NEE, pelo qual colocámos a questão 3) “*Os recursos da escola conseguem responder adequadamente às necessidades de crianças com NEE*” no questionário. A percepção dos pais da turma do 3º ano (M = 2.83) e da turma de 4º ano (M = 2.54) são semelhantes sendo que a diferença existente não é estatisticamente significativa ($t(29) = .730$; $p = .471$), não expressando uma opinião clara sobre a eficácia da resposta dos recursos às necessidades dos alunos com NEE como podemos observar na Figura 10.

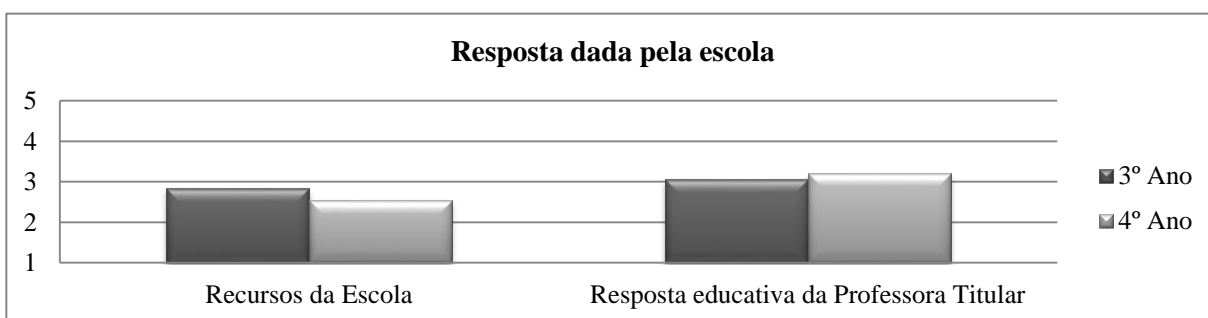


Figura 10 - Percepção dos pais face à capacidade de resposta dos recursos da escola em relação aos alunos com NEE e a capacidade de resposta adequada a todos os alunos pela Professora titular.

No seguimento destes dados analisados e estabelecendo a ligação com a análise de conteúdo, passamos à análise do tema B – *Resposta dada pela escola* que compreende duas categorias. Quanto à primeira categoria B1, esta está subdividida em: B1.1) *respondem de forma adequada*, B1.2) *existem aspetos a melhorar* e B1.3) *não têm informações para responder*. Analisando as subcategorias que delineámos para esta categoria: Começamos pela primeira (B1.1), somente na turma de 3º ano, um inquirido referiu que é dada uma resposta adequada (“Nesta escola sim”) e um do 4º ano referiu que já foi executada de uma melhor forma (“julgo que já houve uma melhor intervenção neste sentido”). Referente à subcategoria B1.2 - *existem aspetos a melhorar*, pudemos concluir que os pais consideram que de facto existem aspetos a melhorar, nomeadamente, referiram que existe uma carência ao nível de recursos materiais e humanos (ex.: “Infelizmente o estado não dota as escolas com recursos materiais e humanos necessários”; “não existem apoios adequados, mas escolas portuguesas,

atualmente. Nem humanos, nem materiais/infraestruturas”; “...deveriam ter mais apoio dentro da sala, por mais de um profissional de educação especial”; “O apoio é insuficiente (1 professor de apoio especial para diferentes meninos em diferentes salas)”. No que refere à subcategoria B1.3 - *não tem informações para responder*, houve quem não avaliasse este item, ou mantivesse uma posição neutra por falta de informação (ex.: “desconheço”; “os pais dessas crianças é que poderão avaliar”; “não tenho noção se a escola consegue responder às necessidades”).

Passando à análise estatística da questão 5) “*Considero que a Professora titular de turma consegue responder adequadamente às necessidades educativas de todos os alunos*” com suporte na Figura 10, acima apresentada, a opinião dos encarregados de educação é semelhante, situando as suas respostas no ponto médio da escala com uma média de valor de 3,12, ou seja, não têm uma opinião sólida face à capacidade da Professora em dar uma resposta adequada a todas as crianças da turma. No seguimento desta análise e no que refere à nossa análise de conteúdo, em que delineámos a categoria B2) *Capacidade de resposta educativa adequada a todos os alunos por parte da Professora titular de turma*, esta encontra-se dividida em duas subcategorias: B2.1) *resposta adequada* e B2.2) *aspectos a melhorar*. Relativo à subcategoria B2.1, na turma de 3º ano, as opiniões dividem-se, sendo que há quem considere que a Professora consiga dar uma resposta adequada a todos os alunos (ex.: “Pelo nível de aprendizagem obtido por todos penso que sim”) e há quem considere que a Professora por mais esforços que faça não consegue dar o devido acompanhamento a todos os alunos (ex.: “Não”; “Numa turma com tantos alunos, por mais que a professora seja competente e queira, não consegue responder às necessidades das crianças com NEE”). No que refere à subcategoria B2.2, alguns inquiridos referiram que existem *aspectos a melhorar* ao nível de recursos de apoio ao trabalho da Professora (ex.: “Penso que as crianças com NEE precisam também de apoio adequado às suas NEE”; “necessita de mais condições – humanas/materiais”).

Em relação à *resposta adequada dada pela docente da turma* de 4º ano (subcategoria B2.1), dos encarregados de educação houve quem referisse que os professores não têm qualificações, não conseguindo dar o devido acompanhamento a todos os alunos (ex.: “Os professores sozinhos não têm capacidade para fazer um acompanhamento conveniente a todos os alunos”; “Não têm qualificação para atender às necessidades das crianças”). Como referido pelos inquiridos, de facto por vezes a Professora tem dificuldades (ex.: “Às vezes tem dificuldade”), no entanto esforça-se por fazer o melhor e conseguir atender às necessidades de

todos os alunos (ex.: “Sem dúvida que sim ela faz um esforço muito grande”; “Ela é muito calma e competente. Está preparada para a situação”; “Sei que faz o melhor que pode mas pode não conseguir atingir o seu objetivo”). Quanto à subcategoria B2.2, de facto os inquiridos apontam alguns *aspectos a melhorar* nomeadamente, apoio a nível de recursos humanos (ex.: “considero que a professora titular, em caso de NEE na turma deve ser auxiliada por profissionais com formação específica”; “apenas a professora titular não consegue de forma alguma”). De uma forma geral as percepções dos encarregados de educação são semelhantes perante as categorias B1 - *capacidade de resposta dos recursos da escola* às necessidades dos alunos com NEE e B2 - *capacidade de resposta educativa adequada a todos os alunos por parte da Professora titular de turma*, não discordam que sejam realizados esforços no sentido de alcançar o objetivo de responder adequadamente às necessidades educativas de todos os alunos, no entanto em ambos os grupos referem que existem melhorias a realizar nomeadamente, ao nível de recursos materiais e humanos.

Por último, outro ponto que quisemos analisar foi a percepção dos pais em relação à relação que as crianças com NEE estabelecem com a restante comunidade escolar com recurso à questão 7) *Como avalia a relação entre os alunos com NEE e os colegas e restantes elementos da escola*. Analisando estatisticamente esta questão no que concerne à relação que os alunos com NEE estabelecem com os pares e restante comunidade escolar, as percepções dos pais da turma do 3º ano ($M = 4.42$) e as dos pais da turma do 4º ano ($M = 4.21$), são semelhantes ao nível das médias, a diferença entre as mesmas não se mostrou estatisticamente significativa ($t(31) = .907$; $p = .371$), situando as respostas acima do nível médio da escala (3), tendo a maioria dos inquiridos respondido que a relação que é estabelecida é boa (Quadro 4 do Anexo 18). Mais uma vez fazendo a ligação com a análise de conteúdo realizada por nós, temos de analisar o tema C – *Funcionamento interpessoal* que compreende a categoria C1 - *relação com os outros*. Esta categoria está dividida em três subcategorias: C1.1) *aspectos positivos*; C1.2) *aspectos negativos*; e C1.3) *não tem conhecimento/opinião*. Em relação aos pais de ambas as turmas, no que refere à subcategoria C1.1 – *aspectos positivos*, referiram que no processo de inclusão, a interação com alunos com NEE pode ser muito benéfica e que não deve ser forçada e que neste caso é boa (ex.: “Muito bom a minha filha poder estar a conviver com estas crianças. Isto ensina-os a respeitar os meninos com algumas diferenças e eles têm um carinho enorme pelo colega. Todos eles gostam de “tomar conta” do colega ou ir de mão dada com ele quando vão em saídas”; “Pode ser muito positiva e benéfica, dependendo da situação. A inclusão não deve ser feita “à força!”; “Apesar das dificuldades, as crianças

ajudam na integração da aluna com NEE e a relação é boa”; “Na escola da minha filha há uma boa amizade, bem saudável e na base do respeito mútuo”). Quanto à mesma categoria um dos inquiridos deu relevância ao papel que mediação que as docentes de Educação Especial têm neste processo (ex.: “Os professores de ensino especial têm um papel essencial na construção desta relação”). Relativamente aos *aspectos negativos* – subcategoria C1.2, indicados pelos inquiridos da turma de 3º ano, um dos inquiridos respondeu que a relação dos alunos com NEE com os pares nem sempre é positiva (“não é tão boa de início ao fim, por vezes as crianças são cruéis”). Em relação aos inquiridos da turma do 4º ano, houve quem referisse que de facto não existe relacionamento (ex.: “por vezes existe um distanciamento entre eles”; “efetivamente, não existe relacionamento. Com o passar do tempo, assistimos até a algum cansaço por parte das crianças”). Por último e no que concerne à subcategoria C1.3 – *não tem conhecimento/ opinião*, houve de facto alguns inquiridos que apontaram este fator, não conseguindo avaliar esta questão (ex.: “Não conheço o suficiente para fazer essa avaliação”; “Não conheço a relação dos NEE com os restantes elementos da escola”). De um modo geral, apesar de alguns pais não terem avaliado esta questão por falta de conhecimento, a percepção que os pais têm sobre a relação que os alunos com NEE estabelecem com a restante comunidade escolar é boa, o que em certa parte vai ao encontro dos resultados analisados estatisticamente, em que os pais de uma forma geral consideram que é estabelecida uma boa relação.

5.6 Entrevistas realizadas aos intervenientes educativos da escola

As entrevistas foram analisadas com base no método de análise de conteúdo (Anexo 20). Na nossa análise delineámos 5 temas: A) *Participação*, B) *Funcionamento interpessoal*, C) *Inclusão*, D) *Resposta dada pela escola* e E) *Intervenientes no processo educativo destas crianças*. Os temas que definimos dividiram-se em categorias que por sua vez se dividiram em subcategorias tendo sempre em consideração o objetivo deste estudo, a caracterização da participação das duas crianças com PEA. Primeiramente, começando pela análise ao primeiro tema A) *Participação*, este subdivide-se em quatro categorias. Iniciando pela categoria A1 - *Sala de atividades*, tal como apresentado no Quadro 1, esta divide-se em duas subcategorias.

Categoria A1 – Sala de atividades		
Subcategorias	Sujeitos	Ocorrências
A1.1 Nível individual	6	20
A1.2 Nível grupal	6	13
Total	-----	33

Quadro 1 – Número de ocorrências relativas à categoria A1 (Sala de Atividades).

De acordo com o Quadro 1 é clara a importância que dão à categoria A1 – *Sala de atividades* dado o número de ocorrências sobre a mesma. A um *nível individual* onde é dado maior enfoque considerando que ambos os alunos participam (ex.: “Eles normalmente participam” P5; “eu acho que eles têm participado” P6), no entanto esta é diferente entre ambos, sendo que o Martim é maioritariamente fraca ou nula (ex.: “às vezes o Martim não adere a certas coisas” P1; “O Martim não participa, portanto o Martim está ali numa mesa ao meu lado” P3), a não ser que as tarefas propostas envolvam tecnologia (ex.: “...tudo o que seja a nível de informática, das TIC, dos *tablets* e isso de jogos didáticos, ele adere muito bem...” P1), pois dadas as suas especificidades, as atividades são muito direcionadas para o mesmo (ex.: “Dentro dos conteúdos programáticos? É pouco. É pouco porque ele também não tem capacidade para estar a trabalhar nisso.” P5) e para que participe tem de ser incentivado (ex.: “O Martim tem que se dizer, “Martim, agora participas tu, fazes tu” P5). A Daniela realiza trabalhos semelhantes aos dos colegas sempre que possível (ex.: “...tentando sempre que a criança faça uma atividade idêntica mas ao seu nível, àquela que os outros meninos estão a fazer...” P2), mostrando-se muito participativa (ex.: “ela está sempre a pedir a palavra” P4; “ela “agora sou eu a ler”, ou seja, ela própria, querer participar” P5). A relevância dada ao *nível grupal* foi menor, no entanto as respostas dadas pelas entrevistadas são consensuais quanto à participação dos alunos a este nível, em que esta existe mas depende o tipo de trabalho que se está a realizar (ex.: “Algumas têm tudo a ver com o resto que se está a dar em grupo, na turma, outras são específicas” P6), mas que ambos participam. Há quem considere que o Martim não participa (ex.: “...faz a ficha que não tem nada a ver com a turma.” P3), mas a maioria das entrevistadas considera que este dentro das suas limitações participa nas atividades com o grupo, através da interação com os colegas (ex.: “...há atividades de turma em que o Martim está inserido” P1), passando pela apresentação dos trabalhos que o mesmo realiza (ex.: “...escrever por exemplo um texto que ele fez ou lê para os colegas o texto que ele está a trabalhar” P1) ou ao nível dos trabalhos das expressões (ex.: “...atividades com o resto do grupo é mais ao nível das expressões, de uma dramatização, de atividades físicas de prática desportiva, jogos com lacunas, sopas de letras (ele vai dizendo também as letras” P1). Quanto à Daniela, o trabalho por vezes é diferenciado (ex.: “...pode eventualmente ela estar a fazer um trabalho completamente diferente, pode estar no computador de forma autónoma, a criar texto, a passar texto, pode estar a ver *power-points*, outro tipo de atividades que os meninos não estão...” P2).

Relativamente à segunda categoria A2 – Atividades coletivas, esta encontra-se dividida em duas subcategorias tal como apresentado pelo Quadro 2.

Categoria A2 – Atividades coletivas		
Subcategorias	Sujeitos	Ocorrências
A2.1 Atividades da escola	4	9
A2.2 Trabalhos de grupo	4	7
Total	-----	16

Quadro 2 – Número de ocorrências relativas à categoria A2 (Atividades coletivas).

De acordo com o Quadro 2, os participantes fazem mais referência às *atividades da escola*, considerando que os nossos estudos de caso participam nas mesmas (ex.: “...quando fizemos a última atividade, que foi um *peddy-paper*, a Daniela esteve com o grupo, participa e eles ajudam-na.” P2; “...há atividades que ao realizarem-se com as turmas, realizam-se também com estes alunos...” P5). Quanto aos *trabalhos de grupo*, onde o número de ocorrências foi ligeiramente menor, os participantes consideram que a participação destes alunos depende do nível de exigência da tarefa (“Fazem, exatamente. Quando as atividades se ajustam às capacidades dos alunos, tanto na sala como fora” P6), no entanto estes estão mais relacionados com a parte lúdica e das expressões (ex.: “...os trabalhos de grupo que fazem é mais nestas áreas temáticas...” P5). No que refere à categoria A3 – *Recreio*, à semelhança das anteriores, esta encontra-se dividida em duas subcategorias tal como apresentado pelo Quadro 3.

Categoria A3 – Recreio		
Subcategorias	Sujeitos	Ocorrências
A3.1 Relação intrapessoal	2	10
A3.2 Relação interpessoal	4	11
Total	-----	22

Quadro 3 – Número de ocorrências relativas à categoria A3 (Recreio).

Comparativamente à categoria anterior, os participantes deram uma maior relevância ao contexto de *recreio*, o que é perceptível pelo número de ocorrências. A um *nível intrapessoal*, ou seja, os comportamentos e atitudes que demonstram durante a permanência neste contexto, o Martim é um aluno que se isola (ex.: “ele quer estar naquele espaço dele” P1; “O Martim isola-se muito aqui no ginásio, esconde-se aqui dentro e tá muito aqui no mundo dele.” P3), ao invés do que acontece com a Daniela pois esta dá preferência por permanecer na área do recreio (ex.: “...a Daniela está sempre lá fora...” P3). Em relação ao *nível interpessoal*, ao qual os participantes deram maior relevância e que diz respeito ao facto dos nossos estudos de caso se relacionarem com os colegas no recreio, no caso do Martim, apesar de se verificarem investidas dos colegas para se relacionarem com o mesmo (ex.:

“Muitas vezes os colegas vêm-no buscar, levam-no lá para fora...” P3), este afasta qualquer tipo de interação (ex.: “...ele acaba sempre por os afastar...” P1), já a Daniela interage bem com os colegas (ex.: “...a Daniela brinca com os outros colegas...” P3; “...a Daniela é capaz de brincar com eles todos...” P4). Ainda dentro do tema A, temos a categoria A4 – *Visitas de estudo*, que se encontra dividida em duas subcategorias tal como apresentado no Quadro 4.

Categoria A4 – Visitas de Estudo		
Subcategorias	Sujeitos	Ocorrências
A4.1 Nível intrapessoal	1	4
A4.2 Nível interpessoal	3	3
Total	-----	7

Quadro 4 – Número de ocorrências relativas à categoria A4 (Visitas de Estudo).

Torna-se claro o pouco destaque que os participantes dão a este contexto como é perceptível pelo número de ocorrências. No entanto, ao *nível intrapessoal*, onde é dado maior enfoque é referido que o Martim procura o adulto sentindo necessidade de ir sempre perto do mesmo (ex.: “foi todo o desfile agarrado a mim” P5), o que não se verifica com a Daniela (ex.: “...vai com os colegas...” P5). Relativamente ao *nível interpessoal*, é referido que estes alunos participam nas visitas de estudo junto dos seus pares (ex.: “Sim sim.” P2; “Lembro-me por exemplo quando foi o Carnaval, saímos, andámos aqui perto.” P5). Em relação ao *refeitório*, ambos os alunos são autónomos (ex.: “...eles são autónomos, comem sozinhos...” P3; “...os lugares são escolhidos por eles...” P3), no entanto apesar de comerem sempre à mesma hora (ex.: “sim comem sempre à mesma hora” P4), é dada preferência que eles fiquem num lugar acessível de modo a serem ajudados pelas assistentes operacionais (ex.: “...é normal que eles estejam o mais próximo possível da ponta para nós insistirmos mais “vai comendo”...” P3). Passando ao tema B) *Funcionamento interpessoal*, que compreende duas categorias. Começamos pela primeira que tal como apresentado no Quadro 5, se encontra dividida em três subcategorias.

Categoria B1 – Relação com os outros		
Subcategorias	Sujeitos	Ocorrências
B1.1 Relação aluno-colegas	5	11
B1.2 Relação colegas-aluno	4	8
B1.3 Relação com os adultos	5	8
Total	-----	27

Quadro 5 – Número de ocorrências relativas à categoria B1 (Relação com os outros).

No geral é percebido através do Quadro 5 que é dada uma grande importância a esta categoria, dado o número de ocorrências. Pelo mesmo fator, conseguimos inferir que a subcategoria onde é dada maior relevância é a B1.1 – *Relação aluno-colegas*, a relação que os

alunos estabelecem com os seus pares é considerada boa (ex.: “Muito boa, é.” P1). Em relação ao Martim referem que este é bastante afetivo (ex.: “O Martim relaciona muito bem, anda sempre aos beijinhos, são muito amigos” P4) e que por vezes tenta interagir com os colegas mesmo que por pouco tempo (ex.: “Ele até tenta interagir mas às vezes é capaz de dizer “ah ele está-se a meter comigo” ou “está-me a perturbar” P1), já a Daniela tenta interagir mais com os colegas (ex.: “...a Daniela talvez tente um bocadinho mais integrar-se...” P5). No que concerne à *relação alunos – colegas* e *relação com os adultos*, apesar de na primeira ter menos sujeitos a referir esta questão, o número de ocorrências relativamente a estas duas subcategorias é o mesmo, pelo que se subentende que a importância dada seja semelhante. No que refere à *relação alunos – colegas*, esta é considerada boa (ex.: “eu acho que eles encaram isso com uma naturalidade” P1; “são muito protegidos, são muito bem tratados, não há discriminação absolutamente nenhuma” P3), sendo que demonstram alguns investimentos no sentido de estabelecerem uma boa relação com os colegas de turma com NEE (ex.: “há quase que um cuidado de irmãos para irmãos, é uma coisa muito ternurenta de ver.” P3). De um modo geral no que refere à *relação com os adultos*, foi referido que esta é bastante boa (ex.: “...tanto um como o outro têm uma boa relação com os professores e auxiliares.” P5; “Excelente.” P6). Quanto à categoria B2) *Comportamentos*, à semelhança da anterior, esta também se encontra dividida em três subcategorias tal como representado no Quadro 6.

Categoria B2 – Comportamentos		
Subcategorias	Sujeitos	Ocorrências
B2.1 Comportamentos desadequados	4	13
B2.2 Efeitos dos comportamentos desadequados	2	3
B2.3 Comportamentos e aspetos positivos	4	10
Total	-----	26

Quadro 6 – Número de ocorrências relativas à categoria B2 (Comportamentos).

Como pode ser constatado pelo número de ocorrências representadas no Quadro 6, a categoria *comportamentos* foi bastante valorizada pelos participantes nas entrevistas. O maior enfoque foi dado aos *comportamentos desadequados* que os nossos estudos de caso apresentam (ex.: “...ele faz muitas ecolálias...” P1; “gritar no aspecto de ser contrariada” P3; “ela gosta muito de dar beijos nos olhos” P3), como é expectável estes mesmos comportamentos acarretam alguns *efeitos* (ex.: “...acaba por perturbar...” P1; “os outros não gostam e então fogem um bocadinho” P3), no entanto, pelo número de ocorrências esta subcategoria não foi muito abordada. Ainda referente a esta categoria, são referidos *comportamentos e aspetos positivos*, que pelo número de ocorrências que é merecedor de destaque, pois estes são atípicos em crianças com PEA (ex.: “...dá carinho, que nos dá um

abraço...” P3; “...anda sempre aos beijinhos...” P4). Passemos à análise do tema C) *Inclusão*, se encontra dividido em duas categorias. Começemos por analisar a primeira, a categoria C1) *Percepção dos entrevistados – Vantagens do processo de inclusão*, que como apresentado no Quadro 7, se encontra dividida em três subcategorias.

Categoria C1- Percepção dos entrevistados – Vantagens do processo de inclusão		
Subcategorias	Sujeitos	Ocorrências
C1.1 Aspectos positivos da prática inclusiva para os alunos com NEE	5	11
C1.2 Aspectos positivos da prática inclusiva para os alunos considerados sem problemas	2	6
C1.3 Estratégias utilizadas para a promoção da inclusão	5	13
Total	-----	30

Quadro 7 – Número de ocorrências relativas à categoria C1 (Percepção dos entrevistados – Vantagens do processo de inclusão).

Como é perceptível pelo número de ocorrências, as *vantagens do processo de inclusão* foi um tema bastante abordado no decorrer das entrevistas. Onde o número de ocorrências teve uma maior incidência foi nas *estratégias utilizadas para a promoção da inclusão*, que são delineadas para os vários contextos, nomeadamente, para a sala de aula (ex.: “...eu tento sempre que faço uma leitura em conjunto que ela participe...” P2, “...explicamos as mesmas coisas por diversas maneiras...” P3; “Em termos académicos é pela diferenciação pedagógica...” P5), para o recreio (ex.: “...às vezes no intervalo ir ao pé dele “olha vai brincar...” P1) e ainda relativamente às atividades coletivas da escola (ex.: “Eu nesse dia por acaso até o tinha individualmente mas eu fiz questão de ele estar na turma porque era uma atividade que ele podia realizar juntamente com os seus pares.” P5; “...quando vimos as crianças lá fora é que decidimos pegar nestes e ir...” P5). Quanto aos *aspectos positivos da prática inclusiva*, estes foram abordados mais vezes em relação às *crianças com NEE* (ex.: “...é sempre bem aceite e até da parte dos pais...” P1; “...em termos dos estímulos, nomeadamente, a nível pronto, social, eles aprendem muito...” P2; “Vão aprender com os pares deles.” P5; “...estão dentro do contexto de sala de aula, acompanham e mesmo não acompanhando exatamente o que se está a passar para o resto da turma mas eles acompanham toda a dinâmica pedagógica e por imitação, por regras impostas de convívio, saber-estar, acabam por fazer como os outros e respeitar.” P6), no entanto tendo referido menos vezes, os participantes reconhecem *aspectos positivos para as crianças consideradas sem problemas* (ex.: “...tiveram contacto com outro tipo de realidade que as outras turmas não tiveram...” P2; “...socialmente e em termos de cidadania é o melhor que lhes pode acontecer e eles refletem esse pensamento.” P5). No que concerne à categoria C2) *Percepção dos*

entrevistados – Desvantagens do processo de inclusão, esta à semelhança da categoria anterior encontra-se dividida em três subcategorias como exposto no Quadro 8.

Categoria C2- Percepção dos entrevistados – Desvantagens do processo de inclusão		
Subcategorias	Sujeitos	Ocorrências
C2.1 Aspectos negativos da prática inclusiva para os alunos com NEE	1	2
C2.2 Aspectos negativos da prática inclusiva para os alunos considerados sem problemas	2	3
C2.3 Barreiras à inclusão	5	11
Total	-----	16

Quadro 8 – Número de ocorrências relativas à categoria C2 (Percepção dos entrevistados – Desvantagens do processo de inclusão).

Como é possível observar no Quadro 8, em relação à categoria anterior, esta foi consideravelmente menos abordada, sendo que o tema mais abordado foram as *barreiras à inclusão* (ex.: “...há um programa para cumprir com os outros e esse tem de ser cumprido, quer queiramos quer não...” P1; “...considero que mais do que um aluno com estas características por turma é muito puxado, muito violento...” P2; “...ninguém nos comunicou que ia ser realizada essa atividade...” P5). Quanto aos *aspectos negativos da prática inclusiva*, estes foram abordados um maior número de vezes como se pode constatar pelo mesmo Quadro, em relação às *crianças consideradas sem problemas* (ex.: “...há momentos que pode haver um ruído de fundo ou uma pequena perturbação...” P1; “...muitas vezes as aprendizagens académicas tínhamos que parar...” P2), no entanto também referem que existem para as *crianças com NEE* (ex.: “...por muito que o queiramos integrar em tudo, há coisas que não dá para dar resposta...” P1).

Relativamente ao tema ao tema D) *Resposta dada pela escola*, este encontra-se dividido em quatro categorias. A primeira categoria – D1) *capacidade de resposta dos recursos da escola*, encontra-se dividida em duas subcategorias como apresentado no Quadro 9.

Categoria D1 – Capacidade de resposta dos recursos da escola		
Subcategorias	Sujeitos	Ocorrências
D1.1 Respondem de forma adequada	5	8
D1.2 Existem aspetos a melhorar	2	3
Total	-----	11

Quadro 9 – Número de ocorrências relativas à categoria D1 (Capacidade de resposta dos recursos da escola).

É de notar que os participantes, pelo número de ocorrências, deram maior relevância à *resposta adequada* que os recursos da escola disponibilizam para com as crianças com NEE

(ex.: “...dão uma boa resposta a estes alunos...” P2), apesar de ter sido menos referenciado, *existem aspetos a melhorar* (ex.: “O ideal era termos meios e recursos para fazermos ainda mais por este tipo de crianças.” P1). No que refere à categoria D2) *Intervenção por partes das Assistentes Operacionais*, como se pode observar no Quadro 10, esta compreende quatro subcategorias.

Categoria D2 – Intervenção por partes das Assistentes Operacionais		
Subcategorias	Sujeitos	Ocorrências
D2.1 Seleção para o acompanhamento destas crianças	2	2
D2.2 Funções desempenhadas na sala de atividades	2	7
D2.3 Planeamento e seleção das atividades realizadas	3	3
D2.4 Outras funções desempenhadas	1	1
Total	-----	13

Quadro 10 – Número de ocorrências relativas à categoria D2) Intervenção por partes das Assistentes Operacionais.

No que concerne a esta subcategoria e como depreendido através do Quadro 10, foi dada maior relevância às *funções desempenhadas na sala de atividades* (ex.: “...tento fazer mais ou menos aquilo que as professoras fazem.” P3; “É português, é matemática, meio físico, faço tudo com eles” P4), sendo que pelo nível de relevância dado, em seguida surge o *planeamento e seleção das atividades realizadas* pelas AO (ex.: “A professora tem normalmente fichas preparadas, adaptadas” P3; “Quando são as auxiliares, normalmente, é a professora da turma” P4). Passando de seguida para a *seleção para o acompanhamento destas crianças* por parte das AO (ex.: “...quando decidiram então abrir esta unidade, convidaram-me para vir para cá...” P3) e por último, sendo apenas abordado por um participante, as *outras funções desempenhadas* pelas AO (ex.: “...cuidado de higiene, idas à casa de banho e tudo o resto...” P3). Quanto à terceira categoria deste tema, a categoria D3) *Intervenção por parte das Docentes de Educação Especial*, tal como apresentado no Quadro 11, esta compreende duas subcategorias.

Categoria D3 – Intervenção por parte das Docentes de Educação Especial		
Subcategorias	Sujeitos	Ocorrências
D3.1 Acompanhamento na sala de Atividades	2	5
D3.2 Planeamento das atividades realizadas	2	4
Total	-----	9

Quadro 11 – Número de ocorrências relativas à categoria D3 (Intervenção por parte das Docentes de Educação Especial).

Como se pode inferir com base no número de ocorrências do Quadro 11, é dada maior relevância ao *acompanhamento na sala de atividades* dado pelas docentes de Educação Especial (ex.: “...quando vamos à sala de aula, vamos acompanhar e apoiar o aluno...” P6),

sendo que o *planeamento das atividades realizadas* é realizado em conjunto com a docente da turma (ex.: “levo já atividades pré-definidas mas que isto é sempre conversado com a professora titular” P5). Passando à última categoria deste tema, a categoria D4) *Unidade de Ensino Estruturado para Autistas (UEEA)*, tal como é visível no Quadro 12, esta contém três subcategorias.

Categoria D4 – Unidade de Ensino Estruturado para Autistas (UEEA)		
Subcategorias	Sujeitos	Ocorrências
D4.1 Trabalho desempenhado	3	3
D4.2 Aspectos positivos	2	5
D4.3 Aspectos a melhorar	1	2
Total	-----	10

Quadro 12 – Número de ocorrências relativas à categoria D4 [Unidade de Ensino Estruturado para Autistas (UEEA)].

Como é compreendido através do Quadro 12, foi referenciado mais vezes os *aspectos positivos* deste recurso (ex.: “...um recurso da escola que está a tempo inteiro e com recursos humanos e materiais que sem uma Unidade de Ensino Estruturado não era possível efetuar.” P6), de seguida o mais abordado foi o *trabalho desempenhado* no âmbito da mesma (ex.: “...adotámos ou criámos uma horta...” P3; “...às sextas-feiras de manhã que é o único momento em que estão os dois professores para podermos fazer um trabalho de grupo com os tais sete alunos e um momento de comunicação comum e trabalhos de grupo.” P6). Por fim, foram referidos que existem *aspectos a melhorar* (ex.: “...numa unidade é impensável estar sem uma impressora tanto tempo...” P5). Em relação ao último tema, o tema E) *Intervenientes no processo educativo*, este encontra-se dividido em duas categorias. A primeira, a categoria E1) *Articulação entre os vários intervenientes no processo educativo destas crianças*, tal como explícito no Quadro 13, encontra-se dividido em três subcategorias.

Categoria E1 – Articulação entre os vários intervenientes no processo educativo destas crianças		
Subcategorias	Sujeitos	Ocorrências
E1.1 Equipa multidisciplinar da escola	4	11
E1.2 Técnicos exteriores à escola	2	2
E1.3 Relação escola-família	3	3
Total	-----	16

Quadro 13 – Número de ocorrências relativas à categoria E1 (Articulação entre os vários intervenientes no processo educativo destas crianças).

É perceptível que os participantes deram alguma importância a este tema, principalmente no que concerne à articulação entre a *equipa multidisciplinar da escola* sendo considerada boa pela maioria das entrevistadas (ex.: “...há articulação e quase feita

espontaneamente sem aquela obrigatoriedade...” P1; “...conhecemos o trabalho de cada um...” P2). Quanto à *relação escola – família*, este é feita através das reuniões (ex.: “faz-se a reunião com os encarregados de educação” P6) sendo que com o encarregado de educação do Martim é mais fácil (ex.: “ela acaba por se envolver” P1) do que com o da Daniela (ex.: “Há alturas em que não mas quando é chamada, demora um bocadinho, nem sempre há essa comunicação, nem sempre é assim tão fácil.” P2). Por fim, a articulação da equipa multidisciplinar com os *técnicos exteriores* é feita através de reuniões sempre que necessário (ex.: “...acabamos por pelo menos uma vez por período, fazemos uma reunião com eles para sabermos como é que está a ser avaliado...” P1;”...faz-se sempre que é necessário, quando eles solicitam, faz-se.” P6). A última categoria deste tema, a categoria E2) *Oferta de formação à equipa multidisciplinar*, compreende duas subcategorias como percebido através do Quadro 14.

Categoria E2 – Oferta de formação à equipa multidisciplinar		
Subcategorias	Sujeitos	Ocorrências
E2.1 Existe	3	3
E2.2 Não existe	1	1
Total	-----	4

Quadro 14 – Número de ocorrências relativas à categoria E2 (Oferta de formação à equipa multidisciplinar).

É notório que três dos participantes referiram que *existe oferta de formação à equipa multidisciplinar* (ex.: “...no ano passado tivemos formação pela escola a nível de crianças com necessidades educativas, muitas delas foram até por causa do Autismo.” P1; “Sim. Neste momento ando a frequentar uma.” P5), sendo que um participante referiu que *não existe* qualquer formação concedida pela escola (ex.: “A mim não” P4).

Em suma, dentro das limitações dos alunos e das suas especificidades, estes participam em quase todos os contextos, nem que seja através da interação com os pares. Ambas as crianças são bastante diferentes na relação que estabelecem com os pares e na participação em sala de aula e no contexto de recreio. No entanto são realizados esforços no sentido de promover uma prática inclusiva de qualidade, salvaguardando algumas situações que deveriam ser revistas e planeadas de uma melhor forma. Pelo Quadros apresentados e a análise dos mesmos, podemos inferir que foi dada uma maior importância pelos participantes ao tema A) *Participação* (número total de ocorrências = 78), sendo que o tema E) *Intervenientes no processo educativo* foi aquele que foi menos considerado no decorrer das entrevistas pelos participantes (número total de ocorrências = 20).

VI. DISCUSSÃO

Tendo em consideração que o presente estudo teve como principal objetivo caracterizar a participação dos alunos com NEE relativamente às atividades coletivas da escola recorrendo à realização de observações nos vários contextos escolares, a questionários aos colegas de turma das crianças com NEE participantes no estudo e aos seus encarregados de educação, questionários aos pais dos alunos com NEE e entrevistas realizadas às duas docentes titulares de turma, às duas docentes de Educação Especial e às assistentes operacionais que trabalham diretamente com estas crianças com NEE. Com base na informação recolhida e a análise dos resultados elaborada no capítulo anterior, a discussão irá ser estruturada de forma a salientar os aspetos mais significativos dos nossos resultados, tendo sempre em consideração o objetivo central do nosso estudo.

Por inclusão podemos inferir que a escola deve reunir esforços no sentido de se reestruturar de modo a fornecer uma resposta adequada a todas as crianças, independentemente das suas especificidades, promovendo a equidade no acesso ao sucesso das suas aprendizagens e desenvolvimento de competências (UNESCO, 1994; Udvari-Solner & Thousand, 1997; Bénard da Costa, 1999). Um conceito associado à inclusão é o da participação uma vez que estes dois conceitos são essenciais ao exercício de cidadania e direitos humanos, para isso torna-se pertinente ajustar o processo educativo consoante as necessidades educativas especiais dos alunos com maiores limitações quer a nível de atividade, quer de participação em uma ou mais áreas (UNESCO, 1994; Ministério da Educação, 2008^a; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013). Portanto a inclusão tem por base o sentido de total participação e portanto ter a oportunidade para vivenciar experiências com o grupo com a diferenciação que é natural (Fernandes, 2002; Correia, 2013). Temos de ter em consideração a problemática das crianças com NEE participantes do estudo, a Perturbação do Espectro do Autismo, sendo que as suas características são de carácter permanente, necessitam de um maior apoio ao nível de recursos que possam satisfazer as suas necessidades educativas especiais (Ministério da Educação, 2008a). De acordo com o n.º3 do Artigo 4.º, do Decreto-Lei 3/2008, de modo a dar uma resposta adequada a crianças com este tipo de problemática, é requerido que as escolas criem Unidades de Ensino Estruturado, funcionando apenas como um recurso da escola pois todos os alunos têm a sua turma de referência (Ministério da Educação, 2008b). No seguimento deste pressuposto, realmente ambos os alunos usufruem deste recurso, no entanto e como esperado passam mais tempo em sala de aula do que na UEEA, sendo que, o Martim passa

15h30 semanais na sala de ensino regular e 11h na UEEA e a Daniela passa 11h30 na sala de ensino regular e 9h na UEEA. A Daniela passa tão pouco tempo na escola devido ao recurso de que usufrui (transporte casa-escola-casa), razão pela qual sai da escola às 15h. Ainda referente à resposta que é dada pela UEEA há quem defenda que estas podem dar apoio aos professores através da construção de materiais, estratégias etc. (Ainscow & César, 2006, cit. por Gaitas & Morgado, 2010). No seguimento desta premissa, na escola onde foi realizado o estudo, em relação aos nossos estudos de caso, para além do trabalho desenvolvido na própria unidade, é de facto dado apoio em sala de aula tal como é esperado (Correia, 2013), quer pelas docentes de Educação Especial para ambas as crianças, no caso do Martim são 3h semanais e no caso da Daniela são 4h semanais, quer pelas assistentes operacionais no caso do Martim, durante 1h30 por semana, o que foi confirmado através das observações, das entrevistas realizadas e dos horários dos alunos. O trabalho desempenhado pelas docentes passa pelo acompanhamento na realização de atividades planeadas previamente com a professora da turma e pela construção de materiais tal como aconteceu no estudo de Marques (2013). No entanto nestes momentos pelo menos em relação ao Martim, através das observações pôde constatar-se que o apoio é dado sem que haja interação com os pares, estando o aluno alheio ao que se passa em seu redor.

Relativamente à participação dos alunos na *sala de aula regular*, esta é bastante diferenciada talvez devido às dificuldades que cada um apresenta. O Martim apresenta uma postura resistente face às tarefas que lhe são propostas, recusando-se a fazê-las mesmo quando incentivado e apoiado, mostrando-se alheio ao que se passa à sua volta, o mesmo se verifica nas *aulas de ginástica*, em que o aluno participa quando incentivado pelos colegas, no entanto não apresenta uma participação plena e para que haja inclusão é necessário que o aluno participe mesmo tendo em conta as suas limitações e não apenas a partilha do espaço físico (Fernandes, 2002; Meijer, 1998, cit. por Sanches & Teodoro, 2006; Martins, 2012; Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013). A Daniela apresenta uma postura completamente diferente, sendo bastante participativa e estando sempre a querer a palavra para poder falar ou ler por exemplo, o que vai ao encontro das informações recolhidas através das observações e das entrevistas. Ambos os alunos na sala de aula estão sentados ao lado dos seus colegas. Através das observações, no caso do Martim pudemos constatar que das cinco realizadas, todas as atividades eram de cariz individual, não estando envolvido com a turma, somente numa houve interação com os pares através da apresentação de um trabalho que o aluno realizou e partilhou com os colegas, o que vai ao encontro do que é referido por

McWilliam and Bailey (1995, cit. por Eriksson, Welander, & Granlund, 2007), quando referem que estas crianças estão envolvidas menos tempo nas atividades, apresentando assim níveis mais baixos de envolvimento e passando a maior parte do tempo em atividades solitárias (Ainscow, 1997; Howard, 1996; Brown and Gordon, 1987; Guralnick and Groom, 1985; Tamm and Skär, 2000, cit. por Eriksson, Welander, & Granlund, 2007). Quanto à Daniela das cinco observações realizadas, quatro delas, a natureza do trabalho que esta desempenhou era comum aos seus colegas e em três se verificou interação da mesma com os seus pares. No entanto esta diferença entre a *participação e interação com os colegas* em sala de aula dos dois estudos de caso pode dever-se ao facto da Daniela apenas necessitar de adequações ao currículo e o Martim ter um CEI e não conseguir acompanhar a turma ao nível das aprendizagens. Ambos os alunos necessitam de mais ajuda do que os seus pares. Na *sala de aula*, sendo que no caso do Martim esta foi dada tanto pelo colegas como pelo adulto e no caso da Daniela, a ajuda concedida foi dada apenas pelo adulto como foi constatado pela observações efetuadas. Nas *aulas de ginástica*, apesar do Martim não participar em todas as atividades porque se isola, verificou-se que existe interação com os colegas, exceptuando uma das observações e recebe ajuda tanto dos colegas como do adulto, no entanto recebe mais dos colegas. Posto isto, é de frisar que o papel do professor é determinante no processo de inclusão dos alunos com NEE, uma vez que quando elabora a planificação das atividades e a disposição da sala de aula deve ter em conta o grupo todo, assumindo a responsabilidade de educar todos os alunos (Ainscow, 1997, cit. por Sanches & Teodoro, 2006; Correia, 2013). Portanto, uma sala de aula quer-se cooperante, onde seja cultivado o sentimento de pertença ao grupo e em que sejam aceites todas as crianças e que as mesmas participem em todas as atividades, sendo para isso por vezes que seja necessário um ajuste na organização do espaço e do tempo de modo a possibilitar que os alunos trabalhem conteúdos diferentes mas ao mesmo tempo e no mesmo espaço, dando relevância à aprendizagem cooperativa, através da qual se possam propiciar momentos de trabalho de grupo onde prevaleça a ajuda mútua (Madureira & Leite, 2003; Gaitas & Morgado, 2010; Brande & Zanfelize, 2012; Machado, 2012; Correia, 2013).

Neste seguimento importa abordar as *atividades da escola*, que são atividades destinadas a todos os alunos da escola e que de acordo com as entrevistas realizadas ambos os alunos participam pois estas atividades são de carácter lúdico (por ex.: fazer um doce para o dia da mãe), assim como nos *trabalhos de grupo*, em que é referido que ambos realizam trabalhos de grupo com os pares, o que só acontece quando estes se ajustam às suas capacidades como é

natural. No entanto a percepção dos colegas de turma face à participação de ambos os alunos quer nas *atividades e trabalhos na sala de aula* como nos *trabalhos de grupo*, é igual para as duas situações uma vez que os alunos da turma da Daniela consideram que esta participa em ambas as situações, enquanto as respostas dos colegas da turma do Martim para ambas as questões se situaram abaixo do ponto médio da escala (2 = “às vezes”). Quanto à *resposta educativa dada pela professora a todas as crianças*, os encarregados de educação das crianças consideradas sem problemas, em ambas as turmas situaram as suas respostas no ponto médio da escala (3 = “Não discordo nem concordo”), verificando-se que as opiniões se dividem na turma do Martim e na turma da Daniela consideram que a professora se esforça nesse sentido mas por vezes sente dificuldades, sendo que em ambas as turmas referiram que as professoras deveriam receber mais apoio ao nível de recursos humanos.

Previamente à abordagem do contexto de *recreio*, *refetório* e *visitas de estudos*, importa salientar que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, segundo os critérios de diagnóstico da mesma, apresentam deficiências ao nível da interação social (sendo esta a característica principal destes transtornos), na comunicação recíproca, com a presença de interesses e comportamentos estereotipados, restritos e repetitivos (Dawson & Toth, 2006; Lima, 2012). A criança para além de ser aluno da escola, deve ser considerado pela mesma como um todo, devendo atender a três níveis de desenvolvimento essenciais, nomeadamente, o académico, o socioemocional e o pessoal (Correia & Cabral, 1999; Correia, 2013). No contexto de *recreio*, a postura do Martim e da Daniela é bastante diferenciada pois, o Martim isola-se ficando dentro do edifício da escola, não interagindo com os seus colegas ao invés da Daniela, que vai para o espaço de recreio e vai interagindo com um ou outro colega, o que se pôde verificar através das observações e das entrevistas. Tal como referido pelos colegas de turma, as respostas dadas nos questionários de ambas as turmas situaram-se abaixo do ponto médio da escala (2 = às vezes) em relação a ambos os alunos no que respeita à iniciativa dos alunos com NEE em brincar com eles. Ainda em relação ao contexto de *recreio* podemos inferir que os alunos de ambas as turmas, no que refere à procura por parte dos mesmos para brincar/brincam com os colegas com NEE, a percebem como sendo fraca, no entanto a turma do Martim tem uma visão mais positiva face a esta questão. No entanto, pelas observações pôde constatar-se que não existe qualquer tipo de iniciativa no sentido de promover a interação entre os alunos, havendo uma maior preocupação na gestão e controlo dos comportamentos de todos os alunos, o que se contrapõe ao que é dito nas entrevistas realizadas. Através das entrevistas e dos questionários aos encarregados de educação quer dos

alunos com NEE quer dos colegas de turma dos mesmos, estes consideram que existe uma boa relação entre todos e com a restante comunidade escolar.

Relativamente ao contexto de *refeitório*, como constatado pelas observações e entrevistas, os alunos são autónomos, e partilham da mesma mesa de refeições que os seus colegas de turma e do mesmo horário de almoço, no entanto apesar de poderem escolher os seus lugares, há preferência que ambos fiquem na ponta da mesa de modo a que as assistentes operacionais possam ajudá-los e controlar melhor os seus comportamentos, tal como se constatou no estudo de Matos (2014). No contexto de *visitas de estudo*, através das entrevistas pode inferir-se que ambos os alunos participam nas mesmas junto dos seus pares. No entanto, a Daniela é mais autónoma no sentido em que vai juntamente com os seus colegas e o Martim procura o adulto, sendo a interação com os colegas fraca, o que se pôde verificar pelas observações e entrevistas realizadas.

Todos os contextos referidos até então são propícios ou pelo menos deveriam ser no sentido de promover a interação entre os alunos com NEE e os seus pares pois a inclusão deve ter por base esta premissa, o estabelecimento de relações interpessoais (Pelechano, 1993, cit. por Santos e Morato, 2002; Esteves, Reis, & Teixeira, 2014). No entanto e como é natural, a inclusão é um processo que não deve ser forçado, devendo ser percebido como sendo benéfico para todos (Correia, 2013). Relativamente à posição dos colegas de turma face à *presença e participação dos colegas com NEE na sala de aula*, dos questionários realizados aos mesmos pudemos constatar que os alunos de ambas as turmas se sentem confortáveis com esta situação, embora a turma do Martim tenha uma posição mais positiva face a esta questão do que a da Daniela. Quanto à posição dos encarregados de educação dos alunos do ensino regular face a esta questão, apesar de terem enunciado alguns aspectos que poderão ter algum impacto negativo para a aprendizagem dos restantes alunos da turma, sendo estes resultados consonantes com o que foi dito nas entrevistas realizadas, os mesmos consideram que existem benefícios quer para as crianças com NEE, pois convivem com os seus pares, como para as crianças consideradas sem problemas que contactam com uma nova realidade tornando-se mais sensibilizadas perante a questão da diferença (UNESCO, 1994; Jiménez, 1997; Correia, 2013). No entanto, os encarregados de educação não têm uma opinião clara sobre se a inclusão é a melhor opção em alguns casos.

Relembrando, o princípio da escola inclusiva é o de ser a própria instituição a reestruturar-se, providenciando os recursos necessários de modo a proporcionar a todas as

crianças a igualdade no acesso à aquisição e sucesso das suas aprendizagens (UNESCO, 1994; Udvari-Solner & Thousand, 1997; Bénard da Costa, 1999; Stromstad, 2003, cit. por Freire, 2008; Morgado, 2009) e neste seguimento pudemos concluir através das entrevistas e dos questionários realizados aos encarregados de educação tanto das crianças com NEE como dos encarregados de educação dos seus colegas de turma, que de uma forma geral os recursos existentes na escola conseguem dar uma resposta adequada a alunos com NEE, no entanto é referido que deveriam ser realizadas melhorias ao nível dos recursos humanos, como por exemplo técnicos com formação especializada que auxiliassem os professores e recursos materiais, por exemplo na unidade, o arranjo da impressora considerado como essencial por uma das entrevistadas. Em relação ao Martim, através do questionário respondido pela mãe do mesmo é perceptível que a mesma considera que deve haver uma melhoria ao nível das atividades desenvolvidas com o seu filho, devendo estas ser mais direcionadas para o mesmo. Através das entrevistas, foi perceptível que a escola disponibiliza formações pelo menos às docentes, no entanto uma das assistentes operacionais referiu que recebeu formação pelas docentes da unidade e a outra referiu que não teve qualquer oferta de formação, o que é bastante importante para poderem aprenderem e/ou atualizarem as suas aprendizagens, devendo esta vertente ser alargada a todos os agentes educativos (Correia, 2013).

Um outro fator bastante importante no processo de ensino-aprendizagem de qualquer criança é a comunicação que é estabelecida entre a escola e a família numa perspetiva ecológica do desenvolvimento da criança (Correia & Cabral, 1999; Spodek, 1993, cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Relativamente a este campo, os encarregados de educação dos nossos estudos de caso afirmaram que existe uma boa comunicação com a escola, são envolvidos e mantêm contacto regular com as docentes titulares de turma a fim de estarem informados do trabalho que é desenvolvido com os seus educandos. Com base neste modelo ecológico de desenvolvimento, é essencial que haja também uma boa comunicação entre os elementos da equipa multidisciplinar e tal como foi dito nas entrevistas, esta de facto existe inclusive com técnicos exteriores quando os alunos têm acompanhamento fora da escola, como é o caso do Martim.

Em suma, podemos concluir que as crianças com NEE participantes do nosso estudo, tendo sempre em consideração as limitações das mesmas, estas participam de forma moderada nas atividades dos vários contextos, verificando-se uma maior participação em sala de aula por parte da Daniela, talvez devido ao facto de esta precisar apenas de adequações ao currículo ao invés do Martim que tem um CEI. No recreio o Martim isola-se, não interagindo

com os colegas e a Daniela partilha do mesmo espaço e vai estabelecendo alguma interação ainda que seja só com alunos da unidade. No refeitório e nas visitas de estudo têm uma participação plena, uma vez que partilham da mesma mesa e do mesmo horário para realizar as refeições e participam nas visitas de estudo com os seus pares, respetivamente. De uma forma global não se pode inferir que os alunos apresentem uma participação plena em todos os contextos apesar da escola ter disponíveis recursos propícios à mesma, nomeadamente a UEEA e o acompanhamento em sala de aula das docentes de Educação Especial e das assistentes operacionais que trabalham diretamente com os nossos estudos de caso, bem como as terapias da fala e ocupacional, no entanto, aquando destes momentos apesar de estarem na sala de aula estão a trabalhar individualmente com as mesmas, o que não possibilita uma interação com a restante turma e tal como supracitado não basta apenas a partilha do espaço físico para que haja inclusão (Fernandes, 2002; Meijer, 1998, cit. por Sanches & Teodoro, 2006; Martins, 2012; Silva, Ribeiro, & Carvalho, 2013).

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o presente estudo procedeu-se ao levantamento de informações pertinentes, tendo em consideração o nosso objetivo que foi analisar a participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas da escola do ensino regular, sendo que para tal recorreremos à utilização de vários instrumentos nomeadamente, análise documental, observações em contexto, questionários aos encarregados de educação das crianças com NEE e aos encarregados de educação dos seus colegas de turma, questionários aos colegas de turma e ainda entrevistas às duas docentes titulares de turma, às duas docentes de Educação Especial e a duas assistentes operacionais que trabalham diretamente com os nossos estudos de caso.

Após a recolha de dados procedemos à análise e discussão dos mesmos, podendo concluir que ambos os alunos não apresentam uma participação plena em todos os contextos escolares observados. No entanto a escola está provida de recursos que são ou pelo menos deviam ser facilitadores na promoção do processo de inclusão destes alunos, nomeadamente, a UEEA e o acompanhamento que é realizado pelas docentes e assistentes operacionais em sala de aula, no entanto quando proporcionam o apoio aos alunos com NEE, deveriam debruçar-se concomitantemente sobre o nível social destas crianças, promovendo a interação destas com os seus colegas de turma, isto no caso do Martim, pois em relação à Daniela não nos foi possível observar estes momentos. No entanto, verificaram-se que são realizados esforços no sentido de atender às necessidades tanto destas crianças com NEE como de todas, no entanto há sempre melhorias que podem ser efetuadas por exemplo ao nível das atividades da escola que é suposto todos os alunos da escola participarem e ainda acontecem situações em que os alunos que frequentam a UEEA não são chamados a participar, tal como afirmado por uma das entrevistadas, sendo que este aspecto ao nível da comunicação ao nível interno deveria ser melhorado, bem como haver alguma flexibilidade nos horários, tendo em conta que os alunos com NEE são parte integrante da escola, fazendo parte de um todo, tendo o direito de participar. Em suma, não podemos afirmar que exista uma participação plena dos alunos, uma inclusão total dos mesmos, no entanto são realizados esforços nesse sentido.

Quanto às limitações encontradas por nós no decorrer do nosso estudo podemos começar por enunciar o facto do contacto com o Agrupamento de Escolas ter sido difícil, bem como a autorização de um dos encarregados de educação de um dos nossos estudos de caso ter sido obtida tardiamente, pois por vezes o contacto com a família é complicado. Uma segunda limitação ao nosso estudo são os poucos instrumentos de análise da participação de

alunos com NEE em contexto escolar. Outro aspecto que pode ter condicionado o número e as observações realizadas foi a dificuldade na conciliação de horários entre as atividades dos alunos e os nossos. Relativamente aos encarregados de educação das crianças com NEE, o nosso objetivo inicial seria realizar entrevistas aos mesmos, no entanto e por se verificarem dificuldades na comunicação com um deles, optámos por elaborar questionários de modo a termos conhecimento sobre a percepção que têm acerca do trabalho que é desenvolvido com os seus filhos na escola. Seguindo o modelo ecológico de desenvolvimento, optámos por realizar um questionário aos encarregados de educação das crianças consideradas sem problemas com itens mais direcionados para questões relacionadas com a inclusão, tentando analisar qual a posição dos mesmos face à presença de alunos com NEE na turma dos seus filhos, desviando-nos um pouco do tema central do nosso trabalho, a participação das crianças com NEE nas atividades coletivas da escola do ensino regular, sendo que as respostas dadas ao mesmo podem ir ao encontro da desejabilidade social, constituindo-se assim mais uma limitação ao nosso estudo. Relativamente aos questionários realizados à turma do Martim, o facto da professora na questão relativa à participação do aluno nos trabalhos de grupo em sala de aula como estava explícito na questão ter dito aos alunos que para esta questão também contavam as aulas de ginástica, poderá ter enviesado os nossos resultados. Para além da recolha de dados efetuada, o facto de não termos entrevistado ou elaborado um questionário à diretora da escola pode constituir-se mais uma limitação ao estudo na medida em que teríamos acesso a mais informação que talvez fosse pertinente para o mesmo.

Como sugestões para a realização de estudos futuros consideramos que seria bastante interessante o estudo da participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas do ensino regular tendo em conta o nível de envolvimento dos mesmos nas tarefas. Parece-nos ser interessante também ser realizado um estudo comparativo entre uma escola que tenha uma UEEA e outra que não tenha, tentando perceber se realmente este recurso tem um impacto positivo, atuando como mediador e promotor da participação dos alunos com NEE, uma vez que no nosso estudo a UEEA e os recursos que a mesma disponibiliza permite um melhor acompanhamento aos alunos com NEE.

VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1997). Special needs through school improvement: school improvement through special needs. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, *Towards inclusive schools?* (pp. 63-77). Londres: David Fulton.
- Almeida, I. (2015). *Participação de alunos com NEE nas atividades coletivas da escola do ensino regular*. Lisboa, Portugal: ISPA.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- APA. (2002). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- APA. (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (5ª ed.). Lisboa: Climepsi editores.
- Ballard, K. (1997). Inclusion, paradigms, power and participation. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, *Towards inclusive schools?* (pp. 1-14). Londres: David Fulton.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bénard da Costa, A. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In C. N. Educação, *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos - relato de um seminário realizado em 11 de Dezembro de 1998* (pp. 25-36). Lisboa: CNE.
- Boni, V., & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, II(1)*, 68-80.
- Brande, C., & Zanfalice, C. (2012). A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. *Revista Educação Especial, XXV(42)*, 43-56.
- Brashers, M., Neitzel, J., & Wolery, M. (2002). Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines: Identifying Goals and Intervention Practices in Childcare. *Topics in Early Childhood Special Education(22)*, 131-142.

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correia, L. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. Correia, *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais - um guia para professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Cabral, M. (1999). Uma nova política em educação. In L. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger - Guia prático para educadores*. Porto: Porto Editora.
- Dawson, G., & Toth, K. (2006). Autism spectrum disorders. In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (2nd ed., Vol.3, pp. 317-357). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 485-502. doi: 10.1007/s10882-007-9065-5.
- Esteves, A., Reis, A., & Teixeira, L. (2014). A aprendizagem e o ensino cooperativos como práticas inclusivas na educação de alunos com perturbações do espectro do autismo: comparação entre escola dos 2º e 3º ciclos com e sem unidades de ensino estruturados para crianças com PEA. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, V(1), 245-265.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2013). *Special needs education within the education system - Portugal*. Obtido de <http://www.european-agency.org/country-information/portugal>

- Fernandes, H. (2002). *Educação especial : integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Obtido de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/238/2/SeE_7EducacaoEspecial.pdf
- Fonseca, J. (2008). Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação. *VI Congresso Português de Sociologia - Mundos sociais: saberes e práticas*, 1-18.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1), 5-20.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, XXVIII(2), 359-375.
- Gaspar, A., & Serrano, A. (2011). Interações sociais e comunicativas entre uma criança com perturbação do espectro do autismo e os seus pares sem necessidades educativas especiais: Estudo de caso. *Análise Psicológica*, XXIX(1), 67-82.
- Graça, V. (2011). *Contributos para o estudo do envolvimento e da participação de crianças com necessidades educativas especiais em contextos pré-escolares inclusivos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Jiménez, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Lima, C. (2012). As Metodologias de Intervenção nas PEA. In C. Lima, *Perturbações do Espectro do Autismo - Manual prático de intervenção* (pp. 41-45). Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda.
- Lima, C. (2012). As perturbações do Espectro do Autismo: Diagnóstico. In C. Lima, *Perturbações do Espectro do Autismo - Manual prático de intervenção* (pp. 1-11). Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda.
- Lima, C., Garcia, F., & Gouveia, R. (2012). As Comorbilidades nas PEA. In C. Lima, *Perturbações do Espectro do Autismo - Manual prático de intervenção* (pp. 23-35). Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda.
- Machado, M. (2012). *Melhores práticas psicológicas, maior qualidade de ensino*. Lisboa: Edições Vieira da Silva, Lda.

- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maroco, J., & Bispo, R. (2003). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marques, H. (2013). *A inclusão de alunos com perturbação autística que frequentam uma Unidade de Ensino Estruturado numa escola do 1.º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico . Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Martins, C. (2012). *Face a face com o Autismo: será a Inclusão um mito ou uma realidade?* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Matos, I. (2014). *A participação dos alunos com perturbação do espectro do autismo nas actividades da escola regular*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa, Portugal: ISPA.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação, II(2)*, 49-65.
- Ministério da Educação. (2008a). *Educação especial - manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC - Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Ministério da Educação. (2008b). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras*. Lisboa: DGIDC.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva - Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. Correia, *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2009). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 104-117.
- Niza, S. (2012). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. In S. Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação* (pp. 216-230). Lisboa: Tinta-da-China, Lda.

- Olveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, (XXII)(1), 81-93.
- OMS. (1993). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 - Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- OMS. (2004). CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Pijl, S. (1997). The resources for regular schools with special needs students: an international perspective. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, *Towards inclusive schools?* (pp. 54-62). Londres: David Fulton Publishers Ltd.
- Sameroff, A., & Fiese, B. (2000). Transactional Regulation: the development ecology of early intervention. In J. Shonkoff, & S. Meisels, *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). Cambridge : Cambridge University.
- Sampaio, C., & Morgado, J. (2014). As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais. *Interações* , 163-188.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando prespectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, J. (2007). A sala de aula: porta para a realidade ou para a utopia da educação inclusiva? In D. Rodrigues, & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor*. (pp. 53-76). Cruz Quebrada: FMH.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, M. (s.d.). *Necessidades Educativas Especiais: da Identificação à Intervenção*. Obtido em 19 de 05 de 2015, de <file:///C:/Users/Andreia%20Alvares/Downloads/NECESSIDADESEEDUCATIVASESPECIAISDAIDE.pdf>

- Silva, M., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista portuguesa de pedagogia*, 53-73.
- Sousa, J. (2007). Deficiência, Cidadania e Qualidade Social por uma Política de Inclusão das Pessoas com Deficiências e Incapacidades. In J. Costa, *Integração das pessoas com deficiência* (pp. 39-55). Lisboa: DGEEP.
- Udvari-Solner, A., & Thousand, J. (1997). Effective organisational, instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward, *Towards inclusive schools?* (pp. 147-163). Londres: David Fulton Publishers Ltd.
- Warnock, H. M. (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Obtido de Education in England: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Will, M. (1986). *Educating children with learning problems: a shared responsibility*. Obtido de <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fmn.gov%2Fmnddc%2Fparallels%2Fpdf%2F80s%2F86%2F86-ECP-MCW.pdf&ei=51TZVP-WL4T5UpfMgMgJ&usg=AFQjCNG39S6dFAExcpVpXv85GMEjUeX8KA&sig2=Zl2s2n6hwW2QQRyh4gAk0g&bvm=bv.85>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação e Documentos Oficiais

UNESCO (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem. Diário da República, I Série A, n.º 57/78, de 9 de Março de 1978. Obtido de: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>

Decreto-Lei nº3/2008. Diário da República, 1ª série, n.º4, de 7 de Janeiro de 2008.

Education Act (1981). Obtido de: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/enacted>

Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, I Série, nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986.

ONU (1995). Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. *Cadernos SNR*, nº3. Lisboa: SNR. Obtido de: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.inr.pt%2Fdownload.php%3Ffilename%3D3%2B%2BNormas%2Bsobre%2Bigualdade%2Bde%2Boportunidades%2Bpara%2Bpessoas%2Bcom%2Bdefici%25Eancia%26file%3D%252Fuploads%252Fdocs%252FEdicoes%252FCadernos%252FCaderno003.pdf&ei=T0ReVO-yHIvasATr4oLYDA&usg=AFQjCNEEnv8QI_6J5bOIo_oloF2AT8ZexrQ

Portaria n.º 275-A/2012. Diário da República, 1.ª série, n.º 176, de 11 de Setembro de 2012.

Portaria n.º 201-C/2015. Diário da República, 1.ª série, n.º 133, de 10 de Julho de 2015.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: ONU, Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

UNESCO. (1998). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Obtido de <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0008%2F000862%2F086291por.pdf&ei=u0NeVLzYL8SYyASq4oAI&usg=AFQjCNEhDRJXFFw7Zu fsKzX-D0yHGqHw>

IX. ANEXOS

Anexo 1 – Modelos tradicionais e modelos de educação inclusiva (Morgado, 2003)

FIGURA 2
Modelos tradicionais e modelos de educação inclusiva

Modelos tradicionais	Modelos de educação inclusiva
1. Alguns alunos não estão na sala de aula	1. Todos os alunos estão na sala de aula
2. O professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem	2. Equipas de profissionais partilham responsabilidades
3. Os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas	3. Os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada
4. Os alunos são agrupados por níveis de competência	4. Os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea
5. O processo de ensino dirige-se ao aluno médio	5. O processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos
6. A colocação do aluno no ano da escolaridade corresponde ao conteúdo curricular desse ano	6. A colocação do aluno num ano de escolaridade e a estrutura curricular que é utilizada são independentes
7. O ensino é demasiado passivo, competitivo, muito formal	7. O ensino é activo, criativo e cooperado
8. O apoio educativo é providenciado sobretudo fora da sala de aula	8. O apoio educativo é providenciado sobretudo dentro da sala de aula
9. Os alunos com NEE são frequentemente excluídos das actividades desenvolvidas	9. As actividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis
10. O professor é responsável pelo processo educativo dos alunos «sem problemas» e a equipa dos apoios educativos é responsável pelos alunos com NEE	10. O professor da classe, o professor de apoio e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos
11. Os alunos são avaliados usando dispositivos normalizados	11. Os alunos são avaliados usando dispositivos diferenciados
12. O sucesso dos alunos é avaliado considerando os objectivos curriculares normalizados	12. O sucesso é atingido quando se atingem os objectivos do grupo e de cada aluno

Adaptado de Giangreco, Cloninger, Dennis e Edelman (1994)

49

Anexo 2 – Critérios de diagnóstico da Perturbação Autística – DSM-IV-TR (APA, 2002)

CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO PARA 299.00 PERTURBAÇÃO AUTÍSTICA [F84.0]

- A. Um total de seis (ou mais) itens de (1) (2) e (3), com pelo menos dois de (1), e um de (2) e de (3).
- (1) défice qualitativo na interacção social, manifestado pelo menos por duas das seguintes características:
- (a) acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interacção social;
 - (b) incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;
 - (c) ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objectivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objectos de interesse);
 - (d) falta de reciprocidade social ou emocional.
- (2) défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:
- (a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mimica);
 - (b) nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;
 - (c) uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
 - (d) ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento;
- (3) padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:
- (a) preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objectivo;
 - (b) adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
 - (c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
 - (d) preocupação persistente com partes de objectos.
- B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: (1) interacção social, (2) linguagem usada na comunicação social (3), jogo simbólico ou imaginativo.
- C. A perturbação não é melhor explicada pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.

Anexo 3 – Pedido de Autorização ao Agrupamento de Escolas



À Direcção do Agrupamento

Exmos. Srs.,

A aluna Andreia Sofia Álvares, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada - Instituto Universitário, encontra-se a realizar a sua Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação sobre o tema "A participação de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas atividades coletivas da escola de ensino regular", sob minha orientação.

Para a realização do referido trabalho pode tornar-se necessário a realização de algumas entrevistas, muito poucas a docentes dessa escola/agrupamento. O trabalho envolve também a observação das atividades das crianças que frequentam a UEEA.

Serão usados, fundamentalmente, dois instrumentos de recolha de dados, "Medida da qualidade das experiências inclusivas" e uma adaptação do "Engagement Quality Observation System III"

No sentido de tornar possível o desenvolvimento da investigação, que consideramos positiva e útil para comunidade educativa, solicita-se que seja concedida autorização para a recolha da informação necessária.


Esta realização deverá, também e naturalmente, assegurar a autorização prévia dos encarregados de educação dos alunos a envolver nas observações, bem como garantir o anonimato e a correcta utilização dos dados recolhidos.

Agradecendo desde já colaboração, sem a qual, o trabalho não será possível, coloco-me ao dispor para qualquer esclarecimento que entendam por necessário.

Os meus cumprimentos,

Lisboa, 28/10/2014

O Orientador da Dissertação


(Prof. Doutor José Morgado)



Anexo 4 – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo



Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, Andreia Álvares, aluna do 5º ano do Mestrado em Psicologia Educacional no ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, estou a desenvolver a minha Dissertação de Mestrado sobre o tema “A participação de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas atividades coletivas da escola de ensino regular”. O presente projeto já foi apresentado e aprovado pela direção do Agrupamento [REDACTED].

Nesse sentido, venho pedir que autorize a participação do seu educando neste estudo, respondendo de forma anónima a algumas questões. O trabalho envolve ainda a observação das atividades em que a criança participa na escola. A recolha de dados será articulada com a Escola e os professores, de modo a não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

As informações recolhidas serão confidenciais e utilizadas unicamente para fins de investigação e não para avaliação do seu educando.

Solicito que preencha e assine o formulário de autorização que está em baixo e o devolva de preferência até ao próximo dia 16 de Dezembro de 2014.

Agradeço antecipadamente a colaboração prestada, sem a qual, o trabalho não será possível, colocando-me ao dispor para qualquer esclarecimento que entenda por necessário.

OBRIGADA!

Oeiras, 15 de Janeiro de 2015.

✂-----✂-----✂-----

Eu, _____ (nome do Encarregado de Educação) abaixo assinado, Encarregado de Educação do aluno _____ (nome do aluno), do ano ____, turma ____, nº ____, declaro que: Autorizo Não Autorizo o meu educando a participar no estudo sobre “A participação de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas atividades coletivas da escola de ensino regular”, que irá decorrer nesta Escola, tendo-me sido garantida a total confidencialidade dos dados recolhidos.

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

Data: / / 2015

Anexo 5 – Grelha de Observação - Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines in Childcare (Brashers, Neitzel & Wolery, 2002).

Teacher _____ Child with Disabilities _____ Date: _____ Classroom _____

Activity Time	Children's Participation	Helping Issues	Notes
Arrival & Departure	Is child doing the same thing as peers? Yes No If no, what is child doing? What are peers doing?	Does child require more help than peers? Yes No If yes, for what is the help given? a. needs help getting engaged b. needs help staying engaged c. needs help dealing with peers d. doesn't have skills to do activity	
Snacks & meals	Is child doing the same thing as peers? Yes No If no, what is child doing? What are peers doing?	Does child require more help than peers? Yes No If yes, for what is the help given? a. needs help getting engaged b. needs help staying engaged c. needs help dealing with peers d. doesn't have skills to do activity	
Toileting and hand washing	Is child doing the same thing as peers? Yes No If no, what is child doing? What are peers doing?	Does child require more help than peers? Yes No If yes, for what is the help given? a. needs help getting engaged b. needs help staying engaged c. needs help dealing with peers d. doesn't have skills to do activity	

FIGURE 1. A sample page from the Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines in Childcare. Other pages of the form are identical except for the first column that addresses other activities or routines.
 Note. This form was developed by the staff of the Individualizing Inclusion in Child Care project (Grant No. H0324980207). The form may be reproduced without permission when used in practice and in training others. We ask that appropriate credit be given in any product referring to the form. The appropriate citation is as follows: Wolery, M., Brashers, M. S., Grant, S., & Pauca, T. (2000). *Ecological congruence assessment for classroom activities and routines in childcare*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center.

Anexo 6 – Adaptação da Grelha de Observação

Observador: _____ Criança: _____ Idade da criança: _____ Data: _____

Atividade	Participação	Ajuda	Notas
Nome e /ou local: Duração: Tema:	A criança está a fazer a mesma atividade que os pares? Sim Não Se não, o que a criança está a fazer? O que é que os pares estão a fazer?	A criança requer mais ajuda dos que os pares? Sim Não Que tipo de ajuda?	
Nome e /ou local: Duração: Tema:	A criança está a fazer a mesma atividade que os pares? Sim Não Se não, o que a criança está a fazer? O que é que os pares estão a fazer?	A criança requer mais ajuda dos que os pares? Sim Não Que tipo de ajuda?	

Anexo 7 – Consentimento Informado para a realização dos questionários



Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, Andreia Álvares, aluna do 5º ano do Mestrado em Psicologia Educacional no ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, estou a desenvolver a minha Dissertação de Mestrado sobre o tema “A participação de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas atividades coletivas da escola de ensino regular”. O presente projeto já foi apresentado e aprovado pela direção do Agrupamento [REDACTED].

Venho por este meio solicitar-lhe o preenchimento deste questionário no sentido de completar a informação recolhida. Peço que leia atentamente as afirmações que se seguem e que escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião, assinalando-a com um X e esclarecendo as suas opções quando lhe é pedido. Qualquer informação que considere pertinente, por favor escreva-a no verso da folha.

As informações recolhidas serão confidenciais e utilizadas unicamente para fins de investigação.

Solicito que preencha o questionário que se encontra no verso desta folha e o devolva de preferência até ao próximo dia 24 de Abril de 2015.

Agradeço antecipadamente a colaboração prestada, sem a qual, o trabalho não será possível, colocando-me ao dispor para qualquer esclarecimento que entenda por necessário. Pode contactar-me através do e-mail:

[REDACTED].

MUITO OBRIGADA!

Anexo 8 – Questionário para os colegas de turma das crianças com NEE participantes no estudo



Dados do Entrevistado

Sexo: M F Idade: _____ Ano: _____ Data: _____

1. No recreio, a Diana costuma brincar com os colegas da tua turma?

Nunca Poucas vezes Às vezes Muitas vezes Sempre

2. No recreio, costumavas brincar com a Diana?

Nunca Poucas vezes Às vezes Muitas vezes Sempre

3. Almoças no refeitório ao mesmo tempo que a Diana?

Nunca Poucas vezes Às vezes Muitas vezes Sempre

4. Almoças na mesma mesa que a Diana?

Nunca Poucas vezes Às vezes Muitas vezes Sempre

5. A tua colega Diana participa nas atividades e trabalhos que fazem na sala de aula?

Nunca Poucas vezes Às vezes Muitas vezes Sempre

6. Na sala de aula, quando fazem trabalhos de grupo, a Diana costuma fazer parte de um grupo?

Nunca Poucas vezes Às vezes Muitas vezes Sempre

7. Na escola, já alguém te explicou o que é o Autismo?

Sim Não Quem? _____

8. Na sala de aula, como é que te sentes com a presença e participação da Diana?

Não gosto mesmo nada Não gosto Gosto Gosto muito

Muito Obrigada!



Anexo 9 – Questionário para os Encarregados de Educação das crianças com NEE



Dados do Entrevistado

Sexo: M F Idade: _____ Habilitações académicas: _____

		Discordo completamente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo completamente
1	Considerando a educação inclusiva, o meu filho tem acesso às mesmas oportunidades de ensino que os restantes colegas da turma bem como participa ativamente nas atividades com os colegas da turma regular e em todos os contextos escolares. Justifique. _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Nunca	Poucas Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
2	Sou envolvido (a) na escolha das atividades que são realizadas com o meu filho. De que forma? _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Os recursos da escola conseguem responder adequadamente às necessidades do meu filho. Justifique. _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	O trabalho desenvolvido com o meu filho na escola é muito satisfatório. Justifique. _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Existe uma boa comunicação família-escola e vice-versa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Tenho conhecimento e contribuo na elaboração dos objetivos a atingir pelo meu filho. Qual o seu contributo? _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	De acordo com o meu ponto de vista, na escola, podia ser desenvolvido um melhor trabalho com o meu filho. Justifique. _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Costumo reunir-me regularmente com as professoras do meu filho a fim de estar a par do trabalho que se desempenha com o meu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9	Podiam ser feitas melhorias no sentido do meu filho poder participar mais nas atividades coletivas com os seus colegas. Justifique. _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Muito Má	Má	Não se relacionam	Boa	Muito Boa
10	Como avalia a relação que o seu filho estabelece com os colegas e restantes elementos da escola? Justifique. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 10 – Questionário para os Encarregados de Educação dos colegas de turma das crianças com NEE



Dados do Entrevistado Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Idade: _____ Habilitações académicas: _____

		Discordo completamente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo completamente
1	Considero que uma educação inclusiva, em que todos os alunos têm direito às mesmas oportunidades de ensino bem como a participação ativa em todos os contextos escolares, traz benefícios para as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? Justifique. _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Considero que uma educação inclusiva, em que todos os alunos têm direito às mesmas oportunidades de ensino bem como a participação ativa em todos os contextos escolares, traz benefícios para as crianças consideradas sem problemas. Justifique. _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Os recursos da escola conseguem responder adequadamente às necessidades de crianças com NEE. Justifique. _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	O facto da turma do meu (minha) filho(a) ter crianças com NEE tem um impacto negativo na aprendizagem dos restantes alunos. Justifique. _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Considero que a Professora titular de turma consegue responder adequadamente às necessidades educativas de todos os alunos. Justifique _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Na minha opinião existem melhores opções do que a inclusão de alunos com NEE numa turma de ensino regular. Jusrifique. _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Muito Má	Má	Não se relacionam	Boa	Muito Boa
7	<p>Como avalia a relação entre os alunos com NEE e os colegas e restantes elementos da escola.</p> <p>Jusifique. _____</p> <p>_____</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 11 – Guião da entrevista às Docentes titulares de turma

Dados do Entrevistado

Sexo: Idade:

-Quais são as suas habilitações académicas?

-Há quantos anos leciona?

-Tem algum tipo de formação específica na área das NEE?

-Há quanto tempo é professor (a) desta criança?

1. Já alguma vez tinha trabalhado com alunos com necessidades educativas especiais?
2. Já tinha trabalhado com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo? Se sim, como considera ter sido essa (s) experiência (s)?
3. O que entende por Inclusão?
4. Na sua opinião, a intervenção realizada com o M., insere-se numa lógica de inclusão? Porquê?
5. De acordo com o seu ponto de vista, quais os efeitos deste processo, a inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular?
6. Quando a criança está na sua sala, como avalia o trabalho da criança?
7. Quando a criança está na sala por quem e de que forma são selecionadas as estratégias utilizadas e as atividades que esta realiza? Especifique algumas das estratégias e atividades.

-(articulação entre os técnicos; são escolhidos consoante os objetivos do CEI ou consoante o que está a dar na aula; atividades de grupo/individuais-estratégias)
8. Desde que acompanha esta criança, esta tem progredido a nível das aprendizagens? Justifique.
9. Como caracteriza, no caso da criança M., a relação que este estabelece com os colegas da turma? E com os professores e restantes órgãos da escola?
10. Como é que globalmente avalia o trabalho desenvolvido com o M. na escola? Justifique.
11. Tem conhecimento do trabalho desenvolvido com o M., a nível educacional, fora da sala de aula regular?

12. Como avalia o trabalho em equipa, no que refere à equipa multidisciplinar?

13. Do seu ponto de vista como avalia os recursos existentes na escola?

Anexo 12 - Guião da entrevista às Docentes de Educação Especial

Dados do Entrevistado

Sexo:

Idade:

-Quais são as suas habilitações literárias?

-Há quantos anos leciona na área da educação especial?

-Há quanto tempo é professor (a) desta criança?

1. O que entende por Inclusão?
2. Na sua opinião, a intervenção realizada com o M., insere-se numa lógica de inclusão? Porquê?
3. De acordo com o seu ponto de vista, quais os efeitos deste processo, a inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular?
4. Quando a criança está na sala, quem e de que forma são selecionadas as estratégias utilizadas e as atividades que esta realiza? Especifique algumas das estratégias e atividades.

-articulação entre os técnicos; são escolhidos consoante os objetivos do CEI/ Adaptações curriculares ou consoante o que está a dar na aula; atividades de grupo/individuais-estratégias)
5. Quando é feito o planeamento das atividades e delineadas as estratégias a utilizar na sala de aula do ensino regular com o M., qual é o seu contributo?
6. Como avalia globalmente a participação dos alunos em sala de aula?
7. Desde que acompanha esta criança, esta tem progredido a nível das aprendizagens?
8. Como caracteriza, no caso da criança M., a relação que este estabelece com os pares? E com os professores e restantes órgãos da escola?
9. Como é que globalmente avalia o trabalho desenvolvido com o M. na escola? Justifique.
10. Tem conhecimento do trabalho desenvolvido com o M., dentro da sala de aula regular?

- 11.** Como avalia o trabalho em equipa, no que refere à equipa multidisciplinar?

- 12.** Do seu ponto de vista como avalia os recursos existentes na escola?

- 13.** Em relação à participação da criança na sala de aula, quer acrescentar mais alguma coisa?

Anexo 13 - Guião da entrevista às Assistentes Operacionais

Dados do Entrevistado

Sexo: Idade:

-Quais são as suas habilitações académicas?

-Tem algum tipo de formação específica na área das NEE?

1. Mantém contacto regular com as crianças em questão?
2. O que entende por inclusão?
3. Considera que esta escola é uma escola inclusiva? Porquê?
4. De acordo com o seu ponto de vista, quais os efeitos deste processo, a inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular?
5. Como é que globalmente avalia o trabalho desenvolvido com o M. na escola?
Justifique.
6. O M. faz as refeições à mesma hora e no mesmo local que os colegas de turma?
Esclareça.
7. Como caracteriza, no caso da criança em questão, a relação que esta estabelece com os colegas? E com os professores e restantes órgãos da escola?
8. As crianças em questão costumam brincar com os outros colegas?
9. Do seu ponto de vista como avalia os recursos existentes na escola?
10. Considera que dão resposta às necessidades das crianças com NEE?

Anexo 14 - Grelha de Análise de Conteúdo das respostas abertas dos Questionários aos Encarregados de Educação dos colegas de turma das crianças com NEE

Análise de Conteúdo		
Temas	Categorias	Subcategorias
A. Inclusão	A1. Percepção dos inquiridos – vantagens do processo de inclusão	A1.1 Aspectos positivos da prática inclusiva para os alunos com NEE A1.2 Aspectos positivos da prática inclusiva para os alunos considerados sem problemas
	A2. Percepção dos inquiridos – desvantagens do processo de inclusão	A2.1 Aspectos negativos da prática inclusiva para os alunos com NEE A2.2 Aspectos negativos da prática inclusiva para os alunos considerados sem problemas
	A3. Prática inclusiva na escola regular	A3.1 Outras respostas educativas em alternativa à inclusão A3.2 Apoios necessários para a promoção da prática inclusiva
B. Resposta dada pela Escola	B1. Capacidade de resposta dos recursos da escola	B1.1 Respondem de forma adequada B1.2 Existem aspetos a melhorar B1.3 Não têm informações para responder
	B2. Capacidade de resposta adequada a todos os alunos por parte da Professora da turma	B2.1 Resposta adequada B2.2 Aspetos a melhorar
C. Funcionamento Interpessoal	C1. Relação com os outros	C1.1 Aspectos positivos C1.2 Aspectos negativos C1.3 Não tem conhecimento/opinião

Anexo 15 – Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas

Análise de Conteúdo		
Temas	Categorias	Subcategorias
A. Participação	A1. Sala de atividades	A1.1 Nível individual A1.2 Nível grupal
	A2. Atividades coletivas	A2.1 Atividades da Escola A2.2 Trabalhos de grupo
	A3. Recreio	A3.1 Relação intrapessoal A3.2 Relação interpessoal
	A4. Visitas de estudo	A4.1 Nível intrapessoal A4.2 Nível interpessoal
B. Funcionamento interpessoal	B1. Relação com os outros	B1.1 Relação aluno - colegas B1.2 Relação colegas - aluno B1.3 Relação com os adultos
	B2. Comportamentos	B2.1 Comportamentos desadequados B2.2 Efeitos dos comportamentos desadequados B2.3 Comportamentos e aspetos positivos
C. Inclusão	C1. Percepção dos inquiridos – vantagens do processo de inclusão	C1.1 Aspetos positivos da prática inclusiva para os alunos com NEE C1.2 Aspetos positivos da prática inclusiva para os alunos considerados sem problemas C1.3 Estratégias utilizadas para a promoção da inclusão

	C2. Percepção dos inquiridos – desvantagens do processo de inclusão	C2.1 Aspectos negativos da prática inclusiva para os alunos com NEE C2.2 Aspectos negativos da prática inclusiva para os alunos considerados sem problemas C2.3 Barreiras à inclusão
D. Resposta dada pela escola	D1. Capacidade de resposta dos recursos da escola	D1.1 Respondem de forma adequada D1.2 Existem aspetos a melhorar
	D2. Intervenção por parte das Assistentes Operacionais	D2.1 Seleção para o acompanhamento destas crianças D2.2 Funções desempenhadas na sala de atividades D2.3 Planeamento e seleção das atividades realizadas D2.4 Outras funções desempenhadas
	D3. Intervenção por parte das Docentes de Educação Especial	D3.1 Acompanhamento na sala de atividades D3.2 Planeamento das atividades realizadas
	D4. Unidade de Ensino Estruturado para Autistas (UEEA)	D4.1 Trabalho desempenhado D4.2 Aspectos positivos D4.3 Aspectos a melhorar
E. Intervenientes no processo educativo destas crianças	E1. Articulação entre os vários intervenientes no processo educativo destas crianças	E1.1 Equipa multidisciplinar da escola E1.2 Técnicos exteriores da escola E1.3 Relação escola - família
	F1. Oferta de formação à equipa multidisciplinar	F1.1 Existe F1.2 Não existe

Anexo 16 – Horários das crianças com NEE

Estudo de Caso I – Martim

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9:00 – 9:45	Turma	UEEA	Turma	UEEA	UEEA
9:45 – 10:30	DEE*	DEE*	DEE*	DEE*	***
10:30 – 11:00					
11:00 – 11:45	Turma	Turma	Turma	Turma	UEEA
11:45 – 12:30		(AO)**			***
12:30 – 14:00					
14:00 – 15:00	UEEA	Turma	Turma	Turma	
	DEE*				
15:00 – 15:30	UEEA	UEEA	Turma	UEEA	
	DEE*	AO**		AO**	
15:30 – 16:00	UEEA	UEEA	Turma	UEEA	
	DEE*	AO**		AO**	
16:00 – 16:30					
16:30 – 17:30	UEEA	Turma	Turma	Turma	
	DEE*				

Estudo de Caso II – Daniela

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9:00 – 9:45	Turma	Turma	Turma	UEEA	UEEA
9:45 – 10:30					***
10:30 – 11:00					
11:00 – 11:45	UEEA	Turma	UEEA	Turma	UEEA
11:45 – 12:30	DEE*	DEE*	DEE*	DEE*	***
12:30 – 14:00					
14:00 – 15:00	Turma	Turma	Turma	Turma	UEEA
				DEE*	***
15:00 – 15:30					
15:30 – 16:00					
16:00 – 16:30					
16:30 – 17:30					

Legenda:

* DEE - Docentes de Educação Especial.

** AO – Assistente Operacional.

*** Estão presentes ambas as docentes e a assistente operacional na UEEA.

Anexo 17 – Quadros dos Resultados referentes aos questionários realizados aos colegas de turma

Quadro 1 – Comparação das turmas referente ao conhecimento sobre a problemática do Autismo

Autismo * Ano_Esc Crosstabulation

			Ano_Esc		Total
			3º Ano	4º Ano	
Autismo	Não	Count	15	0	15
		% within Ano_Esc	71,4%	0,0%	39,5%
	Sim	Count	6	17	23
		% within Ano_Esc	28,6%	100,0%	60,5%
Total	Count	21	17	38	
	% within Ano_Esc	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	20,062 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	17,184	1	,000		
Likelihood Ratio	25,855	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	19,534	1	,000		
N of Valid Cases	38				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,71.

b. Computed only for a 2x2 table

Quadro 2 – Estatística descritiva de cada item

Estatísticas de grupo

	Ano_Esc	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Recreio_colegas_turma	3º Ano	21	,6190	,92066	,20090
	4º Ano	17	1,1765	,72761	,17647
Recreio_Aluno	3º Ano	21	1,1429	1,06234	,23182
	4º Ano	17	,8235	,88284	,21412
Refeitório_Mesmo_Tempo	3º Ano	21	2,6667	,79582	,17366
	4º Ano	17	2,8824	1,31731	,31949

Refeitório_Mesma_Mesa	3º Ano	21	2,7619	1,26114	,27520
	4º Ano	17	2,3529	1,45521	,35294
Participação_Ativ_Trab	3º Ano	21	1,3333	,85635	,18687
	4º Ano	17	2,4706	,62426	,15141
Participação_Trab_Grupo	3º Ano	20	1,0000	1,02598	,22942
	4º Ano	15	1,8000	,77460	,20000
Autismo	3º Ano	21	,2857	,46291	,10102
	4º Ano	17	1,0000	,00000	,00000
Presença_Participação	3º Ano	21	2,9048	,30079	,06564
	4º Ano	17	2,0000	,86603	,21004

Quadro 3 – Comparação das médias da percepção dos colegas de turma referente aos diversos contextos

Teste de amostras emparelhadas

	Diferenças emparelhadas					t	df	Sig. (2 extremidades)
	Média	Desvio Padrão	Erro da média	95% Intervalo de Confiança da Diferença				
				Inferior	Superior			
Par 1 Recreio_colegas_turma - Refeitório_Mesmo_Tempo	-1,89474	1,08527	,17605	-2,25146	1,53802	10,762	37	,000
Par 2 Refeitório_Mesmo_Tempo - Participação_Ativ_Trab	,92105	1,32301	,21462	,48619	1,35592	4,292	37	,000
Par 3 Participação_Ativ_Trab - Participação_Trab_Grupo	,48571	1,14716	,19390	,09165	,87978	2,505	34	,017
Par 4 Recreio_colegas_turma - Participação_Ativ_Trab	-,97368	1,05233	,17071	1,31958	-,62779	-5,704	37	,000
Par 5 Recreio_colegas_turma - Participação_Trab_Grupo	-,48571	1,22165	,20650	-,90537	-,06606	-2,352	34	,025
Par 6 Refeitório_Mesmo_Tempo - Participação_Trab_Grupo	1,37143	1,51630	,25630	,85056	1,89230	5,351	34	,000

Estatísticas de amostras emparelhadas

	Média	N	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Par 1 Recreio_colegas_turma	,8684	38	,87522	,14198
Refeitório_Mesmo_Tempo	2,7632	38	1,05098	,17049
Par 2 Refeitório_Mesmo_Tempo	2,7632	38	1,05098	,17049

	Participação_Ativ_Trab	1,8421	38	,94515	,15332
Par 3	Participação_Ativ_Trab	1,8286	35	,98476	,16645
	Participação_Trab_Grupo	1,3429	35	,99832	,16875
Par 4	Recreio_colegas_turma	,8684	38	,87522	,14198
	Participação_Ativ_Trab	1,8421	38	,94515	,15332
Par 5	Recreio_colegas_turma	,8571	35	,87927	,14862
	Participação_Trab_Grupo	1,3429	35	,99832	,16875
Par 6	Refeitório_Mesmo_Tempo	2,7143	35	1,07297	,18136
	Participação_Trab_Grupo	1,3429	35	,99832	,16875

Quadro 4 – Comparação das médias da percepção dos colegas de turma referente aos diversos contextos entre as duas turmas

Estatísticas de grupo					
	Ano_Esc	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Recreio_colegas_turma	3º Ano	21	,6190	,92066	,20090
	4º Ano	17	1,1765	,72761	,17647
Recreio_Aluno	3º Ano	21	1,1429	1,06234	,23182
	4º Ano	17	,8235	,88284	,21412
Refeitório_Mesmo_Tempo	3º Ano	21	2,6667	,79582	,17366
	4º Ano	17	2,8824	1,31731	,31949
Refeitório_Mesma_Mesa	3º Ano	21	2,7619	1,26114	,27520
	4º Ano	17	2,3529	1,45521	,35294
Participação_Ativ_Trab	3º Ano	21	1,3333	,85635	,18687
	4º Ano	17	2,4706	,62426	,15141
Participação_Trab_Grupo	3º Ano	20	1,0000	1,02598	,22942
	4º Ano	15	1,8000	,77460	,20000
Autismo	3º Ano	21	,2857	,46291	,10102
	4º Ano	17	1,0000	,00000	,00000
Presença_Participação	3º Ano	21	2,9048	,30079	,06564
	4º Ano	17	2,0000	,86603	,21004

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias			
		W	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média
Recreio_colegas_turma	Variâncias iguais assumidas	1,579	,217	- 2,033	36	,049	-,55742
	Variâncias iguais não assumidas			- 2,085	35,988	,044	-,55742
Recreio_Aluno	Variâncias iguais assumidas	,000	,998	,992	36	,328	,31933
	Variâncias iguais não assumidas			1,012	35,963	,318	,31933
Refeitório_Mesmo_Tempo	Variâncias iguais assumidas	7,413	,010	-,624	36	,537	-,21569
	Variâncias iguais não assumidas			-,593	25,098	,558	-,21569
Refeitório_Mesma_Mesa	Variâncias iguais assumidas	,694	,410	,928	36	,360	,40896
	Variâncias iguais não assumidas			,914	31,928	,368	,40896
Participação_Ativ_Trab	Variâncias iguais assumidas	1,209	,279	- 4,575	36	,000	-1,13725
	Variâncias iguais não assumidas			- 4,729	35,665	,000	-1,13725
Participação_Trab_Grupo	Variâncias iguais assumidas	4,362	,045	- 2,525	33	,017	-,80000
	Variâncias iguais não assumidas			- 2,629	32,992	,013	-,80000
Autismo	Variâncias iguais assumidas	71,579	,000	- 6,345	36	,000	-,71429
	Variâncias iguais não assumidas			- 7,071	20,000	,000	-,71429
Presença_Participação	Variâncias iguais assumidas	8,010	,008	4,478	36	,000	,90476
	Variâncias iguais não assumidas			4,111	19,132	,001	,90476

Anexo 18 – Quadros dos Resultados referentes aos questionários realizados aos Encarregados de Educação dos colegas de turma

Quadro 1 – Comparação de médias referentes à percepção dos encarregados de educação face aos benefícios da inclusão para as crianças com NEE e sem NEE.

Estatísticas de amostras emparelhadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Par 1	Benefícios_NEE	3,9394	33	1,08799	,18939
	Benefícios_sem_NEE	4,2121	33	,96039	,16718

Teste de amostras emparelhadas

	Diferenças emparelhadas					t	df	Sig. (2 extremidades)
	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de Confiança da Diferença				
				Inferior	Superior			
Par 1	Benefícios_NEE - Benefícios_sem_NEE	- ,27273	,87581	,15246	-,58328	,03782	- 1,789	32 ,083

Quadro 2 – Comparação das médias da percepção dos encarregados de educação dos colegas de turma referente aos diversos contextos entre as duas turmas

Estatísticas de grupo

	Turma	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Recursos_Escola	3º Ano	18	2,8333	1,20049	,28296
	4º Ano	13	2,5385	,96742	,26831
Impacto_Negativo	3º Ano	20	1,8000	,89443	,20000
	4º Ano	13	1,7692	1,09193	,30285
Resposta_Professora_Titular	3º Ano	20	3,0500	1,23438	,27601
	4º Ano	14	3,2143	1,25137	,33444
Alternativas_inclusão	3º Ano	19	2,8947	1,04853	,24055
	4º Ano	14	2,2143	,97496	,26057
Relação_NEE_Comunidade_E	3º Ano	19	4,4211	,60698	,13925

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias			
		W	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média
Recursos_Escola	Variâncias iguais assumidas	,686	,414	,730	29	,471	,29487
	Variâncias iguais não assumidas			,756	28,581	,456	,29487
Impacto_Negativo	Variâncias iguais assumidas	1,677	,205	,089	31	,930	,03077
	Variâncias iguais não assumidas			,085	22,095	,933	,03077
Resposta_Professora_Titular	Variâncias iguais assumidas	,084	,774	-,380	32	,707	-,16429
	Variâncias iguais não assumidas			-,379	27,888	,708	-,16429
Alternativas_inclusão	Variâncias iguais assumidas	,036	,850	1,897	31	,067	,68045
	Variâncias iguais não assumidas			1,919	29,255	,065	,68045
Relação_NEE_Comunidade_Escolar	Variâncias iguais assumidas	,014	,906	,907	31	,371	,20677
	Variâncias iguais não assumidas			,887	25,716	,383	,20677

Quadro 3 – Estatísticas descritivas

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Benefícios_NEE	33	1,00	5,00	3,9394	1,08799
Benefícios_sem_NEE	34	1,00	5,00	4,2353	,95533
Recursos_Escola	31	1,00	5,00	2,7097	1,10132
Impacto_Negativo	33	1,00	4,00	1,7879	,96039
Resposta_Professora_Titular	34	1,00	5,00	3,1176	1,22511
Alternativas_inclusão	33	1,00	5,00	2,6061	1,05887
Relação_NEE_Comunidade_Escolar	33	3,00	5,00	4,3333	,64550
N válido (de lista)	30				

Quadro 4 – Representação da Percepção dos pais relativamente à relação estabelecida entre os alunos com NEE e a restante comunidade escolar

Relação_NEE_Comunidade_Escolar					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não se relacionam	3	8,8	9,1	9,1
	Boa	16	47,1	48,5	57,6
	Muito boa	14	41,2	42,4	100,0
	Total	33	97,1	100,0	
Ausente	Sistema	1	2,9		
Total		34	100,0		

Anexo 19 – Análise de Conteúdo das respostas abertas dos Questionários aos Encarregados de Educação dos colegas de turma das crianças com NEE

Tema A – Inclusão

Categoria A1: Percepção dos inquiridos – Vantagens do processo de inclusão

Participantes	Subcategoria A1.1	Subcategoria A1.2
	Aspetos positivos da prática inclusiva para os alunos com NEE	Aspetos positivos da prática inclusiva para os alunos considerados sem problemas
Turma 3º Ano	<p>“A inclusão das crianças com NEE nas turmas de ensino regular é benéfica”</p> <p>“Somos todos iguais, ter o foco em crianças com NEE”</p> <p>“É importante para as crianças com NEE poderem interagir com os outros”</p> <p>“Faz parte de um todo”</p> <p>“acho a criança bem enquadrada”</p>	<p>“É bom as crianças darem-se todos uns com os outros sem olhar a diferenças”</p> <p>“aprender a viver com a diferença”</p> <p>“Noção da realidade. As crianças devem ser mais compreensivas, tolerantes, amigas”</p> <p>“não tem impacto na aprendizagem”</p> <p>“Enriquece-os ainda mais”</p> <p>“Tem impacto positivo para a minha filha tomar consciência e ser mais solidária com as crianças com NEE”</p>
Turma 4º Ano	<p>“serem considerados como iguais aos colegas com a mesma idade”</p> <p>“Eles necessitam de sentir que têm as mesmas oportunidades”</p> <p>“Todas as crianças devem ter os mesmos direitos”</p> <p>“Uns conseguem-se integrar numa turma e é positiva a integração e interajuda que se cria.”</p>	<p>“Quanto mais cedo se confrontarem com as diferenças e as aceitarem como parte da vida real, melhor”</p> <p>“Porque as crianças precisam aprender a respeitar todos”</p> <p>“conhecem e aprendem a conviver com outras realidades”</p> <p>“É necessário explicar e vivenciar, em determinadas situações, a diferença”</p> <p>“Não há nada como ser confrontado, positivamente, com as diferenças. Aprender a aceitá-las e viver com elas de uma forma natural”</p> <p>“Há mais amor, compreensão e respeito”</p> <p>“Não considero que tenha impacto negativo”</p>

Categoria A2: Percepção dos entrevistados – Desvantagens do processo de inclusão

Participantes	Subcategoria A2.1	Subcategoria A2.2
	Aspectos negativos da prática inclusiva para os alunos com NEE	Aspectos negativos da prática inclusiva para os alunos considerados sem problemas
Turma 3º Ano	<p>“Penso que determinadas matérias podem ser mais complicadas para esses meninos”</p> <p>“...situações específicas, não é benéfico nem para os especiais”</p> <p>“Penso que cada criança com NEE é um caso e nem para todas o convívio com as outras crianças é a melhor opção”</p>	<p>“por vezes acho que a criança com NEE possa distrair os restantes alunos”</p> <p>“Os NEE absorvem mais...”</p>
Turma 4º Ano	<p>“Na maioria das vezes o resultado fica muito aquém das expectativas”</p> <p>“as crianças com NEE ficam à margem”</p>	<p>“diminui a rapidez da aprendizagem e destabiliza o ambiente de aula demasiado”</p> <p>“Na maioria das vezes o resultado fica muito aquém das expectativas”</p> <p>“acho que muitas vezes pode ser prejudicial para a concentração e foco da turma”</p> <p>“existem situações em que não são tão positivas, pois acaba por haver quebras de trabalho na sala de aula por muitos e mais variados motivos”</p> <p>“Depende, tem dias”</p> <p>“Sempre que estão presentes as aulas sofrem inúmeras interrupções, gerando muito stress para os alunos e professora”</p> <p>“É uma tarefa muito árdua e ingrata, para dar atenção a um, por vezes excluem-se 19”</p> <p>“os bons alunos sentem-se, por vezes, frustrados...”</p> <p>“porque as aulas têm inúmeras interrupções”</p>

Categoria A3: Prática inclusiva na escola regular

Participantes	Subcategoria A3.1	Subcategoria A3.2
	Apoios necessários para a promoção da prática inclusiva	Outras respostas educativas em alternativa à inclusão
Turma 3º Ano	<p>“...as suas NEE sejam também satisfeitas (porventura à parte)”</p> <p>“Sempre com acompanhamento da professora extra professora titular de turma”</p> <p>“é necessário que os professores tenham os meios e condições para estar com estes alunos”</p> <p>“Professores com capacidades especiais conforme os alunos para chegar ao coração deles”</p> <p>“As crianças com NEE deveriam ser acompanhadas por profissionais especializados diariamente”</p>	<p>“Escolas específicas que os ajudem a ultrapassar essas dificuldades de modo a serem mais acompanhados”</p> <p>“Deveria existir dependendo da problemática da criança”</p>
Turma 4º Ano	<p>“Sendo acompanhada por professores especializados...”</p> <p>“Mais técnicos, mais auxiliares treinadas”</p> <p>“menos tempo nas aulas e sempre acompanhados”</p> <p>“Um espaço de trabalho para eles com materiais adequados”</p> <p>“Ajudava se a professora tivesse uma estagiária”</p> <p>“acho que a professora deve ter apoio de profissionais específicos”</p> <p>“Devem também nesse caso serem acompanhados por profissionais qualificados”</p>	<p>“por vezes os métodos de ensino não devem ser os tradicionais”</p> <p>“escolas de ensino especial”</p> <p>“Não, porque o estado não lhes dá a oportunidade”</p> <p>“Sim, terem um ensino adequado às suas necessidades”</p> <p>“Depende das necessidades de cada aluno com NEE”</p> <p>“Tudo depende do grau de NEE, considerando no entanto que deve haver uma análise individual de cada caso de NEE”</p>

Tema B – Resposta dada pela escola

Categoria B1: Capacidade de resposta dos recursos da escola

Participantes	Subcategoria B1.1	Subcategoria B1.2	Subcategoria B1.3
	Respondem de forma adequada	Existem aspetos a melhorar	Não tem opinião
Turma 3º Ano	“Nesta escola sim”	<p>“Infelizmente o estado não dota as escolas com recursos materiais e humanos necessários”</p> <p>“Falta pessoal para estar mais tempo com estes alunos (NEE)”</p> <p>“Não existem apoios adequados, mas escolas portuguesas, atualmente. Nem humanos, nem materiais/infraestruturas”</p> <p>“Necessário mais recursos humanos principalmente”</p>	<p>“Desconheço”</p> <p>“Os pais dessas crianças é que poderão avaliar”</p> <p>“Por desconhecimento da minha parte”</p>
Turma 4º Ano		<p>“Julgo que já houve uma melhor intervenção neste sentido”</p> <p>“Estas deveriam ter mais apoio dentro da sala, por mais de um profissional de educação especial”</p> <p>“O apoio é insuficiente (1 professor de apoio especial para diferentes meninos em diferentes salas)”</p> <p>“Não existem recursos suficientes nem com a formação adequada”</p> <p>“Falta de pessoal e infraestruturas”</p>	<p>“Não tenho conhecimento”</p> <p>“Não sei”</p> <p>“Não tenho informação suficiente para responder”</p> <p>“Desconheço os recursos na totalidade”</p> <p>“Não tenho noção se a escola consegue responder às necessidades”</p>

Categoria B2: Capacidade de resposta adequada a todos os alunos por parte da Professora da Turma

Participantes	Subcategoria B2.1	Subcategoria B2.2
	Resposta adequada	Aspetos a melhorar
Turma 3º Ano	<p>“Pelo nível de aprendizagem obtido por todos penso que sim”</p> <p>“Não”</p> <p>“Numa turma com tantos alunos, por mais que a professora seja competente e queira, não consegue responder às necessidades das crianças com NEE”</p> <p>“É impossível com o nº de alunos por turma atual, é humanamente impossível”</p>	<p>“Penso que as crianças com NEE precisam também de apoio adequado às suas NEE”</p> <p>“No sentido que necessita de mais condições – humanas/materiais”</p>
Turma 4º Ano	<p>“Os professores sozinhos não têm capacidade para fazer um acompanhamento conveniente a todos os alunos”</p> <p>“Não têm qualificação para atender às necessidades das crianças”</p> <p>“Sem dúvida que sim ela faz um esforço muito grande”</p> <p>“Ela é muito calma e competente. Está preparada para a situação”</p> <p>“Sei que faz o melhor que pode mas pode não conseguir atingir o seu objetivo”</p> <p>“Às vezes tem dificuldade”</p>	<p>“considero que a professora titular, em caso de NEE na turma deve ser auxiliada por profissionais com formação específica”</p> <p>“Apenas a professora titular não consegue de forma alguma”</p>

Tema C – Funcionamento Interpessoal

Categoria C1: Relação com os outros

Participantes	Subcategoria C1.1	Subcategoria C1.2	Subcategoria C1.3
	Aspetos positivos	Aspetos negativos	Não tem conhecimento/opinião
Turma 3º Ano	<p>“Respeitam e ajudam os alunos com NEE”</p> <p>“Muito bom a minha filha poder estar a conviver com estas crianças. Isto ensina-os a respeitar os meninos com algumas diferenças e eles têm um carinho enorme pelo colega. Todos eles gostam de “tomar conta” do colega ou ir de mão dada com ele quando vão em saídas.”</p> <p>“Acho que há uma boa integração de todas as partes”</p> <p>“Pode ser muito positiva e benéfica, dependendo da situação. A inclusão não deve ser feita “à força”!”</p>	<p>“Não é tão boa de início ao fim, por vezes as crianças são cruéis”</p>	<p>“Não conheço o suficiente para fazer essa avaliação”</p> <p>“Não tenho conhecimento de qualquer mau relacionamento”</p>
Turma 4º Ano	<p>“Os professores de ensino especial têm um papel essencial na construção desta relação”</p> <p>“Boa”</p> <p>“Na escola da minha filha há uma boa amizade, bem saudável e na base do respeito mútuo”</p> <p>“Apesar das dificuldades, as crianças ajudam na integração da aluna com NEE e a relação é boa”</p> <p>“sei que o meu filho se relaciona bem, digamos que até “protegendo” essas situações”</p> <p>“A minha filha gosta dos alunos com NEE, tem um carinho especial por eles e ajuda-os no que for necessário”</p>	<p>“por vezes existe um distanciamento entre eles”</p> <p>“efetivamente, não existe relacionamento. Com o passar do tempo, assistimos até a algum cansaço por parte das crianças”</p>	<p>“Não conheço a relação dos NEE com os restantes elementos da escola”</p>

Anexo 20 – Análise de conteúdo das Entrevistas

Tema A – Participação

Categoria A1: Sala de atividades

Participantes	Subcategoria A1.1	Subcategoria A1.2
	Nível individual	Nível grupal
P1	<p>“às vezes o Martim não adere a certas coisas”</p> <p>“há momentos em que o Martim vai apresentar algumas das coisas que faz ele próprio”</p> <p>“é capaz de fazer um texto com a nossa ajuda, construir com algumas orientações mas nada que partisse dele”</p> <p>“tudo o que seja a nível de informática, das TIC, dos <i>tablets</i> e isso de jogos didáticos, ele adere muito bem”</p> <p>“muitas atividades são muito direcionadas para o Martim”</p> <p>“o Martim não adere muito”</p> <p>“há atividades que ele não adere com muita facilidade”</p>	<p>“tudo o que seja atividades de um grande grupo, ele tem alguma dificuldade”</p> <p>“escrever por exemplo um texto que ele fez ou lê para os colegas o texto que ele está a trabalhar”</p> <p>“...há atividades de turma em que o Martim está inserido.”</p> <p>“Se for para o grande grupo é boa mas é que acaba por ser tão reduzida”</p> <p>“atividades com o resto do grupo é mais ao nível das expressões, de uma dramatização, de atividades físicas de prática desportiva, jogos com lacunas, sopas de letras (ele vai dizendo também as letras.”</p> <p>“ só quando solicitado”</p> <p>“quando ele está a apresentar alguma coisa do trabalho que realiza”</p> <p>“eles fazem ginástica”</p>
P2	<p>“tentando sempre que a criança faça uma atividade idêntica mas ao seu nível, àquela que os outros meninos estão a fazer.”</p>	<p>“pode eventualmente ela estar a fazer um trabalho completamente diferente , pode estar no computador de forma autónoma, a criar texto, a passar texto, pode estar a ver <i>power-points</i>, outro tipo de atividades que os meninos não estão.”</p> <p>“momentos de fichas formais como os outros alunos”</p>
P3	<p>“O Martim não participa, portanto o Martim está ali numa mesa ao meu lado”</p>	<p>“ faz a ficha que não tem nada a ver com a turma.”</p>
P4	<p>“ela está sempre a pedir a palavra”</p> <p>“Muito”</p> <p>“No sumário, tudo”</p>	<p>“tudo o que se faz para as outras crianças, também se faz para eles, eles fazem tudo”</p>
P5	<p>“A Daniela participa, vai participando, dentro das limitações dela vai participando”</p>	

	<p>“a Daniela consegue intervir”</p> <p>“ela “agora sou eu a ler”, ou seja, ela própria, querer participar”</p> <p>“O Martim depende, se for muito chamado para ele também”</p> <p>“O Martim tem que se dizer, “Martim, agora participas tu, fazes tu”</p> <p>“Dentro dos conteúdos programáticos? É pouco. É pouco porque ele também não tem capacidade para estar a trabalhar nisso.”</p> <p>“Eles normalmente participam”</p>	
P6	“eu acho que eles têm participado”	“Algumas (atividades) têm tudo a ver com o resto que se está a dar em grupo, na turma, outras são específicas”

Categoria A2: Atividades coletivas

Participantes	Subcategoria A2.1	Subcategoria A2.2
	Atividades da Escola	Trabalhos de grupo
P1	“no dia da árvore plantou-se uma árvore”	
P2	“quando fizemos a última atividade, que foi um <i>peddy-paper</i> , a Daniela esteve com o grupo, participa e eles ajudam-na.”	<p>“Sim.”</p> <p>“Nem por isso a Daniela tem participado muito nos trabalhos de grupo”</p>
P4		“Tudo, tudo, sim senhora”
P5	<p>“por exemplo quando foi o trabalho, estou-me a lembrar agora, da primavera, das flores, pronto eles fizeram”</p> <p>“há atividades que ao realizarem-se com as turmas, realizam-se também com estes alunos”</p> <p>“Foi no dia da mãe, fizeram compota de morango.”</p> <p>“pronto eles fizeram”</p> <p>“houve um dia que fizeram bolachas”</p> <p>“Ora aí está, depende das atividades”</p>	<p>“os trabalhos de grupo que fazem é mais nestas áreas temáticas”</p> <p>“a Daniela faz muito trabalho de grupo”</p> <p>“Faz trabalho com os pares”</p>
P6	“Tudo, atividades da escola a mesma coisa.”	“Fazem, exatamente. Quando as atividades se ajustam às capacidades dos alunos, tanto na sala como fora”

Categoria A3: Recreio

Participantes	Subcategoria A3.1	Subcategoria A3.2
	Relação intrapessoal	Relação interpessoal
P1	<p>“voltar sempre ao espaço dele e ao meio dele”</p> <p>“ele quer estar naquele espaço dele”</p> <p>“ele faz ali é andar de um lado para o outro”</p> <p>“ele acaba por ir parar sempre ao mesmo sítio”</p>	<p>“ele não está muito com os outros”</p> <p>“ele acaba sempre por os afastar”</p>
P2		<p>“Tem alguma dificuldade em brincar com os meninos no recreio”</p> <p>“com alguns meninos da unidade”</p> <p>“os colegas até provocam-na e vão atrás dela, funciona como provocação, no fundo é uma forma de interagir com ela.”</p>
P3	<p>“A Daniela está sempre lá fora”</p> <p>“o Martim isola-se”</p> <p>“foge cá para dentro”</p> <p>“faz-lhe mais confusão o barulho”</p> <p>“o Martim isola-se muito aqui no ginásio, esconde-se aqui dentro e tá muito aqui no mundo dele”</p> <p>“o Martim recusa-se um bocadinho a ir mas é capaz de sair lá para fora mas sempre com o sentido de tar cá dentro”</p>	<p>“a Daniela brinca com os outros colegas”</p> <p>“há uma ou outra criança que se aproxima e brinca com ela”</p> <p>“Muitas vezes os colegas vêm-no buscar, levam-no lá para fora”</p> <p>“O Martim é capaz de os acompanhar até lá fora mas à primeira oportunidade foge cá para dentro.”</p>
P4		<p>“a Daniela é capaz de brincar com eles todos”</p> <p>“O Martim tem ali um amigo”</p>

Categoria A4: Visitas de estudo

Participantes	Subcategoria A4.1	Subcategoria A4.2
	Nível intrapessoal	Nível interpessoal
P2		“Sim sim.”
P5	<p>“já vai com os colegas”</p> <p>“ele começa logo “eu não quero ir”, “eu não vou””</p> <p>“foi todo o desfile agarrado a mim”</p>	“Lembro-me por exemplo quando foi o Carnaval, saímos, andámos aqui perto”

	“Fui acompanhá-lo ao teatro e ele não saía dali”	
P6		“quando a gente vai a visitas de estudo...”

Tema B – Funcionamento Interpessoal

Categoria B1: Relação com os outros

Participantes	Subcategoria B1.1	Subcategoria B1.2	Subcategoria B1.3
	Relação aluno - colegas	Relação colegas - aluno	Relação com os adultos
P1	<p>“elas dão-se bem com o outro”</p> <p>“ir pedir /solicitar, não é muito comum”</p> <p>“Ele até tenta interagir mas às vezes é capaz de dizer “ah ele está-se a meter comigo” ou “está-me a perturbar”</p> <p>“Muito boa, é.”</p> <p>“quando não quer ser incomodado também é capaz de dizer “Ele está voltado para trás”, “Ele está-me a perturbar”</p>	<p>“o resto do grupo já está adaptado”</p> <p>“tem uma boa relação”</p> <p>“eu acho que eles encaram isso com uma naturalidade”</p>	
P2	“É boa, sim sim.”	“É boa, sim sim.”	“É boa, sim sim.”
P3		<p>“são muito protegidos, são muito bem tratados, não há discriminação absolutamente nenhuma”</p> <p>“há quase que um cuidado de irmãos para irmãos, é uma coisa muito ternurenta de ver.”</p> <p>“Muitas vezes os colegas vêm-no buscar, levam-no lá para fora”</p>	<p>“Ah é ótimo”</p> <p>“é uma criança que nos procura”</p>
P4	<p>“O Martim relaciona muito bem, anda sempre aos beijinhos, são muito amigos”</p> <p>“A Daniela também”</p>		<p>“eles estão bem relacionados connosco, muito bem”</p> <p>“qualquer problema vão ter connosco”</p>
P5	“A Daniela talvez tente um bocadinho mais integrar-se”		“Tanto um como o outro têm uma boa relação com os professores e

	“o Martim isola-se um bocadinho.”		auxiliares.”
P6	“dão-se com todos”	“os outros com eles”	“vêm ter connosco” “Excelente.”

Categoria B2: Comportamentos

Participantes	Subcategoria B2.1	Subcategoria B2.2	Subcategoria B2.3
	Comportamentos desadequados	Efeitos dos comportamentos desadequados	Comportamentos e aspetos positivos
P1	“ele faz muitas ecolálias” “exteriorizar em voz alta essas mesmas ecolálias” “ele acaba por estar constantemente a repetir aquilo que está a ser reproduzido”	“acaba por perturbar”	“é muito afectuoso, é muito amigo”
P2	“continua a ter muitas ecolálias” “para os outros pode ser uma intromissão o facto de ela estar sempre a agarrar, estar a puxar ou estar a gritar.” “os estados emocionais são muito frágeis”		
P3	“ela gosta muito de dar beijos nos olhos” “gritar no aspecto de ser contrariada” “se a contrariam um bocadinho ou se a professora Sónia levanta a voz porque ela está sempre a pedir a palavra, chora” “quer dar beijinhos ou abraços e os abraços dela (...) aperta muito muito” “o Martim é raro entrar na fila”	“os outros não gostam e então fogem um bocadinho” “os meninos começam a chorar”	“a Daniela é calmíssima” “a Daniela fica e cumpre muito bem essa regra”
P4			“são crianças inteligentes” “eles são muito sociáveis” “são meiguinhos, muito meiguinhos” “acatam os nossos pedidos e fazem os trabalhos que nós lhes mandamos.”

			<p>“são crianças inteligentes”</p> <p>“anda sempre aos beijinhos”</p>
P5	<p>“tem muitas ecolálias”</p> <p>“repete muito o que os amigos dizem”</p>		
P6			<p>“já procuram o beijo, já dão o beijo”</p>

Tema C – Inclusão

Categoria C1: Percepção dos entrevistados – Vantagens do processo de inclusão

Participantes	Subcategoria C1.1	Subcategoria C1.2	Subcategoria C1.3
	Aspetos positivos da prática inclusiva para os alunos com NEE	Aspetos positivos da prática inclusiva para os alunos considerados sem problemas	Estratégias utilizadas para a promoção da inclusão
P1	<p>“é sempre bem aceite e até da parte dos pais”</p> <p>“aqui na sala de aula é bem aceite”</p> <p>“o clima é tão saudável”</p>		<p>“nós acabamos por adaptar uma estratégia em que ele esteja pelo menos”</p> <p>“eu tento puxar ao máximo por as competências dele”</p> <p>“às vezes no intervalo ir ao pé dele “olha vai brincar””</p> <p>“chamar os outros para ir brincar”</p> <p>“tento sempre explicar de uma forma natural que aquele elemento ou aquela criança é parte da turma, tem de ser ter alguns cuidados com ele a todos os níveis”</p>
P2	<p>“em termos dos estímulos, nomeadamente, a nível pronto, social, eles aprendem muito”</p>	<p>“fizeram outras aprendizagens, nomeadamente com estes alunos que têm na turma e que têm outras necessidades”</p> <p>“aprenderam a respeitá-los pela diferença, aprenderam a ajudá-los”</p>	<p>“eu tento sempre que faço uma leitura em conjunto que ela participe”</p> <p>“há um reforço sistemático daquilo que é feito no momento”</p>

		“tiveram contacto com outro tipo de realidade que as outras turmas não tiveram”	“ponte entre a sala de aula e o trabalho feito na unidade”
P3			“vamos sempre tentando arranjar estratégias para que tudo corra bem” “explicamos as mesmas coisas por diversas maneiras”
P4	“estão muito bem integrados na turma” “os professores são muito interessados nas crianças”		
P5	“Vão aprender com os pares deles” “quando eles estão nas turmas, sim há momentos de inclusão” “há atividades que ao realizarem-se com as turmas, realizam-se também com estes alunos”		“Se eles conseguem estar presentes, participar na atividade, então sim, acho que devemos o mais possível eles participarem nessas atividades” “quando vimos as crianças lá fora é que decidimos pegar nestes e ir”
P6	“os nossos meninos estão completamente integrados” “É benéfico em termos de cidadania em primeiro lugar” “estão dentro do contexto de sala de aula, acompanham e mesmo não acompanhando exatamente o que se está a passar para o resto da turma mas eles acompanham toda a dinâmica pedagógica e por imitação, por regras impostas de convívio, saber-estar, acabam por fazer como os outros e respeitar”	“É benéfico em termos de cidadania em primeiro lugar” “socialmente e em termos de cidadania é o melhor que lhes pode acontecer e eles refletem esse pensamento” “são muito mais cuidadosos em relação ao colega, são atentos e colaboradores, trabalham em pares, valorizam os seus sucessos, procuram ajudar quando ele tem dificuldades”	“Em termos académicos é pela diferenciação pedagógica”

Categoria C2: Percepção dos entrevistados – Desvantagens do processo de inclusão

Participantes	Subcategoria C2.1	Subcategoria C2.2	Subcategoria C2.3
	Aspetos negativos da prática inclusiva para os alunos com NEE	Aspetos negativos da prática inclusiva para os alunos considerados sem problemas	Barreiras à inclusão
P1	<p>“por muito que o queiramos integrar em tudo, há coisas que não dá para dar resposta”</p> <p>“não darmos secalhar mais tempo que seria secalhar necessário para que ele se expusesse”</p>	<p>“há momentos que pode haver um ruído de fundo ou uma pequena perturbação”</p>	<p>“por muito que queiramos, isso não é possível”</p> <p>“há um programa para cumprir com os outros e esse tem de ser cumprido, quer queiramos quer não”</p>
P2		<p>“muitas vezes existem situações que relativamente aos outros alunos podem às vezes interferir um bocadinho no ritmo do próprio grupo”</p> <p>“muitas vezes as aprendizagens académicas tínhamos que parar”</p>	<p>“considero que mais do que um aluno com estas características por turma é muito puxado, muito violento mais do que um”</p>
P3			<p>“acho que o professor tem pouco tempo para estar focado com uma criança destas”</p> <p>“na prática nem sempre as coisas funcionam bem”</p>
P5			<p>“há momentos em que não há inclusão”</p> <p>“ninguém nos comunicou que ia ser realizada essa atividade”</p> <p>“isto de se ter um horário rígido, para mim, não é muito benéfico”</p>
P6			<p>“o problema reside no professor”</p> <p>“é muito difícil um professor ter um número de alunos dentro da turma e pretender chegar a todos de igual forma”</p> <p>“queríamos dar mais e o tempo não estica e os programas são muito extensos e os miúdos são todos diferentes”</p>

Tema D – Resposta dada pela escola

Categoria D1: Capacidade de resposta dos recursos da escola

Participantes	Subcategoria D1.1	Subcategoria D1.2
	Respondem de forma adequada	Existem aspetos a melhorar
P1	“Sim, ao Martim sim.”	“O ideal era termos meios e recursos para fazermos ainda mais por este tipo de crianças”
P2	“escola sempre deu a mão à Daniela e ajudou” “sempre houve um cuidado com a Daniela” “dão uma boa resposta a estes alunos”	
P3	“Eu acho que sim”	“podíamos fazer sempre muito mais coisas com estes meninos” “podiam ser mais aproveitadas certo tipo de situações”
P4	“São ótimos” “fazemos comida à parte no caso da Daniela porque ela traz muito pouco comer”	
P6	“Acho.”	

Categoria D2: Intervenção por partes das Assistentes Operacionais

Participantes	Subcategoria D2.1	Subcategoria D2.2	Subcategoria D2.3	Subcategoria D2.4
	Seleção para o acompanhamento destas crianças	Funções desempenhadas na sala de atividades	Planeamento e seleção das atividades realizadas	Outras funções desempenhadas
P3	“quando decidiram então abrir esta unidade, convidaram-me para vir para cá”	“tento fazer mais ou menos aquilo que as professoras fazem” “faço assim um bocadinho de trabalho individual”	“A professora tem normalmente fichas preparadas, adaptadas”	“cuidado de higiene, idas à casa de banho e tudo o resto”
P4	“Convidaram-me para ir para a unidade, eu concordei.”	“não estou com ele nas aulas” “o Martim também já lá tenho estado mas é porque falta outra colega”	“São selecionadas pela professora Sónia e são selecionadas também pela professora Rute logicamente e a professora Inês.”	

		<p>“É português, é matemática, meio físico, faço tudo com eles”</p> <p>“A Daniela estou”</p> <p>“eu faço trabalhos com eles”</p>		
P5			<p>“Quando são as auxiliares, normalmente, é a professora da turma”</p>	

Categoria D3: Intervenção por parte das Docentes de Educação Especial

Participantes	Subcategoria D3.1	Subcategoria D3.2
	Acompanhamento na sala de Atividades	Planeamento das atividades realizadas
P5	<p>“acompanho os dois”</p> <p>“eu só lá estou uma vez por semana”</p>	<p>“levo já atividades pré-definidas mas que isto é sempre conversado com a professora titular”</p> <p>“Quando eu estou, a colega diz-me “olha...”, normalmente falamos sobre a planificação da semana seguinte e diz-me “olha para a semana vamos trabalhar este texto, este, este ou este”, digamos que depois eu levo o texto adaptado para a Daniela, por exemplo com perguntas adaptadas, no caso do português e na matemática a mesma coisa.”</p> <p>“fazer materiais”</p>
P6	<p>“Não tenho um apoio direto e específico com a Daniela”</p> <p>“tenho à quarta-feira dois tempos em sala de aula”</p> <p>“quando vamos à sala de aula, vamos acompanhar e apoiar o aluno”</p>	<p>“quando vamos à sala de aula, vamos acompanhar e apoiar o aluno nas atividades que a Professora determinou”</p>

Categoria D4: Unidade de Ensino Estruturado para Autistas (UEEA)

Participantes	Subcategoria D4.1	Subcategoria D4.2	Subcategoria D4.3
	Trabalho desempenhado	Aspetos positivos	Aspetos a melhorar
P5	“trabalhar os números com o nosso quadro e eu tenho uma rotina que é ele dizer os meses, os dias da semana, os números que estão ali do mês”	“temos imenso material aqui na unidade” “a unidade está apetrechada sem dúvida com alguns materiais”	“numa unidade é impensável estar sem uma impressora tanto tempo” “há outros que falham” (materiais)
P6	“às sextas-feiras de manhã que é o único momento em que estão os dois professores para podermos fazer um trabalho de grupo com os tais sete alunos e um momento de comunicação comum e trabalhos de grupo.”	“um recurso da escola que está a tempo inteiro e com recursos humanos e materiais que sem uma Unidade de Ensino Estruturado não era possível efetuar” “está bem apetrechada de equipamento para as diferentes problemáticas” “O <i>feedback</i> que temos tido é que de facto ao longo destes cinco anos, os meninos que passaram pela Unidade, cresceram como pessoas, cresceram em termos de conhecimentos, cresceram em termos de comportamento”	
P3	“adotámos ou criámos uma horta”		

Tema E – Intervenientes no processo educativo

Categoria E1: Articulação entre os vários intervenientes no processo educativo destas crianças

Participantes	Subcategoria E1.1	Subcategoria E1.2	Subcategoria E1.3
	Equipa multidisciplinar da escola	Técnicos exteriores à escola	Relação escola-família
P1	“tenta-se haver uma articulação entre todos os intervenientes no processo do Martim a todos os níveis” “Eu acho que é muito boa.” “há articulação e quase feita espontaneamente sem aquela obrigatoriedade”	“Acabamos por pelo menos uma vez por período, fazemos uma reunião com eles para sabermos como é que está a ser avaliado”	“ela acaba por se envolver”

	“Há reuniões que são realmente agendadas e calendarizadas”		
P2	“Há uma boa articulação entre os técnicos” “fazemos reuniões com regularidade” “conhecemos o trabalho de cada um”		“Há alturas em que não mas quando é chamada, demora um bocadinho, nem sempre há essa comunicação, nem sempre é assim tão fácil”
P5	“falamos sobre a planificação da semana seguinte” “há uma boa articulação” “temos reuniões pelo menos uma por período”		
P6	“é o que está na Lei, as reuniões obrigatórias, temos de fazer uma por mês no departamento e depois todas as outras é em função das necessidades”	“Os outros técnicos exteriores, faz-se sempre que é necessário, quando eles solicitam, faz-se.”	“faz-se a reunião com os encarregados de educação”

Categoria E2: Oferta de formação à equipa multidisciplinar

Participantes	Subcategoria E2.1	Subcategoria E2.2
	Existe	Não existe
P1	“no ano passado tivemos formação pela escola a nível de crianças com necessidades educativas, muitas delas foram até por causa do Autismo”	
P3	“a formação que nós tivemos foi dada pelas professoras daqui da unidade”	
P4		“A mim não”
P5	“Sim. Neste momento ando a frequentar uma.”	