



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NAS ATIVIDADES COLETIVAS DA ESCOLA DE ENSINO REGULAR

INÊS FILIPA MIRANDA ALMEIDA, Nº 19775

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

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Doutor José Morgado, meu orientador e à Prof. Doutora Lourdes Mata, coordenadora do Seminário de Dissertação, pela orientação, pela disponibilidade, pelos conselhos, pelo apoio e constante incentivo e confiança que sempre depositaram em mim.

Agradeço a todos os professores que me ajudaram ao longo da minha formação, nomeadamente, à professora Luci pela amizade incondicional, à Prof. Doutora Júlia Serpa Pimentel pela inspiração e à Prof. Doutora Vera Monteiro pelo seu apoio e disponibilidade.

Agradeço à Dra. Ana Cristina Santos, minha orientadora de estágio, que sempre me incentivou e ajudou no contacto com o Agrupamento onde recolhi os dados e ao Agrupamento de Escolas onde fiz a recolha dos dados pela sua colaboração no estudo.

Agradeço aos meus amigos e em especial à minha família, à minha mãe, ao meu pai, às minhas irmãs e ao Pedro, pelo apoio e confiança que sempre me transmitiram, por me ajudarem a ultrapassar todas as dificuldades e por sempre me incentivarem. Agradeço-vos por tudo aquilo que conquistei e pela pessoa que sou hoje.

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo analisar a participação de alunos com necessidades educativas especiais nas atividades coletivas da escola de ensino regular. Dessa forma, pretendeu-se caracterizar a participação de dois alunos com necessidades educativas especiais, diagnosticados com perturbação do espectro do autismo, através da análise documental, das observações das atividades coletivas da escola, de questionários realizados aos alunos das turmas regulares, aos Encarregados de Educação dos alunos das turmas regulares, aos Encarregados de Educação dos alunos com necessidades educativas especiais, às docentes titulares de turma e à coordenadora da escola e ainda, das entrevistas realizadas às docentes titulares de turma, às docentes da Unidade de Ensino Estruturado para Autistas e algumas assistentes operacionais da escola.

Verificou-se que apesar de existir uma perceção positiva por parte dos participantes do estudo relativamente à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola, e em particular, nas turmas regulares, a participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades coletivas da escola de ensino regular não é uma participação plena, havendo rotinas/atividades que deveriam ser mais trabalhadas por todos os intervenientes no processo de desenvolvimento e aprendizagem destes alunos.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Inclusão, Participação.

ABSTRACT

This study is meant to examine the participation of students with special educational needs in the collective activities of regular school. Thus, we sought to characterize the participation of two students with special educational needs diagnosed with autism spectrum disorder, through the analysis of documents, observations of collective school activities, questionnaires made to students and parents in regular classes, parents of students with autism spectrum disorder, the class teachers and the school coordinator and also the interviews to class teachers, the teachers of Structured Teaching Unit for Autistic and some assistants operating in the school.

It was found that although there is a positive perception by the study participants regarding inclusion of students with special educational needs in school, and in particular in regular classes, the participation of students with special educational needs in collective activities in mainstream school is not a complete one, with routines/activities that should be further developed by all stakeholders in the development and learning process of these students.

Keywords: Special Educational Needs, Inclusion, Participation.

ÍNDICE

I.	INTRODUÇÃO	1
II.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
2.1.	Educação e Diferença	3
2.1.1.	A Ecologia do Desenvolvimento Humano – Uma perspetiva a considerar	3
2.1.2.	Necessidades Educativas Especiais (NEE)	4
2.1.3.	Integração	7
2.1.4.	Educação Inclusiva	9
2.2.	Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)	13
2.2.1.	Autismo	13
2.2.2.	Respostas dadas à diversidade das crianças diagnosticadas com PEA	18
2.3.	Participação de crianças com NEE	21
III.	PROBLEMÁTICA	25
3.1.	Objetivos do Estudo	26
3.2.	Questões de Investigação	26
IV.	MÉTODO	27
4.1.	Delineamento de Investigação	27
4.2.	Participantes	28
4.3.	Instrumentos	29
4.3.1.	Análise Documental	29
4.3.2.	Adaptação da <i>Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines in Childcare</i> (Wolery, Brashers & Neitzel, 2002)	30
4.3.3.	Questionários	32
4.3.4.	Entrevistas	34
4.4.	Procedimentos	36
4.4.1.	Procedimentos de Recolha e Seleção dos Participantes	36
4.4.2.	Procedimentos de Análise dos Dados	37

V.	ANÁLISE DOS RESULTADOS	39
5.1.	Análise Documental	39
5.2.	Observações	42
5.3.	Questionários	44
5.3.1.	Alunos das turmas regulares	44
5.3.2.	Encarregados de Educação dos alunos das turmas regulares	46
5.3.3.	Encarregados de Educação dos alunos com NEE	48
5.3.4.	Docentes titulares de turma	50
5.3.5.	Coordenadora da escola	51
5.4.	Entrevistas	52
VI.	DISCUSSÃO	58
VII.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
VIII.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
IX.	ANEXOS	74
	Anexo 1 - Critérios de Diagnóstico da Perturbação Autística do DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002)	75
	Anexo 2 - Pedido de Autorização ao Agrupamento	76
	Anexo 3 - Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação dos Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo	77
	Anexo 4 - Grelha de Observação - <i>Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines in Childcare</i> (Wolery, Brashers & Neitzel, 2002)	78
	Anexo 5 - Adaptação da Grelha de Observação	79
	Anexo 6 - Consentimento Informado para a realização dos questionários	80
	Anexo 7 - Questionário – Alunos das Turmas Regulares	81
	Anexo 8 - Questionário – Encarregados de Educação dos Alunos das Turmas Regulares	82
	Anexo 9 - Questionário – Encarregados de Educação dos Alunos com NEE	83
	Anexo 10 - Questionário – Docentes Titulares de Turma	84

Anexo 11 - Questionário – Coordenadora da Escola_____	85
Anexo 12 - Guião da Entrevista às Docentes Titulares de Turma_____	86
Anexo 13 - Guião da Entrevista às Docentes da UEEA _____	87
Anexo 14 - Guião da Entrevista às Assistentes Operacionais_____	88
Anexo 15 - Grelha da Análise de Conteúdo _____	89
Anexo 16 - Horário Semanal de Atividades do Ricardo _____	90
Anexo 17 - Horário Semanal de Atividades do Gustavo_____	91
Anexo 18 - Quadros de Resultados _____	92
Anexo 19 - Análise de Conteúdo das Entrevistas _____	96

I. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva procura uma educação adequada e com qualidade para todos os alunos da escola regular, com e sem necessidades educativas especiais (NEE) (Arnaut & Monteiro, 2011; Correia, 2001; Sanches, 2011), independentemente das suas dificuldades (González, 2003; Rodrigues, 2001).

A Educação Inclusiva defende ainda o direito de pertença ao grupo e o direito de não ser excluído (Sanches & Teodoro, 2007), procurando levar os alunos com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares. É aí que, por direito, todos os alunos devem receber os serviços adequados às suas características e necessidades (Correia, 2013). O recurso a classes especiais de ensino só deverá ser opção quando as necessidades da criança com NEE não possam ser satisfeitas junto das crianças ditas “normais”, apesar dos apoios suplementares (Correia, 2013; Correia & Cabral, 1999b). É na classe regular junto dos colegas sem NEE, que os alunos com NEE encontram o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, que poderá maximizar o potencial de cada aluno (Correia, 2013). A diversidade ajuda a preparar os alunos com NEE para a integração na sociedade, tornando os alunos sem NEE mais sensíveis às problemáticas dos colegas, fornecendo experiências positivas de convivência aos alunos com e sem NEE (Arnaut & Monteiro, 2011; Jiménez, 1993).

De acordo com Correia (2003), além da problemática da criança com NEE é importante ter em consideração os contextos em que esta se encontra inserida, uma vez que são os aspetos sociais que podem criar no aluno com NEE algumas situações de desvantagem perante os alunos ditos “normais”. A capacidade de responder de forma diferenciada e a qualificação dos professores assume assim, um papel fundamental no sentido de garantir a qualidade da educação de todos os alunos (Morgado, 2003a).

As escolas inclusivas pretendem ainda favorecer a participação de todos os alunos (González, 2003). Todos os alunos devem participar e interagir uns com os outros (Silva, 2009), sendo a participação definida pela Classificação Internacional de Funcionalidade como o envolvimento da criança ou jovem numa determinada situação de vida (OMS & DGS, 2004). O que acontece é que as crianças em inclusão muitas vezes partilham apenas alguns momentos do dia com os seus pares, podendo existir

diferenças no nível de envolvimento e participação das crianças com NEE quando comparadas com os seus pares (Graça, 2011; Martins, 2012; Matos, 2014; Mota, 2013).

As escolas que favorecem um ambiente de igualdade de oportunidades e a participação de todos os alunos dependem do esforço conjunto entre professores, pessoal escolar, alunos, pais, voluntários (UNESCO, 1994). Neste seguimento, torna-se fundamental que os professores possuam algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem para que possam contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos com NEE (Hegarty, 2001).

Assim, e tendo em conta que não existem muitos estudos relativos à participação de crianças com NEE nas atividades das escolas de ensino regular, o presente estudo irá analisar os dados obtidos em dois estudos de caso, tendo como objetivo caracterizar a participação de duas crianças com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular.

O presente trabalho encontra-se dividido em capítulos, sendo que no capítulo I, apresentamos uma breve introdução sobre o tema a que nos propusemos estudar bem como a constituição do trabalho. No capítulo II, apresentaremos o enquadramento teórico que terá em conta a definição clara dos conceitos mais pertinentes no estudo, nomeadamente, o conceito de NEE, integração, inclusão, autismo e participação. No capítulo III, será apresentado o problema de investigação e respetiva fundamentação bem como, os objetivos do estudo e questões de investigação. No capítulo IV, será apresentada a metodologia adotada, com a descrição dos participantes, instrumentos e procedimentos utilizados. No capítulo V, serão apresentados os resultados do presente estudo que serão devidamente discutidos e fundamentados no capítulo VI. No capítulo VII serão apresentadas as considerações finais do estudo, alvo de uma reflexão pessoal, sendo ainda apresentadas algumas limitações ao estudo e sugestões para estudos futuros. Para finalizar, apresentaremos as referências bibliográficas no capítulo VIII e por último, os anexos no capítulo IX.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Educação e Diferença

2.1.1. A Ecologia do Desenvolvimento Humano – Uma Perspetiva a Considerar

Hoje em dia, pretende-se que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor mas também em grupo, no contexto educativo a que cada indivíduo pertence, valorizando as experiências de cada um numa perspetiva ecológica do desenvolvimento (Sanches & Teodoro, 2006).

Segundo Bairrão (1992), a Perspetiva Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner é um dos modelos de grande utilidade e aplicabilidade para a psicologia da educação. O modelo defende a compreensão do desenvolvimento humano através dos contextos de vida em que cada criança está inserida, uma vez que cada criança se desenvolve num contexto familiar, educativo e social particular. Esta é uma perspetiva que implica a noção de complementaridade entre vários aspetos da vida de um indivíduo, tais como, os afetivos, os intelectuais e os sociais uma vez que cada criança é afetada pelas relações que se estabelecem entre os diferentes contextos nos quais está inserida. Ainda de acordo com o mesmo autor, se não tivéssemos em conta esta perspetiva cairíamos no erro de nalgum momento considerar o desenvolvimento humano parado, bem como no de considerar a estagnação dos vários ambientes em que a pessoa se encontra inserida.

Bronfenbrenner (1977) enumera quatro níveis de interação do ambiente ecológico, sendo eles: o *microssistema*, o *mesossistema*, o *exossistema* e o *macrossistema*. Os níveis de interação encontram-se hierarquizados em torno da criança que se situa no centro e onde cada nível integra o anterior. O *microssistema* define-se como o conjunto de papéis/relações que a criança estabelece com o meio em que se encontra (família, escola, sala de aula). O *mesossistema* refere-se às relações entre os vários contextos do microssistema como por exemplo, a relação estabelecida entre a escola e a família. O *exossistema* tem em conta a contribuição de outros contextos em que a criança não se envolve ativamente, como vizinhança, acesso a serviços, entre outros que também têm impacto na sua educação. Por fim, o *macrossistema* integra todos os outros níveis de interação e é constituído pelas crenças, ideias e valores da sociedade em que a criança está inserida em determinado momento.

Mais tarde, esta abordagem sofreu uma reformulação, sendo acrescentado o pressuposto da *bidirecionalidade*. De acordo com este pressuposto, a criança não é só influenciada pelo meio, uma vez que também ela influencia tudo e todos os que a rodeiam (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Segundo Wallace e Larsen (1978), a abordagem ecológica é essencial uma vez que, a partir desta abordagem é possível compreender o que pode influenciar ou não a ocorrência de determinado problema. Os comportamentos só acontecem em contexto real. Só tendo em conta os vários contextos podemos contribuir para resolver os problemas sentidos, o que permite uma manutenção dos ganhos cognitivos e sociais da criança (Bairrão, 1992).

2.1.2. Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Nos termos da Constituição da República, todos os portugueses têm o direito à educação e à cultura, sendo responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo uma igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos alunos (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

O conceito de NEE surge pela primeira vez em 1978, considerando que uma criança necessita de educação especial sempre que apresentar dificuldades de aprendizagem que requerem uma intervenção educativa especial (Warnock, 1978). O termo NEE proporciona uma igualdade de direitos, principalmente no que diz respeito à não discriminação (Correia, 1999).

É durante o século XX que a Educação Especial sofre grandes alterações, resultado dos novos ideais sociais, de remodelações da teoria educativa e de um conjunto de decisões legais que estabelecem o pressuposto de que a escola deve estar acessível a todas as crianças, sendo que a sociedade deve proporcionar um programa educativo público e gratuito, programa esse que se deve adequar às necessidades de cada aluno, independentemente da sua problemática (Correia & Cabral, 1999a).

De acordo com Correia (2013), a educação especial não é uma educação paralela ao ensino regular mas sim, um conjunto de recursos fundamentais para uma boa prestação de serviços para os alunos com NEE. Neste seguimento, a educação especial e a inclusão caminham lado a lado com o intuito de assegurar os direitos destes alunos e

facilitar as aprendizagens que um dia os levarão a uma inserção social produtiva e independente.

As NEE referem-se a todas as crianças e jovens que apresentam algum tipo de carências que se relacionam com deficiências ou dificuldades na escola (UNESCO, 1994). Segundo Correia (2003), os alunos com NEE são aqueles que podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou até mesmo, ao longo de todo o percurso escolar. O objetivo é facilitar o seu normal desenvolvimento.

A escola deve promover uma igualdade de oportunidades, valorizando a educação e promovendo uma escola democrática e inclusiva que tem como principal objetivo, o sucesso de todas as crianças e jovens através da resposta adequada às características e necessidades dos alunos. Isso implica a inclusão de todos os alunos com NEE. Os apoios específicos têm como objetivo, responder às necessidades dos alunos que apresentam limitações significativas tanto ao nível da atividade como da participação num ou mais domínios da vida. Essas limitações podem ser resultado de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente. Os apoios prestados podem implicar adequações na intervenção, adaptação de recursos, procedimentos, entre outros. Assim, podemos concluir que as medidas abrangem não só os alunos mas também o contexto escolar (Decreto-Lei nº3/2008).

Existem dois critérios que conferem elegibilidade à criança para os serviços de educação especial: se a criança tiver uma ou mais deficiências e se a sua condição o merecer (Correia & Cabral, 1999b). Os alunos com NEE só beneficiam do ensino nas classes regulares quando existe uma coerência entre as suas necessidades e características, mas também das expectativas e atitudes dos professores e apoios prestados (Correia, 2001).

De acordo com a lei, todos os alunos devem ter acesso ao ensino regular gratuito. As crianças com NEE além desse direito têm o direito a uma educação adequada, sendo que cada escola deve ser responsável pela elaboração de um Plano Educativo Individualizado (PEI) adequado às necessidades de cada aluno (Correia, 2013; Correia & Cabral, 1999b; McLouglin & Lewis, 1981). O PEI consiste na avaliação realizada por uma equipa multidisciplinar, o que permite uma avaliação mais abrangente que implica um maior rigor nas decisões. A elaboração do PEI deve ser aprovada e reavaliada, pelo menos uma vez por ano, pela equipa multidisciplinar com a participação dos pais, uma

vez que os pais têm o direito de contestar e/ou pedir a reavaliação do mesmo (Correia & Cabral, 1999b). Segundo o Artigo 8º, do Decreto-Lei nº 3 de 2008, o PEI deve documentar as necessidades educativas especiais de cada criança tendo por base a observação e avaliação da sala de aula em complementaridade com as informações disponibilizadas pelos intervenientes no processo. De acordo com o Artigo 9º, do Decreto-Lei nº 3 de 2008, o PEI deve incluir informação sobre o aluno como a história escolar e pessoal, informações sobre relatórios de avaliação realizados e as adequações necessárias no processo de ensino e aprendizagem, onde deve ficar definido as metas, estratégias, recursos humanos e materiais e ainda, as melhores formas de avaliação. O PEI além dos indicadores de funcionalidade integra os fatores ambientais que podem funcionar como facilitadores ou barreiras à atividade e participação dos alunos na escola (Decreto-Lei nº3/2008).

Através do PEI é ainda possível avaliar o progresso dos alunos, tendo em conta os objetivos propostos e a eficácia das estratégias utilizadas (Correia, 2013). Mas é importante que os PEI's tenham conteúdos que sejam contextualizados tendo em consideração os objetivos curriculares, os estilos e ritmos de aprendizagem e os interesses dos alunos (Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2013).

O Decreto-Lei nº 3 de 2008 prevê a existência de apoios especializados e ainda, a possibilidade de existir um Currículo Específico Individual (CEI) tendo em conta o perfil de funcionalidade dos alunos com NEE. A aprendizagem desenvolvida com estes currículos pretende assegurar a aquisição de competências que possibilitem e potenciem a autonomia e a integração dos indivíduos nos diferentes contextos de vida. Para que isso seja possível, os currículos individuais, devem integrar todas as áreas curriculares consideradas essenciais de uma forma flexível, respeitando e respondendo às características individuais de cada aluno (Decreto-Lei nº3/2008).

Pelo facto de ser necessário proceder-se a algumas adaptações curriculares consoante a problemática de cada criança, as NEE encontram-se divididas em dois grupos: as *NEE significativas* e as *NEE ligeiras*. As *NEE significativas* podem ser de carácter intelectual (ex. deficiência mental), de carácter processológico (relacionado com o processamento de informação onde são exemplo as dificuldades de aprendizagem específicas), de carácter sensorial (ex. cegos, visão reduzida, surdos e hipoacústicos), de carácter emocional (ex. psicoses), de carácter desenvolvimental (ex. perturbações do espectro do autismo), de carácter motor (ex. paralisia cerebral, spina bífida, distrofia

muscular, etc.), traumatismo craniano e ainda, outros problemas de saúde (ex. desordem por déficit de atenção/hiperatividade, sida, diabetes, asma, cancro, epilepsia, etc.). Este tipo de NEE exige adaptações do currículo adequadas às necessidades dos alunos que se mantêm durante um grande período de tempo ou até mesmo em todo o percurso escolar do aluno. Por outro lado, as *NEE ligeiras* englobam problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico, socio emocional e ainda, problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. Este tipo de NEE exige adaptações parciais do currículo em determinado momento do desenvolvimento da criança. Contudo, os objetivos das crianças com NEE, em particular para as crianças com NEE ligeiras, devem ser iguais aos definidos para as crianças ditas “normais”, ou seja, melhorar a sua cognição e a capacidade de resolver problemas (Correia, 2013), uma vez que existem muitas crianças com NEE que conseguem encontrar respostas para as suas necessidades no currículo regular, no horário normal, com recurso a pequenos apoios e adaptações quando necessário (Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2013).

2.1.3. Integração

Em Portugal, as primeiras experiências de Educação Integrada consistiam em “classes especiais”. Com o passar do tempo e com o aumento da quantidade de novos programas foi essencial recorrer-se a algumas alterações legais e educacionais, no sentido de possibilitar uma igualdade de oportunidades entre os alunos com NEE e os alunos sem NEE (Correia & Cabral, 1999b).

“O termo “integração” tem a sua origem no conceito de “normalização” e aproxima-se muito do conceito de “meio menos restritivo possível” que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar – física, social e pedagogicamente -, na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular.” (Correia & Cabral, 1999b, p.19).

De acordo com Batista e Emuno (2004) normalizar significa dar oportunidades, reconhecer e atender as necessidades de cada um, garantindo o direito de ser diferente.

As necessidades das crianças com NEE variam em termos de intensidade e duração. O ensino especial consiste na adaptação das condições de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE e tem em vista o atendimento dos alunos que

necessitam de um currículo alternativo, traduzindo-se numa série de medidas que englobam as adaptações materiais e curriculares e a aprendizagem de técnicas que lhes possibilitem o acesso ao currículo regular. O ensino especial visa ainda, a aprendizagem de competências que ajudem o aluno no desenvolvimento da sua autonomia e integração pessoal, sendo que cada aluno pode usufruir de uma ou mais medidas, dependendo do caso (Correia & Cabral, 1999b). A Educação Integrada consiste em garantir o atendimento educativo adequado às crianças com NEE, nos diferentes contextos em que estas se encontram inseridas, nomeadamente, junto das famílias, nas escolas, entre outros. Desta forma, a integração prevê a utilização máxima dos recursos mais adequados do contexto em que a criança se encontra, no sentido de favorecer o desenvolvimento total da personalidade da criança. (Correia & Cabral, 1999b). A Escola Integrativa não conseguiu cumprir o objetivo de integrar todos os alunos, conseguindo integrar apenas alguns alunos, talvez pelo facto das escolas não se preocuparem o suficiente com a intervenção (Rodrigues, 2001). No entanto, a integração do aluno a tempo inteiro na classe regular nem sempre é a melhor solução, contudo, é fundamental a realização de avaliações periódicas, só assim se podem proporcionar as condições necessárias para um maior nível de integração (Jiménez, 1993).

Ainda existem algumas divergências de opiniões no que respeita à colocação das crianças com NEE em classes de ensino regular, uma vez que há pais que encaram a classe regular como não tendo os serviços mais adequados às necessidades individuais dos seus filhos. É necessária uma articulação entre a integração social e académica para existir uma integração eficaz. Também os professores de ensino regular manifestam diferentes opiniões relativamente à integração das crianças com NEE nas suas turmas, apontando por um lado ganhos sociais e autoconceitos mais positivos nestes alunos, mas manifestando atitudes menos positivas relativamente aos benefícios académicos, alertando para a falta de tempo para um acompanhamento mais individualizado com a ausência de serviços de apoio e formação (Correia & Cabral, 1999b).

O sucesso da integração está dependente de um conjunto de fatores: o desenvolvimento de programas de formação para professores, que lhes permita ter atitudes positivas face à integração, sendo capazes de ajudar as crianças tendo em conta as suas limitações, melhorando os resultados da integração, diminuindo as solicitações aos serviços de educação especial. Contudo, a formação não chega. A interação entre os professores do ensino regular e do ensino especial é outro fator a ter em consideração,

uma vez que juntos podem unir esforços, trocando experiências, criando programas de integração mais eficazes que satisfaçam as necessidades de todos os alunos. A ideia é arranjar outras alternativas aos serviços formais de educação especial (Correia, Cabral & Martins, 1999).

Os alunos devem ser preparados para as exigências da classe regular, nesse sentido, o treino de competências sociais dos alunos com NEE é um dos objetivos para um ensino eficaz. A interação com os pares é muito importante uma vez que os alunos “normais” podem ter um papel muito importante na integração, assumindo o papel de tutores e amigos. É ainda importante considerar o papel das tecnologias da informação e comunicação, a participação parental, as modificações curriculares, a avaliação e a legislação para garantir a igualdade de oportunidades (Correia, Cabral & Martins, 1999).

2.1.4. Educação Inclusiva

Hoje, a resposta educativa de qualidade constitui talvez o maior desafio que as comunidades educativas têm de enfrentar uma vez que os processos educativos de qualidade, ou seja, inclusivos, estão dependentes da capacidade que as escolas têm para desenvolver processos diferenciados de trabalho (Morgado, 2003a). Além de novas práticas, a escola deve perspetivar a inclusão não só como um direito de todos os alunos, mas também como um benefício, contribuindo para o crescimento de todos (Silva, 2011).

O princípio da inclusão surge depois da preocupação da comunidade educativa com a integração de alunos com NEE nas escolas. Quando se pensa numa escola inclusiva, além dos acessos físico e social, a escola pretende permitir ao aluno com NEE um acesso académico junto dos seus pares em ambientes de aprendizagem regulares, possibilitando ao aluno com NEE o acesso ao currículo comum (Correia, 2001). Além disso, a Educação Inclusiva pretende beneficiar todos os alunos, com e sem NEE (Arnaut & Monteiro, 2011; Correia, 2001; Jiménez, 1993).

Em Portugal, a implementação de escolas inclusivas surge por volta dos anos 90, com a realização da Conferência de Salamanca em 1994, onde se definiu que todos devem ter acesso às escolas regulares, seguindo estas, uma orientação inclusiva no sentido de combater as atitudes discriminatórias. Desta forma, as escolas inclusivas

devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se às características de cada um, com o intuito de garantir uma educação com qualidade para todos, através dos currículos adequados, de uma boa organização na escola, da utilização de estratégias pedagógicas, de recursos e ainda, da cooperação com a comunidade (UNESCO, 1994).

Depois da Declaração de Salamanca em 1994, o princípio de Educação Inclusiva tem vindo a afirmar-se, visando a igualdade quer no acesso quer nos resultados dos alunos. A escola inclusiva deve ser capaz de acolher todas as crianças, incluindo as crianças e jovens que eram normalmente excluídas (Decreto-Lei nº3/2008).

De acordo com Morgado (2003a), a educação inclusiva obriga necessariamente a uma reestruturação e reorganização profunda das escolas, dos currículos, das estratégias utilizadas, da formação dos profissionais docentes e não docentes, entre outras coisas. O conceito de inclusão começa por dar relevância à permanência do aluno com NEE na classe regular, onde todos os serviços de apoio adequados devem ser prestados sempre que seja possível. Além disso, a inclusão pressupõe uma educação apropriada, tendo sempre em consideração as características e necessidades não só dos alunos mas também, dos ambientes onde eles interagem. Nesse sentido, a inclusão exige uma reestruturação da escola e do currículo com o objetivo de permitir a todos uma aprendizagem em conjunto (Correia, 2013; Morgado, 2003a). Os alunos não devem fazer parte das turmas regulares se não tiverem um apoio adequado, caso contrário, poderá ser prejudicial não só para os alunos com NEE mas também para os alunos sem NEE (Arnaut & Monteiro, 2011).

Na inclusão, a modalidade de atendimento mais adequada para as crianças com NEE também será determinada pelo PEI (Correia & Cabral, 1999b). As características e necessidades de cada aluno podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz (Correia, 2013). No entanto, a saída do aluno com NEE da classe regular só pode ser considerada, quando o sucesso académico e social do aluno, não pode ser assegurado na classe regular mesmo com apoios complementares (Correia, 2013; Correia & Cabral, 1999b). Os alunos com NEE devem ainda ter a oportunidade de participar nas mesmas atividades que os seus colegas, nomeadamente, atividades extra curriculares, eventos sociais, comunitários e recreativos (Correia, 2003; UNESCO, 1994).

Tendo em conta as características e necessidades do aluno com NEE, os recursos humanos e materiais existentes, o relacionamento entre professores do ensino regular e educação especial, a participação parental, os apoios prestados por outros serviços, a formação dos professores e de outros agentes educativos, Correia (2013) propõe três níveis de inclusão que têm em conta as atividades desenvolvidas na escola regular. São eles: *Nível 1 (inclusão total)* – onde se encontram a maioria dos alunos com NEE ligeiras e moderadas; *Nível 2 (inclusão moderada)* – onde só um pequeno número de alunos com NEE moderadas e severas, que necessitem de práticas excecionais deve ser considerado; e por fim, *Nível 3 (inclusão limitada)* – onde só um número muito reduzido de alunos em situações severas deve ser considerado.

Educadores e professores devem aceitar a responsabilidade de educar todas as crianças, independentemente das suas dificuldades. Para que isso aconteça é necessário ter em conta as características, necessidades e interesses de cada aluno, só assim estaremos perante uma escola inclusiva (Correia, 2013; Correia & Cabral, 1999b).

“...o professor, por si só, não conseguirá dar resposta às necessidades dos alunos com NEE, e afirmações de “estes são os meus alunos” e “esta é a minha classe” devem dar lugar a afirmações que contenham pluralidade, “os nossos alunos”, “as nossas classes”, “a nossa escola”.” (Correia, 2001, p.132).

A diversidade é um conceito a ter em conta quando se fala de inclusão, uma vez que nas escolas existem muitos alunos provenientes de diferentes meios e culturas, com estilos de aprendizagem e interesses diferentes. Nestes casos é importante ter em conta a individualidade de cada um, fornecendo apoios educativos o mais adequados possíveis. Nas escolas inclusivas, ao falar de diversidade, fala-se de todos os alunos com e sem NEE (Correia, 2001). Assim, além do apoio académico adequado às características e necessidades de cada aluno, a Educação Inclusiva proporciona a todos os alunos um apoio social (Arnaut & Monteiro, 2011; González, 2003; Jiménez, 1993).

A escola deve ter a responsabilidade de dispor aos seus alunos todos os recursos necessários para uma adequada prestação de serviços, de outra forma, segundo Correia, Cabral e Martins (1999), a inclusão não passaria de um “depósito” da criança na classe regular, onde a criança se iria sentir frustrada. Apesar dos avanços realizados até agora, ainda estamos longe da verdadeira escola inclusiva, uma vez que a inclusão implica grandes mudanças na escola e no currículo, no sentido de permitir a aprendizagem de

todos os alunos em conjunto (Correia, 2001). Embora o modelo inclusivo seja orientado para a igualdade de direitos de todas as crianças, além da problemática, importa ter em consideração os contextos de vida em que a criança se encontra inserida (Correia, 2003).

Numa escola inclusiva deve haver colaboração entre a família e a comunidade escolar e, o ensino e a aprendizagem devem ser feitos com a colaboração de todos tendo em consideração as características específicas de cada aluno (González, 2003; Sanches, 2011). Além disso, a inclusão só ocorre quando a criança participa num modelo educativo único que tem em consideração as características específicas de cada aluno porque, embora a partilha de espaços físicos sejam importante, não é suficiente. As crianças podem estar inseridas no grupo turma, mas se não participarem ativamente nas atividades desenvolvidas nessa turma e na escola, não estamos perante a inclusão (Jiménez, 1993; Stainback & Stainback, 1996).

Para evitar as situações de desvantagem na inserção dos alunos com NEE nas classes regulares, a formação é quase obrigatória. Professores que têm mais experiência em trabalhar com crianças com NEE parecem demonstrar uma atitude mais positiva face à inclusão (Pinto & Morgado, 2012). A formação deve abranger não só os professores, mas também os assistentes e auxiliares de ação educativa, no sentido de serem capazes de perceber as problemáticas dos alunos e dar respostas adequadas aos mesmos (Correia, 2003; Morgado, 2003b). A formação, além de criar respostas educativas adequadas, cria expectativas positivas face aos princípios da inclusão (Correia, 2008). Segundo um estudo realizado por Sampaio e Morgado (2014), professores com formação em Educação Especial apresentam atitudes mais positivas e favoráveis à inclusão de alunos com NEE na sala de aula de ensino quando comparados com professores sem formação.

A qualidade das respostas educativas deve ter em atenção, a avaliação das necessidades dos alunos e o adequado planeamento da intervenção (Morgado, 2003b). A inclusão baseia-se por isso, nas necessidades de cada aluno, vistos como um todo, e não apenas no seu desempenho académico, que é comparado na maioria das vezes com o aluno mediano. No entanto, as responsabilidades devem ser partilhadas não só pela escola e família mas também, pelo estado e restante comunidade (Correia, 2013).

A inclusão pretende assim, encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE significativas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis de desenvolvimento. Contudo, o movimento da inclusão só terá sucesso se as pessoas o compreenderem e aceitarem como um princípio com vantagens para todos. Enquanto isso não acontecer, a igualdade de oportunidades para todos os alunos pode estar distante (Correia, 2013).

2.2. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)

2.2.1. Autismo

O termo autismo, deriva da palavra grega “autos” que significa “próprio”, remetendo para a principal característica, um retraimento manifestado pelo indivíduo, na medida em que dificilmente se verifica uma participação social ativa (Pereira, 1996).

Atualmente, a perturbação do espectro do autismo é o termo utilizado para descrever uma ampla gama de transtornos invasivos do desenvolvimento. As perturbações do espectro do autismo envolvem prejuízos na comunicação e interação social e caracterizam-se pela presença de interesses e comportamentos restritos, estereotipados e repetitivos (Dawson & Toth, 2006).

O autismo foi pela primeira vez, descrito como uma perturbação, por Kranner, em 1943 (Araújo, 2008; Goldberg, 2005), que propôs como quadro de diagnóstico na primeira infância: a inabilidade das crianças em se relacionarem com as pessoas; um atraso e desvio nas suas competências linguísticas, verificando-se ecolalia, mutismo, inversão de pronomes ou uma ausência de discurso literal; uma excelente memória de repetição, sendo que devido ao bom funcionamento da mesma, o autor acreditava que não existia uma anomalia cognitiva; a existência de brincadeiras estereotipadas e repetitivas e, por fim, a existência de um desejo obsessivo pela mesmidade do ambiente. Um ano mais tarde, também Asperger, em Viena, propõe a existência de comportamentos semelhantes aos referidos por Kranner (Araújo, 2008), salientando-se a incapacitação social e a repetição de comportamentos, mas com funcionamento e menos comprometimento no rendimento cognitivo e linguístico, ou até mesmo elevado em áreas específicas de interesse. Portanto, os dois autores salientam que existem perturbações no contacto com o meio envolvente, que se verificam dificuldades e problemas no desenvolvimento e nas interações sociais, assim como existem

comportamentos repetitivos, sendo que efetivamente, a partir das propostas destes dois autores, muito se foi desvendando e grandes avanços científicos foram ocorrendo sobre as perturbações do Espectro do Autismo (Araújo, 2008).

Dawson e Toth (2006) referem que ao longo dos últimos 25 anos, têm surgido consideráveis evidências de que nas causas do autismo estão implicados um conjunto de fatores genéticos, assim como provavelmente também os fatores ambientais e as interações entre os genes e o ambiente contribuem igualmente para o desenvolvimento desta perturbação. Os estudos de família têm demonstrado mais evidências da hereditariedade do autismo, sendo que possivelmente este decorre do resultado da interação entre múltiplos genes (Dawson & Toth, 2006).

Goldberg (2005) salienta, que os critérios de diagnóstico e, posteriormente, as intervenções desenvolvidas variam consoante a abordagem teórica assumida pelos profissionais. No entanto, ao longo dos tempos, efetivamente foram surgindo diversas dúvidas relativamente aos critérios a serem considerados e utilizados, no sentido de se possibilitar um diagnóstico eficaz e competente das perturbações do Espectro do Autismo.

Assim, relativamente aos *critérios de classificação e diagnóstico* do Autismo, a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 (OMS, 1993) e o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais: DSM-IV (APA, 2002) constituem os dois sistemas mais utilizados para o diagnóstico das perturbações do Espectro do Autismo (Dawson & Toth, 2006). No entanto, existe já uma nova edição do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais: o DSM-V (APA, 2014).

De acordo com a CID-10 (OMS, 1993), o autismo encontra-se na categoria dos transtornos invasivos do desenvolvimento, transtornos esses que se caracterizam por “(...) anormalidades qualitativas em interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.” (p.246). Normalmente, o desenvolvimento é considerado anormal desde a infância, manifestando-se nos primeiros cinco anos de vida da criança e “(...) os transtornos são definidos em termo de comportamento que é desviado em relação à idade mental (...)” (p.247).

O diagnóstico deve ser feito independentemente da presença ou não de condições médicas que possam estar associadas, sendo baseado em aspetos comportamentais (OMS, 1993).

Na CID-10 (OMS, 1993) os transtornos invasivos do desenvolvimento subdividem-se em Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Outro transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Hiperatividade Associado a Retardo Mental e Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e ainda, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Não Especificado.

De acordo com o DSM-V (APA, 2014) as perturbações do espectro do autismo englobam o autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação, perturbação desintegrativa da segunda infância e perturbação de Asperger, fazendo parte das Perturbações do Neurodesenvolvimento. Contudo, importa salientar que a avaliação dos alunos do estudo realizada pelos técnicos, teve por base o DSM-IV e não o DSM-V. Assim, de acordo, o DSM-IV-TR (APA, 2002) o autismo faz parte das Perturbações Globais do Desenvolvimento, que se subdividem na Perturbação Autística (que será desenvolvida no presente estudo), Perturbação de Asperger, Perturbação de Rett, Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e na Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Ainda de acordo com o DSM-IV (APA, 2002), o autismo é uma perturbação que aparece normalmente na primeira e na segunda infância ou na adolescência.

As perturbações do espectro do autismo caracterizam-se por um défice persistente na comunicação social recíproca e interação social e ainda padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2002; 2014). Destas três áreas, os distúrbios na interação social, são considerados a característica principal destes transtornos (Dawson & Toth, 2006).

“As manifestações desta perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do sujeito.” (APA, 2002, p. 70).

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. (Dawson & Toth, 2006).

Então, como Dawson e Toth (2006) referem e segundo o DSM-IV-TR (APA, 2002), os critérios de diagnóstico para a perturbação autística (Anexo 1) incluem, segundo o critério A, um total de 6 sintomas ou mais nos três domínios de funcionamento (interação social, comunicação, padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados), sendo que se deve verificar pelo menos 2 sintomas na área da interação social, 1 no domínio da comunicação e linguagem e, por fim, 1 na área dos interesses restritos e comportamentos repetitivos. O critério B de diagnóstico refere que devem estar presentes atrasos ou funcionamento anormal antes dos 3 anos de idade em pelo menos uma das seguintes áreas: (1) interação social, (2) linguagem usada na comunicação social, (3) jogo simbólico ou imaginativo. Por último, o critério C indica que a perturbação e os sintomas não podem ser melhor explicados pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância. Ainda no DSM-IV-TR (APA, 2002), podemos perceber que na Perturbação Autística o défice na interação social (como ausência de resposta à voz dos pais) pode alterar-se com o tempo e variar em função do nível de desenvolvimento do sujeito.

Já de acordo com o DSM-V (APA, 2014), existem 5 critérios de diagnóstico: O primeiro onde é necessário que se verifiquem 3 de 3 sintomas relativos aos défices persistentes na comunicação e interação social nos contextos em que o sujeito se encontra inserido; o segundo onde é necessária a existência de 2 em 4 sintomas relativos aos padrões restritos e repetitivos do comportamento, interesses e atividades; o terceiro onde é necessário que os sintomas estejam presentes no início do período de desenvolvimento; o quarto onde os sintomas devem causar prejuízos clinicamente significativos no funcionamento social, ocupacional ou noutras áreas essenciais do funcionamento atual e por fim, o quinto e último critério de diagnóstico onde as perturbações não podem ser melhor explicadas pela incapacidade intelectual ou pelo atraso global do desenvolvimento.

Ainda de acordo com o DSM-V (APA, 2014), existem especificadores que distinguem três níveis de gravidade para a perturbação do espectro do autismo: o Nível 1 que requer suporte havendo défices na comunicação social e inflexibilidade de comportamentos num ou mais contextos; o Nível 2 que requer um suporte substancial uma vez que existem défices acentuados na comunicação social verbal e não verbal e, grande

frequência na inflexibilidade de comportamentos com dificuldades em lidar com a mudança; por fim o Nível 3 que requer um suporte muito substancial, existindo graves défices na comunicação verbal e não verbal e uma acentuada inflexibilidade de comportamentos que comprometem o funcionamento em todas as tarefas.

Relativamente à *prevalência* desta perturbação, estima-se que a taxa média de Perturbações Autísticas em estudos epidemiológicos seja de 4 a 5 casos em dez mil indivíduos. Este tipo de perturbação ocorre mais frequentemente no género masculino (APA, 2002; 2014). No entanto, quando se verifica no género feminino, existe uma maior probabilidade de surgir uma deficiência mental mais grave (APA, 2002).

Ainda, a partir dos diferentes estudos tem-se constatado que o Autismo afeta indivíduos de todos os meios socioeconómicos e em todas as partes do mundo (Dawson & Toth, 2006). No entanto, como Dawson e Toth (2006) destacam, verifica-se que nos últimos anos tem surgido um aumento significativo dos casos de autismo e, por isso, é importante compreender se esta questão reflete verdadeiramente um aumento do número de crianças com esta perturbação ou se é manifestado por se verificar uma maior ampliação e sensibilização deste conceito.

Relativamente à *evolução geral das perturbações do espectro do autismo*, verifica-se que, na maioria dos casos, estas manifestam-se antes dos três anos e seguem uma evolução contínua (APA, 2002). Os sintomas são normalmente reconhecidos durante o segundo ano de vida entre os 12 e os 24 meses, no entanto, podem ser verificados alguns sintomas antes mesmo dos 12 meses de idade se a criança apresentar graves atrasos no desenvolvimento ou, por outro lado, só depois dos 24 meses se os atrasos não forem tão evidentes (APA, 2014). Apenas uma pequena parte dos indivíduos diagnosticados com perturbação do espectro do autismo “...deteriora-se comportamentalmente durante a adolescência, enquanto a maioria dos outros melhora.” (APA, 2014, p.65).

Estudos longitudinais realizados revelam que as aptidões linguísticas e o nível intelectual global são os fatores mais implicados no prognóstico a longo prazo, sendo que apenas uma pequena parte dos indivíduos diagnosticados com esta perturbação consegue viver e trabalhar de forma autónoma quando chega à idade adulta (APA, 2002; 2014).

Para a obtenção de um tratamento adequado e com os melhores resultados possíveis, é fundamental que o diagnóstico seja preciso e, por isso, é necessário entender como as perturbações do espectro do autismo diferem dos outros transtornos usualmente diagnosticados na infância, assim como as condições de comorbilidade com o autismo (Dawson & Toth, 2006).

No que diz respeito às questões do *diagnóstico diferencial*, o DSM-IV-TR (APA, 2002) refere que se pode diferenciar a Perturbação Autística das outras Perturbações Globais do Desenvolvimento, como a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, a Perturbação de Asperger, a Esquizofrenia, o Mutismo Seletivo, as Perturbações da Linguagem Expressiva e da Perturbação Mista da Linguagem Recetiva-Expressiva, da Deficiência Mental e da Perturbação de Movimentos Esteriotipados.

Relativamente às perturbações com que o autismo pode ter *comorbilidade*, estas são 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, depressão e ainda, os distúrbios convulsivos (Dawson & Toth, 2006).

Concluindo, existe uma grande heterogeneidade entre as Perturbações do Espectro do Autismo, em termos de número e gravidade dos sintomas entre os domínios de comunicação, de socialização e de estereotípias e restrição de comportamentos e interesses, assim como no desenvolvimento cognitivo e no funcionamento adaptativo (Dawson & Toth, 2006).

2.2.2. Respostas dadas à diversidade das crianças diagnosticadas com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)

Em Portugal, a resposta mais utilizada para as crianças diagnosticadas com perturbação do espectro do autismo é o ensino estruturado que é aplicado pelo modelo *TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children)*, desde 1996, como resposta educativa aos alunos integrados em escolas do ensino regular (Ministério da Educação, 2008).

Com a publicação do Decreto-Lei nº3 de 2008, foram criadas algumas Unidades de Ensino Estruturado para alunos diagnosticados com PEA, em escolas do ensino regular. As Unidades de Ensino Estruturado para Autistas não são, nunca, mais uma turma da escola. Todos os alunos têm a sua turma que frequentam (Ministério da Educação, 2008). O objetivo principal destas Unidades é o de dar respostas educativas especializadas consoante o nível de desenvolvimento das crianças (Marques, 2013).

A resposta educativa para alunos diagnosticados com este tipo de perturbações deve ter em conta o grau de severidade, o nível de desenvolvimento da criança, o nível de ensino e a idade dos alunos. As Unidades de Ensino Estruturado têm por isso alguns objetivos estipulados, nomeadamente, a participação destes alunos nas atividades coletivas da escola; o enriquecimento curricular junto dos colegas da turma; desenvolver um modelo de ensino estruturado e, por último, aplicar e desenvolver metodologias de intervenção que facilitem o processo de aprendizagem, autonomia e adaptação dos alunos com esta problemática ao contexto escolar. Além disso, procede ainda a adequações curriculares, adotando opções flexíveis de caráter individual e dinâmico, procurando organizar o processo de transição para a vida pós escolar. Não esquecendo que pressupõe uma avaliação regular do ensino e aprendizagem (Decreto-Lei nº3/2008).

As escolas onde funcionem estas Unidades devem ter o mobiliário e equipamento adequados às necessidades das crianças, procedendo a alterações nos espaços e materiais sempre que seja necessário, sendo função do conselho executivo, acompanhar o funcionamento das unidades (Decreto-Lei nº3/2008).

Ainda de acordo com o Artigo 25º do Decreto-Lei nº3 de 2008, alínea 6: “Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete: a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado; b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado; c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens; d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais; e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais; f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino; g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós -escolar; h) Colaborar com as associações de pais e

com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo; i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos” (Decreto-Lei nº3/2008, p.162).

O espaço na Unidade deve ser estruturado de forma clara, com fronteiras bem definidas, possibilitando ao aluno uma organização autónoma, essencial para a sua estabilidade e aprendizagem. Numa Unidade de Ensino Estruturado podem existir diferentes áreas, nomeadamente: transição (espaço onde se encontram os horários individuais), reunião (espaço destinado a desenvolver atividades que promovem a comunicação e a interação social), aprender (espaço de ensino individualizado), trabalhar (espaço onde o aluno realiza atividades já aprendidas de forma autónoma), brincar (espaço onde o aluno aprende a relaxar, faz momentos de espera, onde se trabalha o jogo simbólico e se realiza o aprender a brincar com a presença do adulto), trabalhar em grupo (espaço onde os alunos podem desenvolver trabalhos em conjunto) e computador (espaço que pode ser utilizado autonomamente, aprendendo a esperar, dar a vez e realizar atividades partilhadas). O horário organiza e fornece aos alunos uma noção de sequência uma vez que lhes dá a indicação das tarefas que irão realizar ao longo do dia. Os horários são definidos em função de cada aluno e podem ser adaptados a diferentes níveis de funcionalidade (Ministério da Educação, 2008).

Em suma, o ensino estruturado consiste num conjunto de estratégias como: a estruturação do espaço, tempo, materiais e atividades que pretende facilitar a aprendizagem destes alunos, potenciando a sua autonomia e diminuindo alguns problemas de comportamento. Tudo isto proporciona segurança e confiança nas crianças e jovens com este tipo de diagnóstico (Ministério da Educação, 2008).

O modelo *TEACCH* surgiu a partir de um projeto de investigação desenvolvido na década de 70, por Eric Schopler e seus colaboradores, que tinha como objetivo ensinar algumas técnicas aos pais das crianças diagnosticadas com perturbação do espectro do autismo para que estes respondessem de forma adequada às necessidades dos seus filhos. Este modelo tem como objetivo ajudar as crianças com perturbação do espectro do autismo a crescer e melhorar o seu desempenho e capacidades adaptativas potencializando ao máximo a autonomia dos alunos. Além disso, o modelo *TEACCH* centra-se nas áreas mais fortes das crianças com estas perturbações (processamento

visual, memorização de rotinas e interesses especiais), adaptando-se às necessidades das crianças e aos níveis de funcionamento, sendo um modelo flexível que ajuda os professores a encontrar as melhores estratégias de intervenção (Ministério da Educação, 2008).

Esta resposta específica visa melhorar a qualidade de vida das crianças/jovens com PEA, aumentando a sua autonomia e participação na escola junto dos pares (Ministério da Educação, 2008).

Existem, no entanto, outras metodologias de intervenção como é o caso do modelo *D.I.R.* e do modelo *ABA*. O modelo *D.I.R.*, baseado no desenvolvimento, nas diferenças individuais e na relação, é um modelo de intervenção que associa a abordagem *floor-time* (que tem como objetivo envolver a criança numa relação afetiva) ao envolvimento e participação da família em articulação e integração com a escola. Além disso, privilegia a utilização de interações semi-estruturadas para a resolução de problemas onde a criança com autismo deve cumprir objetivos específicos de aprendizagem através do desenvolvimento de tarefas que a criança quer resolver (Silva, Eira, Pombo, Silva, Silva et al., 2003). O modelo *ABA* (*Applied Behavior Analysis*) é normalmente utilizado em sessões individuais, sendo um programa que rejeita as punições, premiando a criança sempre que esta apresenta os comportamentos desejados. Além disso, o modelo tem ainda em consideração, o envolvimento da família que tem contribuindo bastante para o sucesso do programa (Lear, 2001).

2.3. Participação de crianças com NEE

“O princípio de igualdade de direitos implica que as necessidades de todos e de cada um tenham igual importância, que essas necessidades sejam a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos sejam utilizados de forma a garantir a cada indivíduo uma igual oportunidade de participação.” (ONU, 1995, p.16).

A educação inclusiva enquadra-se no princípio de que todos os alunos estão na escola para aprender e por isso devem participar e interagir uns com os outros (Silva, 2009). Assim, as escolas inclusivas pretendem favorecer a participação de todos os alunos, independentemente da sua problemática (Correia, 2003; González, 2003). As crianças com NEE inseridas a tempo inteiro nas turmas regulares, se não participarem

nas atividades do grupo e da escola, podem estar desintegradas (Jiménez, 1993; Sanches & Teodoro, 2007).

De acordo com a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), a participação é definida como o envolvimento da criança ou jovem numa determinada situação de vida. Assim sendo, o conceito de participação introduz um novo conceito, o de envolvimento que, de acordo com o mesmo manual de classificação, se pode definir como “ser incluído”, “ser aceite”, participar e até mesmo ter acesso a todos os recursos que se considerem necessários (OMS & DGS, 2004). Para Almqvist, Uys, e Sandberg (2007) a participação é vista como uma experiência positiva que contribui para o bem-estar do indivíduo que implica a interação social.

A inclusão de crianças diagnosticadas com perturbação do espectro do autismo na escola implica uma grande reestruturação na escola que implica que a mesma, seja capaz de assegurar uma boa prestação de serviços, adequada às necessidades de cada criança. Tudo isto irá afetar não só o espaço físico escola, como também quem faz parte da mesma (Martins, 2012; Ministério da Educação, 2008).

Nos termos do Artigo 2º dos Princípios Orientadores do Decreto-Lei nº3 de 2008, as escolas não podem recusar a matrícula de qualquer criança ou jovem baseando-se no nível de incapacidade da criança. Segundo o Manual de Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), a incapacidade é encarada como um termo que inclui não só as deficiências mas também a limitação de atividades ou restrições na participação (OMS & DGS, 2004).

Além disso, ainda de acordo com o Decreto-Lei nº3 de 2008, as crianças com NEE de carácter permanente, como é o caso do autismo, têm prioridade na matrícula, tendo o direito de frequentar o jardim-de-infância ou a escola como as outras crianças sem NEE e têm o direito a respostas educativas adequadas às suas necessidades. Por isso, é importante que na realização dos PEI's as equipas multidisciplinares tenham em conta, o nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola (Decreto-Lei nº3/2008).

A participação relaciona-se diretamente com a aprendizagem, uma vez que, de acordo com Eriksson, Welande e Granlund (2007) é necessária uma participação para garantir a aprendizagem. Todas as crianças e adolescentes precisam desenvolver um conjunto de atividades que implicam o desenvolvimento de diferentes papéis onde a

criança tem de interagir com diferentes pessoas. Para que isso aconteça é necessário que as crianças sejam incluídas e participem nos diferentes contextos da vida escolar. No estudo realizado por estes autores, concluiu-se que existem diferenças na autonomia e participação das crianças com e sem deficiência, sendo que as crianças com deficiência apresentam um menor nível de autonomia e participação tanto nas atividades estruturadas como nas não estruturadas, quando comparadas com as crianças sem deficiência. No entanto, em termos de participação verifica-se ainda que existe uma diminuição de interesse nas atividades de sala de aula para as crianças com e sem deficiência.

As escolas que favorecem um ambiente de igualdade de oportunidades e a participação de todos os alunos dependem do esforço conjunto entre professores, pessoal escolar, alunos, pais, voluntários (UNESCO, 1994).

Neste seguimento, torna-se fundamental que os professores possuam algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem para que possam contribuir para o desenvolvimento de competências dos alunos com NEE (Hegarty, 2001). No entanto, nem sempre isso se verifica e o que acontece é que, por vezes, estas crianças com NEE encontram algumas limitações nas atividades a realizar, entendendo-se por isso, as dificuldades que o sujeito sente na realização da tarefa, encontrando ainda algumas restrições na participação, que de acordo com a CIF, se definem como potenciais problemas que o sujeito pode ou não experimentar durante a participação nas atividades (OMS & DGS, 2004).

O modo como os professores colocam os alunos na sala de aula, as rotinas diárias, as regras definidas e as modalidades de participação que promovem definem o ambiente e o contexto de aprendizagem. O professor deve proporcionar um ambiente acolhedor que suscite o aumento das interações entre alunos com e sem NEE (Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2013).

A participação é observada em situações reais do dia-a-dia. Isto faz com que Almqvist, Uys e Sandberg (2007) considerem a participação como sendo tanto maior quanto maior for a necessidade dos sujeitos se sentirem ativos, a quantidade de experiências positivas que o sujeito retira das atividades em que participa e, a quantidade de atividades que o contexto lhe consegue proporcionar.

Num estudo realizado por Graça (2011) onde se procurou analisar e documentar o envolvimento e participação de crianças com necessidades educativas especiais, em contextos pré-escolares inclusivos, concluiu-se que a criança que se encontrava inserida num contexto com maior qualidade de práticas inclusivas, passou a maior parte do tempo em níveis de envolvimento mais complexos, com um nível de participação semelhante ao dos seus pares. Por outro lado, a criança que se encontrava inserida num contexto com menor qualidade de práticas inclusivas, passou a maior parte do tempo em níveis de envolvimento inferiores, apresentando uma participação irregular, em comparação com os seus pares. Num outro estudo realizado por Martins (2012), onde se procurou perceber o que as crianças sem NEE pensam sobre as crianças com autismo, o convívio e a presença dessas crianças na sua sala e ainda como é que as crianças sem NEE interpretam as manifestações de comunicação dos seus colegas com autismo, concluiu-se que a integração de crianças diagnosticadas com perturbação do espectro do autismo no ensino regular não é vantajosa uma vez que estas não participam nas atividades da escola, não sendo procuradas pelos seus pares nas atividades da escola. Neste estudo admite-se ainda que a presença de crianças com este tipo de problemática na escola regular é mais vantajosa para os alunos sem NEE, que passam a conhecer melhor a perturbação, desenvolvendo atitudes mais positivas face aos colegas com incapacidades.

Também Mota (2013) ao tentar perceber se as crianças com NEE eram bem aceites pelos pares nas atividades da sala de aula e recreio, concluiu que embora exista uma aceitação dos colegas com NEE pelos pares, os níveis de brincadeira e conversa são inferiores com os colegas com NEE.

Por fim, num estudo muito recente realizado por Matos (2014), onde se pretendeu caracterizar a participação de alunos com perturbação do espectro do autismo na escola regular, concluiu-se que, de um modo geral existe uma perceção e sentimentos positivos face aos colegas com autismo e à sua presença na escola por parte dos seus colegas, existindo ainda uma aceitação positiva face à presença destes alunos nos seus grupos de pares. Contudo, Matos (2014) alerta para a necessidade de se continuar a trabalhar no sentido de se evoluir nas práticas relativas à inclusão dos alunos diagnosticados com perturbação do espectro do autismo nas escolas portuguesas.

III. PROBLEMÁTICA

A inclusão procura levar os alunos com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares (Correia, 2013). O princípio da inclusão procura assim promover a participação de todos os alunos na vida escolar, sempre que possível, independentemente da problemática de cada aluno (Correia, 2003; Gaitas & Morgado, 2010). As classes regulares são o local mais indicado para as aprendizagens dos alunos com NEE. Desta forma, as escolas inclusivas são escolas onde todas as crianças são respeitadas e encorajadas a aprender (Correia, 2013). Contudo, no que respeita à inclusão de todos os alunos ainda muito há a fazer, uma vez que ainda existem muitas crianças excluídas devido à qualidade de ensino deficitária ou devido à falta de organização das escolas e salas de aula que limitam o sucesso da aprendizagem e a participação de todos os alunos (Ainscow, 1997). Existem algumas resistências na inclusão no ensino regular de jovens que pelas suas necessidades podem desafiar o funcionamento da escola (Warwick, 2001), em particular, dos alunos com PEA, que apresentam dificuldades acrescidas no domínio da interação social, entre outros, que influenciam muito as atividades da escola (Brande & Zanfelize, 2012). Contudo, as crianças com NEE necessitam de uma escola que lhes proporcione a inclusão e a participação em todas as atividades coletivas (Rodrigues, 2001).

Existem muitos educadores e professores com dúvidas relativas à melhor forma de dar resposta às necessidades individuais dos alunos com NEE (Correia, 2013).

Os professores desempenham um papel fundamental relativamente à inserção física, académica e social dos alunos com NEE na classe regular e por isso, é da responsabilidade dos mesmos, sensibilizar todos os alunos para a diferença. Isso irá contribuir para uma escola melhor, promovendo atitudes mais positivas face aos alunos com NEE (Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2013).

Muitas vezes as crianças em inclusão partilham apenas alguns momentos do dia com os seus pares, no entanto, nem sempre fazem as mesmas atividades, não existindo o mesmo nível de envolvimento e participação das crianças com NEE nas atividades comparativamente aos seus pares (Graça, 2011; Martins, 2012; Matos, 2014; Mota, 2013).

Tendo em conta que as crianças interiorizam as normas do grupo, é interessante estudar e analisar a presença de alunos com incapacidades no ensino regular, assim como as interações sociais que estes estabelecem com os seus pares (Batista & Enumo, 2004).

3.1. Objetivos do Estudo

No presente estudo procura-se analisar e caracterizar a participação de duas crianças com NEE, diagnosticadas com PEA, nas atividades coletivas da escola de ensino regular através da análise documental, das observações, dos questionários realizados aos alunos das turmas regulares, Encarregados de Educação de alunos das turmas regulares e de alunos com PEA, docentes titulares de turma e coordenadora da escola e ainda, das entrevistas realizadas às docentes titulares de turma, às docentes da UEEA e às assistentes operacionais.

Tendo em conta o objetivo geral acima referido, pretende-se igualmente atingir os seguintes objetivos específicos:

- Analisar e descrever a participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular;
- Caracterizar a participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular na perspetiva dos alunos das turmas regulares, docentes titulares de turma, docentes da UEEA, Encarregados de Educação, assistentes operacionais e coordenadora da escola.

3.2. Questão de Investigação

Considerando-se as evidências dos estudos realizados em contextos pré-escolares, em 1º e 2º ciclo inclusivos, de que existe um longo percurso a percorrer no que diz respeito à inclusão dos alunos no ensino regular, uma vez que as crianças com NEE nem sempre participam nas mesmas atividades que os colegas sem NEE e que, podem existir diferenças significativas no nível de envolvimento e participação das crianças com NEE nas atividades do ensino regular comparativamente às crianças sem NEE (Martins, 2012; Matos, 2014; Mota, 2013), coloca-se a seguinte questão de investigação:

Será que os alunos com Necessidades Educativas Especiais participam nas atividades coletivas da escola de ensino regular?

IV. MÉTODO

Neste capítulo apresentar-se-á o delineamento de investigação utilizado, a caracterização dos participantes e dos instrumentos utilizados nos dois estudos de caso em análise. De seguida, surge a descrição dos procedimentos utilizados.

4.1. Delineamento de Investigação

O presente estudo, assume um formato de estudo de caso, recorrendo a métodos qualitativos e quantitativos, tendo como objetivo analisar e caracterizar a participação de dois alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular.

É utilizada uma metodologia qualitativa uma vez que o estudo se baseia na análise e interpretação dos casos, estudando-se a realidade a partir dos dados obtidos, sem a descontextualizar (Almeida & Freire, 2008).

Existem diferentes autores que ao utilizarem a metodologia qualitativa, consideram que existem diversas perspetivas relativas ao estudo de caso (Stake, 2009). Segundo Almeida e Freire (2008) “...os estudos de caso visam geralmente a observação de fenómenos raros, mas ricos ou importantes do ponto de vista de informação contida para questionar uma dada teoria ou contrapor teorias, para explorar uma hipótese ou uma metodologia de análise.” (p.126). O estudo de caso é um método de pesquisa que tem como objetivo captar a singularidade e complexidade de um caso (Stake, 2009). Nos estudos de caso, as técnicas de recolha de informação podem variar em termos de tempo de acordo com as condições existentes, podendo recorrer-se a métodos de recolha de informação mais informais como é o caso das entrevistas, observações, análise documental, entre outros. No entanto, este tipo de estudos é menos utilizado, ficando reduzidos aos estudos exploratórios ou às investigações de situações particulares. Dessa forma, a validade externa dos resultados obtidos com este tipo de investigação é baixa (Almeida & Freire, 2008). Ainda de acordo com os mesmos autores, este método pode ser útil na avaliação de metodologias de intervenção, na avaliação dos efeitos de traumatismos e na evolução de algumas casuísticas.

A diferença entre a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa é apenas uma questão de ênfase uma vez que ambas se complementam (Stake, 2009).

Desta forma, as análises realizadas assentam na complementaridade das metodologias qualitativa e quantitativa.

4.2. Participantes

Neste estudo, os participantes fazem parte de uma escola de 1º ciclo que integra Jardim de Infância, situada na zona Oriental de Lisboa. A escola possui uma Unidade de Ensino Estruturado para Autistas da qual fazem parte os alunos dos estudos de caso.

Participaram no estudo 30 alunos das turmas de ensino regular, 18 Encarregados de Educação dos alunos das turmas de ensino regular, dois Encarregados de Educação de alunos com NEE, duas docentes titulares de turma, duas docentes da UEEA, quatro assistentes operacionais e a coordenadora da escola.

A coordenadora da escola, do género feminino, tem 45 anos e já é coordenadora da escola há 7 anos.

Os alunos das turmas regulares apresentam idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, sendo 13 do género masculino (43.3%) e 17 do género feminino (56.6%).

As docentes titulares de turma, ambas do género feminino, acompanham os alunos do estudo há quatro anos. Uma das professoras tem 45 anos e leciona há 20 anos e, outra tem 49 anos, lecionando há 28 anos. Ambas têm formação em 1º ciclo, sendo que uma delas fez especialização em NEE. As docentes da UEEA, também do género feminino, apresentam uma diferença de idades maior. Uma das docentes tem 56 anos, leciona há 34 anos e meio e acompanha estes alunos há quatro anos na Unidade e a outra, com 39 anos, leciona há 16 anos e este é o segundo ano com estes alunos na Unidade. Uma das docentes da Unidade é formada em 1º ciclo e outra, formada em 2º e 3º ciclos. Ambas fizeram a especialização em NEE, sendo que uma delas, pertencente ao quadro de Ensino Especial do Agrupamento.

As assistentes operacionais apresentam idades compreendidas entre os 35 e os 50 anos, sendo que todas as assistentes operacionais acompanham os alunos do estudo há 4 anos.

No que respeita aos estudos de caso, considerou-se duas crianças com NEE integradas em turmas regulares do 4º ano de escolaridade, em regime de inclusão parcial. O Ricardo tem 10 anos e o Gustavo tem 9 anos e os dois frequentam a Unidade

de Ensino Estruturado para Autistas existente na escola. Tanto o Ricardo como o Gustavo apresentam um diagnóstico de *Perturbação Global do Desenvolvimento – sem outra especificação*, onde se inclui o autismo atípico (DSM-IV), com alteração ligeira do comportamento (CARS=30). Além deste diagnóstico, o Gustavo está diagnosticado como sendo portador da Síndrome de X-Frágil.

A Síndrome de X-Frágil é a causa hereditária mais frequente de défice cognitivo. As perturbações do espectro X-Frágil são resultado da mutação de um gene (Fragil X Mental Retardation type 1) que se encontra no cromossoma X, numa zona constituída por tripletos “Citosina Guanina Guanina”. Quando o número de tripletos ultrapassa os 200 ocorre uma mutação completa e o gene não se expressa, surgindo esta doença também conhecida por Síndrome de Martin-Bell (Martins, 2013).

De acordo com Franco (2013), a Síndrome de X-Frágil é considerada uma perturbação do desenvolvimento, de etiologia genética, que atinge aproximadamente uma em cada 260 mulheres ou um em cada 300 a 800 homens.

Esta síndrome pode aparecer associada às dificuldades de aprendizagem, problemas psicopatológicos, défice cognitivo grave e autismo (Martins, 2013).

Os sujeitos que apresentam esta doença podem apresentar “Alguns traços físicos característicos: testa alongada, orelhas proeminentes, macro-orquidismo, hiperextensibilidade articular; Défice cognitivo: com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem; Alterações comportamentais: hiperatividade, autismo, comportamentos repetitivos, ansiedade e humor instável” (Franco, Melo, Santos & Bertão, 2014).

4.3. Instrumentos

4.3.1. Análise Documental

O primeiro instrumento utilizado foi a *análise documental*. A análise documental tem como objetivo representar de forma conveniente a informação contida nos documentos, através de procedimentos de transformação. Assim, o observador consegue obter o máximo de informação possível com a devida pertinência (Bardin, 2006).

De acordo com Gaddis e Hatfield (1997) a revisão dos processos dos alunos fornece-nos informações que podem influenciar a conduta da criança, nomeadamente,

fatores médicos, familiares, pessoais e por vezes, do desenvolvimento da criança. Essas informações permitem analisar questões mais individuais da criança e também aspetos do seu microssistema, especialmente sobre a escola e a família.

Neste caso em concreto, ter acesso ao PEI (Plano Educativo Individualizado) dos alunos pode ajudar a perceber alguns dados relativos à história pessoal e escolar dos mesmos. No PEI podemos ter acesso à tipificação das NEE, ao CEI (Currículo Específico Individual) e ao plano de intervenção de terapias para cada aluno. Além disso, os horários semanais de atividades, podem ajudar a perceber as rotinas dos alunos e as atividades em que os mesmos participam ao longo da semana.

4.3.2. Adaptação da *Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines in Childcare* (Wolery, Brashers & Neitzel, 2002)

A recolha de informações relativas ao funcionamento da criança na sala, rotinas e transições ao longo do dia será realizada através da observação e tendo por base uma adaptação da grelha de observação *Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines in Childcare* de Wolery, Brashers e Neitzel (2002) (Anexo 4).

A observação proporciona informação sobre o ambiente físico da sala da aula, sobre o comportamento da criança e as interações que a criança estabelece com os outros (Gaddis & Hatfield, 1997).

Neste caso, a observação pode ser útil uma vez que, ao observar diretamente os comportamentos da criança podemos perceber o tipo de interações que a criança estabelece com os seus colegas, professores e funcionários. Além disso permite-nos perceber se as crianças do estudo participam ou não nas atividades coletivas da escola.

De acordo com Wallace e Larsen (1978), o clima de aprendizagem na escola e sala de aula, determinam o modo como a criança se desenvolve social e academicamente. Torna-se por isso essencial, a análise de todos os contextos de aprendizagem. O objetivo desta análise é compreender se os alunos fazem de facto parte de um ambiente de aprendizagem que possibilita a aquisição e construção das competências escolares esperadas. Ainda de acordo com os mesmos autores, através da observação também é possível verificar a qualidade das interações entre professor e aluno.

O instrumento acima referido, a *Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines in Childcare*, permite a descrição das rotinas da

criança e dos seus comportamentos de forma pormenorizada no contexto de creche ou jardim-de-infância ao longo do dia. A informação é recolhida pelos educadores e deve ser partilhada com os técnicos/especialistas que ajudam os educadores a estabelecer objetivos adequados no sentido de promover boas práticas nas suas salas. A utilização deste instrumento pressupõe três etapas: primeiro o educador recolhe as informações sobre o funcionamento da criança na sala, rotinas e transições ao longo do dia; depois, o educador deve resumir as informações recolhidas no sentido de evidenciar as atividades onde o comportamento da criança em questão se destacou dos seus pares, indicando quais as diferenças. Além disso, o educador deve indicar quais as atividades em que a criança demonstra ter mais dificuldades e o tipo de apoio prestado na realização das mesmas. Por fim, o educador deve partilhar essa informação com os técnicos, para que o possam ajudar a delinear as melhores estratégias de intervenção (Wolery, Brashers & Neitzel, 2002).

Tendo em conta que este instrumento foi concebido para descrever as rotinas da criança e dos seus comportamentos de forma pormenorizada no contexto de creche ou jardim-de-infância ao longo do dia pelo educador, neste estudo realizaram-se algumas adaptações, nomeadamente, o facto da recolha de informação ser realizada pelo investigador e o contexto ser de 1º ciclo. Além disso, procedeu-se ainda a algumas alterações na grelha de observação utilizada (Anexo 5).

A grelha de observação utilizada neste estudo é constituída por quatro dimensões de análise organizadas em secções tal como a grelha original, no entanto, o seu conteúdo sofreu algumas alterações. A *primeira secção* é relativa às *atividades* a observar que neste caso são: Lanche, Almoço, Tempo em Sala de Aula, Recreio, “Integração Inversa” e Visitas de Estudo. A *segunda secção* diz respeito à *participação* da criança com NEE nessas atividades, onde o investigador deve registar: se a criança com NEE está a fazer o mesmo que os pares, especificando o que a criança com NEE e os pares estão a fazer. A *terceira secção* é relativa à *ajuda* que a criança com NEE necessita na realização das atividades. Nesta *secção* o investigador deve registar se a criança com NEE precisa de ajuda para realizar as atividades, se a ajuda que a criança com NEE precisa é efetivamente dada, para que é dada e por quem é dada essa ajuda. Por fim, existe uma *quarta secção* onde o investigador deve registar quaisquer *notas* que considere relevantes durante as observações.

4.3.3. Questionários

Uma vez que estes alunos passam grande parte do dia na escola, colegas e professores possuem um conjunto de informações sobre os alunos em questão que se tornam pertinentes para o estudo. Contudo, é ainda essencial cruzar informações com as famílias no sentido de perceber até que ponto as famílias se encontram informadas sobre o dia-a-dia dos seus filhos na escola.

De forma a caracterizar a participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular e perceber como a escola se organiza na resposta que dá a estes alunos, procedeu-se à construção de *questionários* que foram entregues aos alunos das turmas regulares, aos Encarregados de Educação dos alunos das turmas regulares, às duas docentes titulares de turma, aos Encarregados de Educação dos alunos com NEE e, à coordenadora da escola.

Todos os questionários são constituídos por uma primeira folha onde é explicado em que consiste o estudo e onde o anonimato e confidencialidade dos dados são garantidos, agradecendo-se desde logo a disponibilidade de cada um para a participação no mesmo (Anexo 6). Até se atingir uma versão final dos questionários, os mesmos foram testados com duas professoras de ensino regular (sendo uma delas coordenadora de uma escola) e com duas crianças com 9 anos, que fazem parte de duas escolas diferentes daquela onde foram recolhidos os dados, no sentido de se perceber se as questões eram claras e adaptadas à problemática do estudo.

O *questionário* destinado aos *alunos das turmas regulares* (Anexo 7) é constituído por três partes. Na primeira parte, os alunos devem indicar o género, a idade e a turma. A segunda parte é constituída por uma pergunta relativa ao conhecimento que os alunos do regular têm sobre o autismo, tendo uma escala de resposta de “Sim” ou “Não”. Por fim, a terceira parte é constituída por 11 perguntas agrupadas em 4 categorias, sendo elas: **(1)** avaliação do tratamento dos alunos com NEE na escola e na sala de aula pela professora (itens 1 e 2), **(2)** representação sobre a inclusão de crianças com NEE nas turmas regulares (item 3), **(3)** participação dos alunos com NEE nas atividades da escola (itens 4, 5, 6, 7, 8 e 9), e por fim, **(4)** sensibilidade dos alunos das turmas regulares no tratamento dos alunos com NEE (itens 10 e 11). As respostas desta última parte são realizadas numa escala de 5 pontos (1-Nunca, 2-Poucas Vezes, 3-Às Vezes, 4-Muitas Vezes, 5-Sempre).

O *questionário* destinado aos *Encarregados de Educação dos alunos das turmas regulares* (Anexo 8) é constituído por três partes. Na primeira parte os Encarregados de Educação devem indicar a turma do seu educando. A segunda parte do questionário é constituída por 7 perguntas que se encontram agrupadas em 2 categorias, sendo elas: **(1)** avaliação do tratamento dos alunos com e sem NEE na escola (itens 1, 6 e 7) e **(2)** participação dos alunos com NEE nas atividades da escola (itens 2, 3, 4 e 5). Na segunda parte as respostas são dadas numa escala de 5 pontos (1-Nunca, 2-Poucas Vezes, 3-Às Vezes, 4-Muitas Vezes, 5-Sempre). Na última parte do questionário, existe ainda, uma pergunta relativa à representação que os Encarregados de Educação têm sobre a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, tendo uma escala de resposta de “Sim” ou “Não”.

O *questionário* destinado aos *Encarregados de Educação dos alunos com NEE* (Anexo 9) é constituído por três partes à semelhança dos questionários destinados aos Encarregados de Educação dos alunos das turmas regulares. Na primeira parte devem indicar qual a turma do seu educando. A segunda parte é constituída por 11 perguntas que se encontram agrupadas em 3 categorias, sendo elas: **(1)** avaliação do tratamento dos alunos com e sem NEE na escola (itens 1, 10 e 11), **(2)** participação dos alunos com NEE nas atividades da escola (itens 2, 3, 4, 5 e 6) e por fim, **(3)** comunicação com as docentes da UEEA e com a docente titular de turma (itens 7, 8 e 9). As respostas são dadas numa escala de 5 pontos (1-Nunca, 2-Poucas Vezes, 3-Às Vezes, 4-Muitas Vezes, 5-Sempre). Na última parte do questionário, existe ainda uma pergunta relativa à representação que os Encarregados de Educação têm sobre a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, tendo uma escala de resposta de “Sim” ou “Não”.

O *questionário* destinado às *docentes titulares de turma* (Anexo 10), constituído por duas partes, tem uma primeira parte onde as docentes devem indicar a turma e uma segunda parte, constituída por 10 perguntas que se encontram agrupadas em 4 categorias, sendo elas: **(1)** experiência profissional no trabalho com crianças com NEE (item 1), **(2)** avaliação dos apoios prestados pela escola e pelos técnicos aos docentes titulares de turma (itens 2, 3, 4 e 5), **(3)** comunicação com os técnicos e com os Encarregados de Educação dos alunos com NEE (itens 6 e 7) tendo como objetivo perceber o quão à vontade a docente titular de turma se sente nessas situações e por último, **(4)** representação sobre a inclusão de crianças com NEE nas turmas regulares

(itens 8 e 9). As respostas são dadas numa escala de 5 pontos (1-Nunca, 2-Poucas Vezes, 3-Às Vezes, 4-Muitas Vezes, 5-Sempre).

Em último lugar, o *questionário* destinado à *coordenadora da escola* (Anexo 11) é constituído por duas partes. Da primeira, fazem parte 10 perguntas que se encontram agrupadas em 5 categorias, sendo elas: **(1)** a experiência profissional no trabalho com crianças com NEE (item 1), **(2)** a avaliação dos apoios prestados pela escola e pelos técnicos aos docentes, assistentes operacionais e aos alunos (itens 2, 3, 4, 5 e 10), **(3)** a comunicação com os técnicos e com os pais das crianças com NEE (itens 6 e 7) tendo como objetivo perceber o quão à vontade a coordenadora da escola se sente nessas situações, **(4)** participação dos alunos com NEE nas atividades da escola (item 8) e por fim, **(5)** avaliação do tratamento dos alunos com NEE na escola (item 9). As respostas são dadas numa escala de 5 pontos (1-Nunca, 2-Poucas Vezes, 3-Às Vezes, 4-Muitas Vezes, 5-Sempre). Na segunda parte do questionário, existe ainda uma pergunta relativa à representação sobre a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, tendo uma escala de resposta de “Sim” ou “Não”.

4.3.4. Entrevistas

A entrevista possui fortes ligações com outras formas de recolha de dados, nomeadamente, a observação (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008). Dessa forma, a entrevista é considerada uma mais-valia para a avaliação da criança, visto que por vezes, uma avaliação baseada apenas na observação pode tornar-se inconclusiva (Sattler, 2008). É a partir das *entrevistas* que podemos recolher informações sobre a criança, através dos professores, colegas, pais, família, etc. A realização das mesmas, revelam-se cruciais na identificação dos pontos importantes a intervir acabando por fornecer informações úteis relativamente ao funcionamento da criança em diferentes áreas (La Greca, Kuttler & Stone, 2001). Além disso, as entrevistas também nos fornecem alguma informação relativa ao nível de exigência dos subsistemas em que a criança se encontra inserida bem como, da forma como a criança lida com essas exigências (Gaddis & Hatfield, 1997). Fatores como o contexto familiar e os possíveis problemas emocionais que a criança acarreta devem ser tidos em conta uma vez que, de acordo com Bronfenbrenner (1994), estes se podem constituir como fatores que influenciam a sua “disponibilidade” para as aprendizagens.

Segundo Fernandez-Ballesteros (1998; 2003), a entrevista pode ser definida como um instrumento de avaliação ou de investigação que precede qualquer tipo de intervenção, podendo assumir estruturas diferentes.

Neste caso, procedeu-se à utilização de entrevistas semi-estruturadas junto das docentes titulares de turma (Anexo 12), das docentes da Unidade de Ensino Estruturado para Autistas (Anexo 13) e de quatro assistentes operacionais da escola (Anexo 14) com o principal objetivo de perceber, na perspetiva das docentes e das assistentes operacionais, como decorre a participação dos alunos com NEE nas atividades da escola. As entrevistas semi-estruturadas são utilizadas quando já existem questões previamente formuladas. Este tipo de entrevista mantém a expectativa de que surjam respostas abertas por parte do entrevistado (Fernandez-Ballesteros, 2003).

A *entrevista* destinada às *docentes titulares de turma* é constituída por 14 perguntas que se encontram agrupadas em 6 categorias, sendo elas: **(1)** constituição da turma (questão 1), **(2)** formação profissional (questão 2), **(3)** representação sobre a inclusão de crianças com NEE nas turmas regulares (questão 3), **(4)** organização da intervenção (questões 5, 6 e 7), **(5)** desenvolvimento da intervenção que inclui a participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular (questões 8, 9, 11, 12 e 13) e por último, **(6)** avaliação da intervenção realizada (questões 4, 10 e 14).

A *entrevista* destinada às *docentes da Unidade de Ensino Estruturado* é constituída por 13 perguntas que se encontram agrupadas em 5 categorias, sendo elas: **(1)** formação profissional (questão 1), **(2)** representação sobre a inclusão de crianças com NEE nas turmas regulares (questão 2), **(3)** organização da intervenção (questões 4, 5 e 6), **(4)** desenvolvimento da intervenção que inclui a participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular (questões 7, 8, 10, 11 e 12) e por fim, **(5)** avaliação da intervenção realizada (questões 3, 9 e 13).

Por último, a *entrevista* destinada às *assistentes operacionais* da escola é constituída por 10 perguntas agrupadas em 4 categorias, sendo elas: **(1)** formação profissional (questões 1 e 2), **(2)** representação sobre a inclusão de crianças com NEE nas turmas regulares (questão 3), **(4)** participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular (questões 7, 8 e 9) e por fim, **(5)** avaliação da intervenção realizada (questões 4, 5, 6 e 10).

4.4. Procedimentos

4.4.1. Procedimentos de Recolha e Seleção dos Participantes

Na realização do presente estudo, primeiro procedeu-se ao contacto com a escola, explicando em que consistia a investigação que pretendíamos desenvolver.

Depois desse primeiro contacto, foi redigido o pedido de autorização ao Agrupamento (Anexo 2). Após a autorização concedida pela direção do Agrupamento, foram escolhidos, em conjunto com as docentes da Unidade de Ensino Estruturado para Autistas, dois alunos que iriam ser os dois casos em análise no presente estudo. De seguida, foi elaborado o pedido de autorização para os Encarregados de Educação dos alunos em questão, para a participação dos mesmos no estudo (Anexo 3).

Concedidas as autorizações por parte dos Encarregados de Educação, foi acordado com as docentes titulares de turma e com as docentes da Unidade a melhor hora para realizar as observações das crianças em questão. As observações foram realizadas utilizando a adaptação da grelha de observação *Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines in Childcare* (Wolery, Brashers & Neitzel, 2002) em situação de sala de aula, refeições, recreio, “integração inversa” e visitas de estudo, de modo a abranger as diferentes atividades desenvolvidas pela escola, tendo como objetivo principal o de poder observar e registar a participação dos alunos nessas atividades.

A análise documental teve por base o último PEI disponibilizado pelas docentes da Unidade de Ensino Estruturado e ainda, o horário semanal de atividades dos alunos dos estudos de caso.

A passagem dos questionários e entrevistas foi realizada, em função da disponibilidade apresentada pelos participantes, tendo sido garantido o total anonimato e confidencialidade das informações recolhidas. O preenchimento do questionário por parte da coordenadora da escola, das docentes titulares de turma e dos Encarregados de Educação foi realizado sem a presença do investigador. Nas turmas regulares dos alunos do estudo, foi permitida a presença do investigador, de modo a explicar em que consistia o estudo e esclarecer eventuais dúvidas que fossem surgindo aos alunos durante o preenchimento do questionário.

As entrevistas realizadas às docentes titulares de turma, às docentes da UEEA e às assistentes operacionais foram realizadas mais tarde, tendo sido seleccionadas duas

assistentes operacionais que colaboram diretamente na UEEA e duas assistentes operacionais da escola, em função da disponibilidade para a participação voluntária no estudo. As entrevistas foram realizadas num sítio calmo e sossegado, tendo sido gravadas com o consentimento das participantes e depois transcritas pelo investigador.

4.4.2. Procedimentos de Análise dos Dados

O estudo utiliza uma metodologia qualitativa, tendo como objetivo a análise de cada caso e a interpretação dos resultados obtidos quer a partir da análise documental, observações e entrevistas, quer a partir dos dados quantitativos relativos aos questionários realizados.

A análise documental foi realizada tendo por base o último PEI disponibilizado pelas docentes da Unidade e os horários semanais dos alunos dos estudos de caso.

Os dados obtidos nas observações foram analisados tendo por base a adaptação da medida *Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines in Childcare* de Wolery, Brashers e Neitzel (2002).

Depois da recolha dos dados dos questionários, estes foram introduzidos numa base de dados do programa informático *IBM SPSS Statistics 22*, que nos permitiu a realização das análises estatísticas necessárias para o estudo.

As entrevistas foram analisadas através da metodologia da Análise de Conteúdo. A análise de conteúdo tem como objetivo "...a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem." (Bardin, 2006, p.41), sendo constituída por três fases: a *pré-análise*, onde são selecionados os documentos que serão sujeitos à análise, se formulam hipóteses, objetivos e se constroem indicadores que possam fundamentar a interpretação; a *exploração do material*, que se constitui como a fase mais longa e consiste na codificação, desconto ou enumeração, em função do que foi inicialmente formulado e por fim, o *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, onde os resultados em bruto são trabalhados no sentido de se tornarem significativos e válidos, pondo em relevo as informações fornecidas pela análise de conteúdo (Bardin, 2006). Para que um determinado conjunto de categorias seja classificado como bom, deve possuir algumas qualidades, nomeadamente, cada elemento não pode existir em

mais do que uma categoria (*exclusão mútua*); diferentes níveis de análise devem ser separados (*homogeneidade*); uma categoria só é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise e pertence ao quadro teórico previamente definido (*pertinência*); diferentes partes de um mesmo material devem ser classificados da mesma forma, mesmo se forem sujeitas a diferentes análises (objetividade e fiabilidade) e, um conjunto de categorias é produtivo quando fornece resultados produtivos (*produtividade*) (Bardin, 2006).

A organização dos conteúdos das entrevistas em temas, categorias e subcategorias foi realizada de acordo com as respostas dos participantes, mantendo sempre presente o objetivo do estudo (Anexo 15). No presente estudo, optámos por utilizar o procedimento de repartição inversa, ou seja, partiu-se de elementos particulares, que foram sendo reagrupados progressivamente por aproximação de elementos contíguos. Depois desse processo, foram atribuídos títulos a cada uma das categorias de análise. O critério de categorização utilizado foi o semântico, uma vez que, todos os temas que pertenciam a uma determinada categoria, ficaram agrupados numa categoria específica (Bardin, 2006). Importa salientar que durante a análise de conteúdo, sempre que cada participante entrevistado repetia uma afirmação se optou por considerar apenas uma das afirmações, não sendo contabilizado o número de repetições. Por isso, optou-se por uma análise qualitativa, onde cada inferência é fundada na presença do índice e não pela sua frequência (Bardin, 2006).

V. ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1. Análise Documental

A análise documental tem por base os Programas Educativos Individuais relativos ao ano letivo de 2014/2015, disponibilizados pelas docentes da Unidade de Ensino Estruturado e os horários de atividades semanais dos alunos. A análise documental representa assim, de forma condensada a informação mais pertinente (Bardin, 2006).

a) Estudo de Caso 1

De acordo com PEI do Ricardo, as NEE do mesmo são tipificadas como Mentais no grupo das Psicossociais Globais, sendo que o PEI inclui o Currículo Específico Individual (alínea e do Decreto-Lei nº3/2008) e o Plano de intervenção de terapias ao abrigo da parceria com os CRI.

O Ricardo foi acompanhado em Intervenção Precoce de 2004 até 2008. Começou a frequentar o pré-escolar no ano letivo 2004/2005, iniciando o 1º ciclo no ano letivo 2011/2012 na escola em que se encontra atualmente, integrando a Unidade de Ensino Estruturado para autistas presente na mesma.

De acordo com a informação clínica, tendo por base um relatório de avaliação, efetuado pela APPDA em Maio de 2011, o Ricardo apresenta critérios para um diagnóstico de Perturbação Global do Desenvolvimento – sem outra especificação, no qual se inclui o autismo atípico (DSM-IV), com alteração ligeira do comportamento (CARS=30). Segundo o mesmo relatório, o Ricardo apresenta algumas dificuldades nas competências motoras, apresentando boas competências de linguagem expressiva. Além disso, o Ricardo mantém interesses exclusivos muito fortes que o motivam para interagir com os outros e com o ambiente de forma seletiva. O Ricardo revela ainda dificuldades no controlo das emoções, da energia, dos impulsos, da atenção e das competências interpessoais.

Atualmente frequenta, em contexto familiar, natação adaptada, psicomotricidade e um programa adaptado de “Queima calorias”. É seguido em consultas de neurologia, oftalmologia, ortopedia, otorrinolaringologia, pediatria e, pedopsiquiatria.

No que diz respeito ao horário semanal de atividades do Ricardo (Anexo 16), podemos verificar que o aluno frequenta a sala de aula todos os dias no período da manhã entre as 11h45 e as 13h15/13h30 e no período da tarde, das 15h às 15h30 exceto à quarta-feira. Dessa forma, podemos contabilizar um total de 9h30 semanais na sala de aula, sendo que passa o resto do tempo na Unidade, num total de 22h45. Isto vai ao encontro do que foi relatado pelas docentes nas entrevistas realizadas (ex. "...todos os dias, mais do que uma vez." S1; "Vem de manhã e à tarde." S1; "O Ricardo tem 9 horas e 30 minutos semanais...em sala de aula. Na Unidade, o Ricardo 22 horas e 45 minutos..." S3; "o Ricardo...vai de manhã e vai à tarde..." S4).

b) Estudo de Caso 2

De acordo com PEI do Gustavo, as NEE do mesmo são tipificadas como Mentais no grupo das Psicossociais Globais, sendo que o PEI inclui o Currículo Específico Individual (alínea e do Decreto-Lei nº3/2008) e o Plano de intervenção de terapias ao abrigo da parceria com os CRI.

O Gustavo foi acompanhado em Intervenção Precoce de 2006 até 2010. Começou a frequentar o pré-escolar no ano letivo 2006/2007, iniciando o 1º ciclo no ano letivo 2011/2012 na escola em que se encontra atualmente, integrando a Unidade de Ensino Estruturado para autistas presente na mesma.

De acordo com a informação clínica, tendo por base um relatório de avaliação, efetuado pela APPDA em Maio de 2011, o Gustavo apresenta critérios para um diagnóstico de Perturbação Global do Desenvolvimento – sem outra especificação, no qual se inclui o autismo atípico (DSM-IV), com alteração ligeira do comportamento (CARS=30). Além disso, após estudo genético, foi detetada a presença da Síndrome de x-frágil. O isolamento observado à data da realização da avaliação parecia decorrer de uma grande passividade do mesmo em relação ao que o rodeia e, de uma timidez inicial que é parcialmente superada depois de cativado ou interessado nas atividades. Tem alguma tendência para repetir as mesmas brincadeiras, apresentando dificuldades nas subáreas de cognição e motricidade global.

Atualmente é seguido em consulta de desenvolvimento e oftalmologia.

No que diz respeito ao horário semanal de atividades do Gustavo (Anexo 17), podemos verificar que o aluno frequenta a sala de aula todos os dias no período da manhã entre as 9h50 e as 11h à segunda-feira e das 9h50 às 11h15 nos restantes dias. Dessa forma, podemos contabilizar um total de 6h50 semanais na sala de aula, sendo que passa o resto do tempo na Unidade, num total de 25h25. Isto vai ao encontro do que foi relatado pelas docentes nas entrevistas realizadas (ex. “No período da manhã, basicamente.” S2; “...o Gustavo tem 6 horas e 50 minutos em sala de aula. Na Unidade...o Gustavo 25 horas e 25 minutos.” S3; “O Gustavo vai menos tempo...” S4).

Relativamente ao nível de participação dos alunos nas atividades educativas da escola, nos PEI's consta que, este ano letivo tanto o Ricardo como o Gustavo frequentam turmas de 4º ano, em horário normal. Ainda de acordo com os PEI's dos alunos em questão, a sala de aula deverá ser o espaço de referência, sendo a Unidade, um parceiro na inclusão. Na Unidade usufruem do desenvolvimento de competências de cariz funcional, de autonomia e de um ensino individualizado. Além disso, são acompanhados por uma terapeuta da fala, uma psicóloga, uma técnica de psicomotricidade, terapia a cavalo e natação adaptada. As estratégias de ensino estruturado devem ser aplicadas tanto na Unidade como na sala de aula. Os alunos devem participar em algumas atividades do Plano Curricular e atividades da UEEA e em todas as atividades da turma e da escola, acompanhando a turma nas saídas da escola (ver horário).

Ainda de acordo com os PEI's, elaborados pelas docentes titulares de turma, pelas docentes da Unidade de Ensino Estruturado, pela terapeuta da fala, pela psicóloga e pela técnica de psicomotricidade, os objetivos principais da intervenção com estes alunos são os mesmos, nomeadamente: aumentar os níveis de interação e participação; aumentar a motivação para explorar e aprender; promover o desenvolvimento das funções cognitivas, das capacidades psicomotoras, da comunicação e interação social, estabilizando comportamentos e aumentando a autonomia; desenvolver formas específicas de relação e interação nas quais se possam divertir, compreender e viver em harmonia e por fim, promover a melhoria da qualidade da vida das crianças e suas famílias.

5.2. Observações

Após a realização de uma primeira observação naturalista, onde se procedeu ao levantamento das atividades coletivas da escola, foi possível selecionar seis atividades específicas do dia-a-dia do Ricardo e do Gustavo, nomeadamente, o lanche, o almoço, o tempo em sala de aula, o recreio, a “integração inversa” e as visitas de estudo.

A atividade de “integração inversa”, termo utilizado na escola, consiste na realização de atividades em conjunto entre os alunos das turmas regulares e os alunos da Unidade, sendo uma iniciativa criada pelas docentes da Unidade. O que acontece é que os alunos das turmas regulares vão à Unidade em situações pontuais e realizam atividades com os seus colegas, por exemplo, confeccionar um bolo, cantar os parabéns aos colegas da Unidade, entre outras. A atividade é designada de “integração inversa” uma vez que são os alunos das turmas regulares que vão à Unidade, ao contrário do que acontece habitualmente.

Tendo por referência a tabela 1, podemos concluir que as únicas atividades em que o Ricardo e o Gustavo realizam sempre as mesmas tarefas que os seus colegas das turmas regulares, são as atividades de “integração inversa” e, visitas de estudo. Importa ainda referir que embora o Ricardo e o Gustavo consigam almoçar sem ajuda e de forma autónoma, considerou-se que eles não realizam as mesmas tarefas que os colegas das turmas regulares na situação de almoço uma vez que o almoço é realizado em horários diferentes, logo, quando o Ricardo e o Gustavo estão a almoçar, os seus colegas já estão a fazer outra atividade.

Tabela 1 – Participação dos alunos com NEE nas atividades da escola

Atividades	A criança está a fazer o mesmo que os colegas da turma?	
	Ricardo	Gustavo
Sala de Aula	Sim- 2/5	Sim- 1/5
Recreio	Sim- 1/6	Sim- 4/6
Lanche	Sim- 0/5	Sim- 3/5
Almoço	Sim- 0/5	Sim- 0/5
“Integração Inversa”	Sim- 3/3	Sim- 3/3
Visitas de Estudo	Sim- 1/1	Sim- 1/1

Podemos ainda verificar que na sala de aula, o Ricardo realizou a mesma atividade que os seus colegas duas vezes e o Gustavo, apenas uma.

No que diz respeito ao recreio, podemos concluir que o Ricardo apresenta uma participação inferior ao Gustavo, uma vez que o Gustavo realizou as mesmas atividades que os seus colegas do regular mais vezes do que o Ricardo.

Analisando a situação de lanche, também podemos verificar diferenças entre o Ricardo e o Gustavo uma vez que, o Ricardo nunca lancha com a sua turma, realizando o lanche apenas na Unidade. Já o Gustavo lancha com a turma a maioria das vezes.

Por outro lado, como podemos verificar na tabela 2, tanto o Ricardo como o Gustavo necessitam de ajuda nas atividades que realizam na sala de aula e no recreio. Já nas refeições, tanto um como o outro, não necessitam de ajuda para realizar essas atividades.

Tabela 2 – Dificuldades na participação nas atividades da escola

Atividades	Quando a criança não está a fazer o mesmo que os colegas da turma precisa de ajuda?	
	Ricardo	Gustavo
Sala de Aula	<p>Sim Se sim, para que é dada essa ajuda? a) Precisa de ajuda para se envolver; b) Precisa de ajuda para ficar envolvido; c) Precisa de ajuda para interagir com os pares.</p>	<p>Sim Se sim, para que é dada essa ajuda? a) Precisa de ajuda para se envolver; b) Precisa de ajuda para ficar envolvido; c) Precisa de ajuda para interagir com os pares; d) Não tem competências para fazer a atividade.</p>
Recreio	<p>Sim Se sim, para que é dada essa ajuda? a) Precisa de ajuda para se envolver; b) Precisa de ajuda para ficar envolvido; c) Precisa de ajuda para interagir com os pares.</p>	<p>Sim Se sim, para que é dada essa ajuda? c) Precisa de ajuda para interagir com os pares; d) Não tem competências para fazer a atividade.</p>
Lanche	Não	Não
Almoço	Não	Não

Na sala de aula o Ricardo necessita de ajuda para se envolver na atividade, para ficar envolvido e para interagir com os colegas, já o Gustavo necessita de ajuda para se envolver, ficar envolvido, interagir com os pares e não tem as competências necessárias para realizar as mesmas atividades que os seus colegas da turma. Relativamente ao recreio, o Ricardo necessita de mais ajuda que o Gustavo, nomeadamente, para se envolver, ficar envolvido e interagir com os pares. Já o Gustavo necessita de ajuda na interação com os pares uma vez que não tem as competências para realizar mesmas atividades que os colegas, como por exemplo, jogar à bola.

Apesar das dificuldades apresentadas, na sala de aula a professora do Ricardo ajuda-o sempre, tentando colmatar as dificuldades acima referidas. Por outro lado, a professora do Gustavo nem sempre lhe dá a ajuda que ele necessita. Já no recreio, a ajuda é dada pelas assistentes operacionais, no entanto, nem sempre é eficaz.

5.3. Questionários¹

5.3.1. Alunos das turmas regulares

a) Relativamente ao *conhecimento que os alunos do regular têm sobre o autismo*, estes consideram que na escola algum adulto lhes explicou o que é o autismo. Na questão “*Na escola já algum adulto te explicou o que é o autismo?*” as respostas dos alunos do regular foram mais frequentes na categoria “Sim”.

b) No que diz respeito à *avaliação feita pelos alunos do regular em relação à forma como os alunos com NEE são tratados na escola e na sala de aula*, os alunos apresentam respostas positivas, situando-se nas categorias “Muitas Vezes” e “Sempre” na questão “*Achas que os colegas com autismo são bem tratados na tua escola?*”. Na questão “*Achas que a tua professora dá mais atenção ao teu colega com autismo que ao resto da turma quando ele está na sala?*” a frequência de respostas é mais evidente na categoria “Poucas Vezes”.

c) Em relação à *representação que os alunos do regular têm sobre a inclusão de crianças com NEE nas turmas regulares*, verificou-se que os alunos do regular consideram que os colegas com autismo por vezes perturbam as aulas, sendo que as respostas têm maior frequência nas categorias “Poucas Vezes” e “Às Vezes”.

d) Relativamente à opinião que os alunos do regular têm sobre a *participação dos colegas com NEE*, como se pode constatar na figura 1, verificou-se que segundo estes alunos, os alunos com NEE participam mais nas visitas de estudo comparativamente às outras atividades desenvolvidas na escola.

¹ Todos os quadros relativos aos resultados dos questionários apresentados neste capítulo encontram-se disponíveis no Anexo 18.

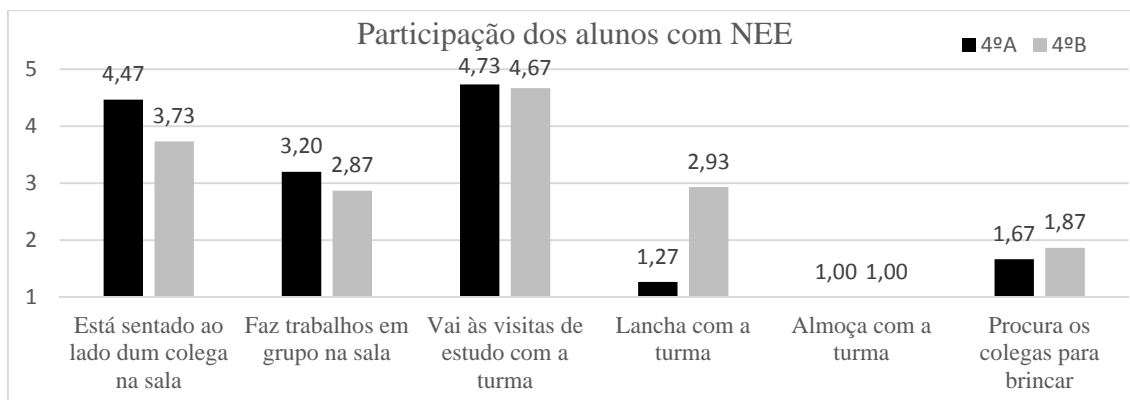


Figura 1 – Média das respostas dadas pelos alunos das turmas regulares relativas à “participação dos alunos com NEE nas atividades da escola”

Verificou-se ainda que os alunos com NEE normalmente encontram-se sentados ao lado de alguém quando estão na sala de aula, no entanto, no que diz respeito aos trabalhos que os alunos com NEE realizam na sala de aula em grupo, a frequência de respostas é maior na categoria “Às Vezes”. Em relação às refeições, os alunos do regular indicam que o Ricardo (Estudo de Caso 1) nunca lancha nem almoça com a turma, já o Gustavo (Estudo de Caso 2) lancha com os colegas do regular algumas vezes. As respostas dos alunos do regular situam-se ainda maioritariamente na categoria “Poucas Vezes”, relativamente à questão “O teu colega com autismo costuma procurar-te a ti ou aos teus colegas para brincar no recreio?”.

d) Por último, no que diz respeito à *sensibilidade dos alunos das turmas regulares no tratamento dos alunos com NEE*, verificou-se que em relação à questão “Costumas procurar o teu colega com autismo para brincar no recreio?”, os alunos procuram os colegas menos vezes do que seria desejável, sendo que as respostas têm maior frequência nas categorias “Poucas Vezes” e “Às Vezes”. Verificando-se ainda que os alunos do regular consideram que costumam ajudar os colegas com autismo quando eles precisam “Muitas Vezes”.

Comparando as respostas dos alunos das duas turmas, verificaram-se diferenças significativas em 4 questões: (1) “Achas que os colegas com autismo são bem tratados na escola?” ($U=60.000$; $W=180.000$; $p=0.003$), onde os alunos da turma A apresentam uma representação mais positiva do tratamento dos colegas com autismo, situando as suas respostas maioritariamente na categoria “Sempre”, enquanto os alunos da turma B, situam as respostas maioritariamente na categoria “Muitas Vezes”; (2) “Achas que o teu colega com autismo perturba as tuas aulas?” ($U=26.000$; $W=146.000$; $p<0.001$), onde

uma vez mais os alunos da turma A apresentam uma representação mais positiva comparativamente aos alunos da turma B, situando as suas respostas maioritariamente na categoria “Poucas Vezes”, enquanto os alunos da turma B, situam as respostas maioritariamente na categoria “Às Vezes”; (3) “O teu colega com autismo costuma lanchar com a tua turma?” ($U=6.000$; $W=126.000$; $p<0.001$), onde os colegas da turma B situam as suas respostas com maior frequência na categoria “Às Vezes”, considerando que o Gustavo lancha com a turma algumas vezes, ao contrário da turma A, que considera que o Ricardo nunca lancha com a turma, uma vez que as respostas se situam maioritariamente na categoria “Nunca”; (4) “Costumas procurar o teu colega com autismo para brincar no recreio?” ($U=59.500$; $W=179.500$; $p=0.021$), onde os alunos da turma A situam as suas respostas com maior frequência na categoria “Às Vezes” e os da turma B, na categoria “Poucas Vezes”, ou seja, os alunos da turma A procuram mais vezes o colega com autismo para brincar que os alunos da turma B.

De um modo geral, os alunos do regular admitem que na escola já alguém lhes explicou o que é o autismo. Os alunos consideram ainda que os alunos com autismo são bem tratados na escola, admitindo que na sala de aula, a professora não costuma dar mais atenção aos alunos com autismo que aos restantes alunos da turma. Por vezes, acham que os alunos com autismo podem perturbar as aulas, admitindo que os mesmos costumam estar sentados ao lado de alguém na sala de aula e por vezes realizam alguns trabalhos em grupo. Segundo os alunos do regular, as atividades em que os alunos com autismo participam mais são as visitas de estudo. Nas refeições os alunos admitem nunca almoçar com os colegas com autismo, no entanto, consideram que o Gustavo lancha com a turma algumas vezes. No recreio, são poucas vezes procurados pelos alunos com autismo, no entanto, o Gustavo parece procurar mais os alunos do regular para brincar que o Ricardo. Também os alunos do regular não procuram os alunos com autismo para brincar com muita frequência, contudo, os alunos do regular consideram que ajudam os alunos com autismo muitas vezes quando eles precisam.

5.3.2. Encarregados de Educação dos alunos das turmas regulares

a) Relativamente à *avaliação que os Encarregados de Educação fazem do tratamento dos alunos com e sem NEE na escola*, verificou-se que os Encarregados de Educação consideram que os alunos com autismo são bem tratados na escola, situando as suas respostas, maioritariamente, na categoria “Muitas Vezes”. No que diz respeito às

questões “Considera que a professora do seu filho(a) responde adequadamente às necessidades dos alunos da turma?” e “Considera que a escola responde adequadamente às necessidades dos alunos?”, as respostas dadas pelos Encarregados de Educação, estão maioritariamente distribuídas pelas categorias “Sempre” e “Muitas Vezes”, respetivamente.

b) No que diz respeito à opinião que os Encarregados de Educação têm sobre a *participação dos alunos com NEE nas atividades da escola*, como se pode constatar na figura 2, à semelhança dos alunos do regular, os Encarregados de Educação consideram que a atividade em que os alunos com NEE participam mais é nas visitas de estudo. Verificou-se ainda que nas questões relativas à participação na sala de aula os Encarregados de Educação consideram que os alunos realizam alguns trabalhos em grupo. Já no recreio consideram que os alunos do regular brincam algumas vezes com os alunos com autismo. Nas refeições as opiniões foram ao encontro do que foi relatado pelos alunos do regular, também os Encarregados de Educação consideram que o Ricardo não faz as refeições com os colegas da turma, ao contrário do Gustavo que o faz algumas vezes.

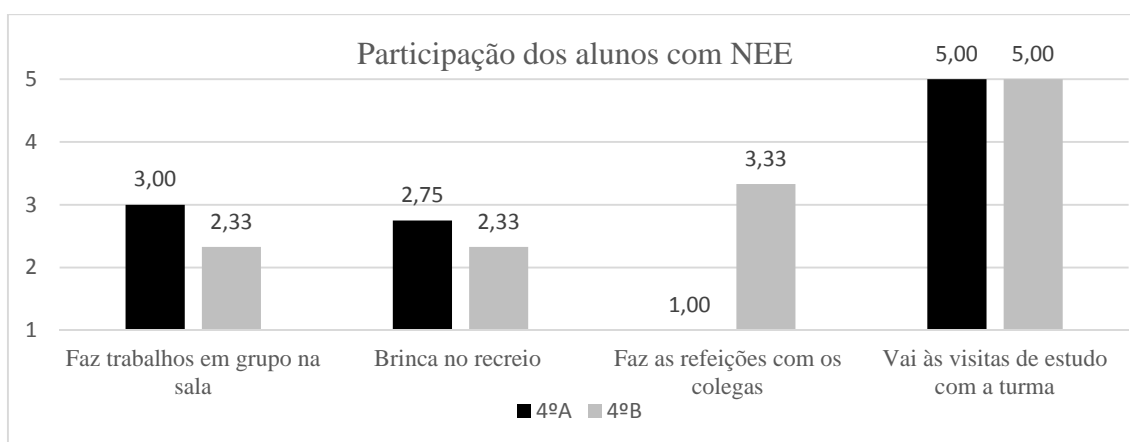


Figura 2 – Média das respostas dadas pelos Encarregados de Educação dos alunos das turmas regulares relativas à “participação dos alunos com NEE nas atividades da escola”

c) Por fim, no que diz respeito à *representação que os Encarregados de Educação têm sobre a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares*, verificou-se que os mesmos apresentam atitudes positivas face a isso, considerando que é um direito dos alunos com autismo fazer parte das turmas regulares, situando as suas respostas na categoria “Sim”.

Comparando as respostas dos Encarregados de Educação dos alunos das duas turmas, verificaram-se diferenças significativas numa questão: “Acha que o seu filho(a) costuma fazer as refeições com o colega com autismo? ($U < 0.001$; $W = 45.000$; $p < 0.001$), onde os Encarregados de Educação dos alunos da turma A, situam as suas respostas maioritariamente na categoria “Nunca” e os da turma B, situam as respostas maioritariamente na categoria “Às Vezes”, ou seja, os Encarregados de Educação dos alunos do regular consideram que o Ricardo nunca faz as refeições com a turma e o Gustavo fá-lo às vezes.

Em suma, os Encarregados de Educação dos alunos do regular consideram que os alunos com autismo são bem tratados na escola e que a docente titular da turma e a escola respondem adequadamente às necessidades dos alunos. Consideram ainda que os alunos com NEE participam mais nas visitas de estudo, comparativamente às outras atividades da escola. Os Encarregados de Educação dos alunos do regular pensam que os alunos com autismo por vezes realizam trabalhos em grupo na sala de aula e que os mesmos brincam com os alunos do regular no recreio algumas vezes. No que diz respeito às refeições, consideram que o Gustavo por vezes faz as refeições com os alunos do regular ao contrário do Ricardo. Além disso, consideram que é um direito dos alunos com autismo fazer parte das turmas regulares.

5.3.3. Encarregados de Educação dos alunos com NEE

a) Relativamente à *avaliação que os Encarregados de Educação fazem do tratamento dos alunos com e sem NEE na escola*, verificou-se que os Encarregados de Educação consideram com maior frequência que os alunos com autismo são bem tratados na escola, situando as suas respostas nas categorias “Muitas Vezes” e “Sempre”. No que diz respeito às questões “Considera que a professora da turma regular responde adequadamente às necessidades dos alunos da turma?” e “Considera que a escola responde adequadamente às necessidades dos alunos?”, as respostas dadas pelos Encarregados de Educação, também são positivas, estando maioritariamente distribuídas pelas categorias “Muitas Vezes” e “Sempre”.

b) No que diz respeito à opinião que os Encarregados de Educação dos alunos com NEE têm sobre a *participação dos alunos com NEE nas atividades da escola*, estes consideram que os seus filhos partilham sempre o recreio com os alunos do regular e

vão às visitas de estudo com as respetivas turmas, sendo que as suas respostas são frequentes na categoria “Sempre”. Verificou-se ainda que os Encarregados de Educação têm opiniões positivas relativamente à realização de trabalhos em grupo na sala de aula, considerando que os seus filhos realizam trabalhos em grupo com bastante frequência, sendo que as suas respostas se situam nas categorias “Muitas Vezes” e “Sempre”. Em relação às refeições, à semelhança do que já foi referido pelos alunos do regular e pelos Encarregados de Educação dos alunos do regular, os Encarregados de Educação dos alunos com NEE também consideram que o Ricardo (Estudo de Caso 1) nunca partilha os momentos de refeição com os alunos do regular, já o Gustavo (Estudo de Caso 2) partilha esses momentos com os alunos do regular algumas vezes. Além disso, verificou-se que o Encarregado de Educação do Ricardo tem uma opinião mais positiva relativa à participação do seu filho nas atividades da escola, considerando que o mesmo participa sempre nas atividades realizadas pelos colegas da turma regular. Já o Encarregado de Educação do Gustavo considera que isso acontece às vezes.

c) Em relação à *comunicação com as docentes titulares de turma e docentes da UEEA*, verificou-se que os Encarregados de Educação dos alunos do regular apresentam respostas muito positivas, considerando que se sentem sempre à vontade na comunicação quer com as docentes titulares de turma, quer com as docentes da UEEA. Além disso, admitem ser sempre convocados para as reuniões das turmas regulares.

d) Por fim, no que diz respeito à *representação que os Encarregados de Educação dos alunos com NEE têm sobre a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares*, verificou-se que os mesmos apresentam atitudes positivas face a isso, considerando que é um direito dos alunos com autismo fazer parte das turmas regulares.

De um modo geral, os Encarregados de Educação dos alunos com NEE consideram que os alunos com autismo são bem tratados na escola e que a docente titular de turma e a escola respondem adequadamente às necessidades dos alunos. Consideram também que os seus filhos partilham o recreio com os alunos do regular e acompanham as turmas em todas as visitas de estudo. Relativamente aos trabalhos em grupo realizados na sala de aula, os Encarregados de Educação acham, que os seus filhos realizam muitos trabalhos com os colegas da turma. Nas refeições, o Encarregado de Educação do Ricardo considera que ele nunca partilha os momentos de refeição com os alunos do regular, já o Encarregado de Educação do Gustavo admite que, por vezes, este partilha os momentos de refeição com os alunos da turma regular. No entanto, de

acordo com os Encarregados de Educação, o Ricardo participa nas mesmas atividades que os alunos do regular mais vezes que o Gustavo. No que diz respeito à comunicação com as docentes, os Encarregados de Educação sentem-se à vontade na comunicação com as docentes titulares de turma e com as docentes da UEEA, sendo convocados para todas as reuniões das turmas regulares. Além disso, consideram que é um direito dos alunos com autismo fazer parte das turmas regulares.

5.3.4. Docentes titulares de turma

a) Relativamente à *experiência profissional no trabalho com crianças com NEE*, verificou-se que as docentes já trabalharam com crianças com NEE muitas vezes.

b) No que diz respeito à avaliação que as docentes fazem dos *apoios prestados pela escola e pelos técnicos*, estas apresentam respostas menos positivas em relação às oportunidades de formação proporcionadas pela escola, considerando que isso acontece “Poucas Vezes”/“Às Vezes”. Verificou-se ainda que as docentes consideram que a direção da escola por vezes as apoiam no trabalho que realizam com as suas turmas, apresentado uma atitude mais positiva face ao apoio prestado pelos técnicos, considerando que estes as apoiam muitas vezes. Contudo, a docente da turma do Ricardo (Estudo de Caso 1) revela que os técnicos nunca trabalham consigo na planificação das atividades a realizar com as crianças com NEE, ao contrário da docente da turma do Gustavo (Estudo de Caso 2) que considera que os técnicos trabalham consigo muitas vezes na planificação das atividades a realizar com as crianças com NEE.

c) Em relação à *comunicação com os técnicos e com os Encarregados de Educação dos alunos com NEE*, verificou-se que as docentes titulares de turma apresentam respostas muito positivas, considerando que se sentem sempre à vontade na comunicação quer com os técnicos, quer com os Encarregados de Educação.

d) Por último, no que diz respeito à *representação sobre a inclusão de crianças com NEE nas turmas regulares*, verificou-se que as docentes apresentam opiniões diferentes. A docente do Ricardo (Estudo de Caso 1) sente-se confortável com a presença do mesmo na sala de aula e considera que este perturba as aulas poucas vezes. Por outro lado, a professora do Gustavo por vezes não se sente confortável com a

presença do mesmo na sala de aula, considerando ainda que este perturba as aulas algumas vezes.

Em suma, verificou-se que as docentes titulares de turma já trabalharam muitas vezes com alunos com NEE, considerando que a escola não dá muitas oportunidades de formação relacionadas com a problemática das NEE. Verificou-se ainda que as docentes consideram ter mais apoio dos técnicos que intervêm com os alunos com NEE que da direção da escola. Contudo, a docente da turma do Gustavo considera que trabalha com maior frequência na planificação das atividades a desenvolver com os alunos com NEE que a docente da turma do Ricardo. Sentem-se sempre à vontade na comunicação com os técnicos e com os Encarregados de Educação dos alunos com NEE, contudo, a docente do Ricardo apresenta atitudes mais positivas face à presença do aluno na sala que a docente do Gustavo, que considera que nem sempre se sente confortável com a presença do Gustavo na turma.

5.3.5. Coordenadora da Escola

a) Relativamente à *experiência profissional no trabalho com crianças com NEE*, verificou-se que a coordenadora da escola já trabalhou muitas vezes com crianças com NEE.

b) Em relação à avaliação que a coordenadora faz *dos apoios prestados pela escola e pelos técnicos aos docentes titulares de turma, assistentes operacionais e aos alunos*, esta considera que a escola “Às Vezes” proporciona oportunidades de formação. Verificou-se ainda que a coordenadora considera que a direção da escola por vezes apoia os docentes e os técnicos no trabalho que realizam com as suas turmas, à semelhança dos técnicos que considera que também apoiam as docentes às vezes e as ajudam na planificação das atividades às vezes. Desta forma, a coordenadora apresenta uma opinião mais positiva relativamente à resposta que a escola dá aos seus alunos, considerando que a escola responde adequadamente às necessidades dos alunos muitas vezes.

c) Em relação à *comunicação com os técnicos e com os Encarregados de Educação dos alunos com NEE*, verificou-se que a coordenadora da escola apresenta respostas positivas, considerando que se sente muitas vezes à vontade na comunicação quer com os técnicos, quer com os Encarregados de Educação.

d) No que diz respeito à *participação dos alunos com NEE nas atividades da escola*, a coordenadora considera que os alunos com NEE participam muitas vezes nas mesmas atividades que os alunos das turmas regulares.

e) Relativamente à avaliação que a coordenadora faz do *tratamento dos alunos com NEE na escola*, esta considera que os alunos com NEE são sempre bem tratados na escola.

f) Por último, em relação à *representação sobre a inclusão de crianças com NEE nas turmas regulares*, verificou-se que a coordenadora apresenta uma atitude positiva face a isso, considerando que é um direito dos alunos com autismo fazer parte das turmas regulares.

De um modo geral, verificou-se que a coordenadora já trabalhou muitas vezes com alunos com NEE, considerando que a escola por vezes dá algumas oportunidades de formação relacionadas com a problemática das NEE. Verificou-se ainda que a coordenadora considera que os técnicos apoiam e ajudam as docentes titulares de turma na planificação de atividades e resolução de problemas algumas vezes e que, a escola normalmente responde adequadamente às necessidades dos alunos, tratando sempre bem os seus alunos. A coordenadora sente-se à vontade na comunicação com os técnicos e com os Encarregados de Educação dos alunos com NEE, considerando que os alunos com autismo participam muitas vezes nas mesmas atividades que os alunos do regular. Além disso, a coordenadora considera ainda que é um direito dos alunos com autismo fazer parte das turmas regulares.

5.4. Entrevistas

As entrevistas realizadas às docentes titulares de turma, às docentes da Unidade e às assistentes operacionais, foram analisadas tendo por base a metodologia da Análise de Conteúdo. A análise de conteúdo realizada (Anexo 19) permitiu-nos a definição de 10 temas, sendo eles: a) *Representação sobre a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares*, b) *Responsabilidade da intervenção*, c) *Planificação da intervenção*, d) *Participação na sala de aula*, e) *Participação no recreio*, f) *Participação nas refeições*, g) *Participação nas visitas de estudo*, h) *Avaliação da intervenção das docentes titulares de turma*, i) *Avaliação da intervenção das docentes da UEEA* e, j) *Avaliação da intervenção da escola*. Os temas foram sendo organizados em diferentes categorias

que por sua vez, se dividem em algumas sub-categorias. A organização dos conteúdos das entrevistas em temas, categorias e sub-categorias foi realizada de acordo com as respostas dos participantes, mantendo sempre presente o objetivo do estudo: caracterizar a participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular.

Relativamente ao tema “*representação sobre a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares*”, a maioria dos sujeitos considera que a inclusão é positiva para os alunos com NEE (ex. “...se é uma criança que consegue acompanhar e consegue estar dentro da sala eu acho que é muito bom...” S5), mas também para os alunos sem NEE (ex. “...é benéfico a 200% quer para os meninos com NEE quer para os meninos ditos normais...” S4). No entanto, três dos participantes consideram que essa inclusão por vezes poderá não ser benéfica para os alunos sem NEE (ex. “Se está lá só por estar lá também vai perturbar e acaba por prejudicar um bocadinho os outros.” S5; “...atrapalham o andamento da turma...” S7) sendo que, quatro dos participantes consideram que a presença dos alunos com NEE nas turmas regulares pode ser negativa tanto para os alunos com NEE como para os outros (ex. “...em parte é positivo mas nem sempre.” S2; “...sou contra em horário de aula normal.” S7). Podemos ainda verificar que a maior parte dos participantes encontram algumas limitações/obstáculos à inclusão destes alunos (ex. “...causa alguma apreensão.” S1; “...nem sempre secalhar têm a resposta que necessitam.” S2).

No que diz respeito à “*responsabilidade da intervenção*”, alguns sujeitos consideram que essa responsabilidade é partilhada (ex. “...todos os intervenientes no processo educativo do aluno.” S1), no entanto, admitem que por vezes há um desequilíbrio na partilha dessas responsabilidades (ex. “...acabamos nós por sermos mais responsáveis...” S4).

Em relação à “*planificação da intervenção*”, esta encontra-se dividida em horários, materiais e atividades, sendo que, quer os docentes da titulares de turma, quer os docentes da Unidade afirmam que “...o horário é definido no início do ano...” S1 e, “...os horários são todos diferentes de uns para os outros...” S4. No que diz respeito aos materiais, as docentes da Unidade afirmam que “Nós construímos materiais a pensar especificamente nas características de cada aluno...” S3. Por fim, relativamente às atividades, a professora do Ricardo admite que relativamente ao processo, as atividades que o mesmo realiza na sala de aula são “...em função do que estamos a trabalhar na

sala naquele dia.” S1, por outro lado, uma docente da Unidade refere “Somos nós que fazemos tudo...” S4.

Relativamente à participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas da escola, optou-se por considerar quatro temas: “*participação na sala de aula*”, “*participação no recreio*”, “*participação nas refeições*” e “*participação nas visitas de estudo*”. Sobre a “*participação na sala de aula*” verificou-se que os alunos do estudo de caso não realizam o mesmo tipo de atividades, sendo que o Gustavo realiza atividades estruturadas que leva da Unidade (ex. “...o Gustavo leva um conjunto de atividades que são desenvolvidas na Unidade.” S3) e por vezes, atividades adaptadas (ex. “...se há uma atividade que a professora consegue desenvolver com o Gustavo, fá-lo.” S4) e, o Ricardo realiza sempre atividades adaptadas (ex. “...ele tem o livro igual ao dos colegas, mas depois faz recortes do livro para pôr no caderno...” S1; “O Ricardo não leva trabalho estruturado da Unidade...a professora põe-no a desenvolver o trabalho que está a desenvolver com a turma.” S4). Além disso, a maioria das docentes refere que estes alunos revelam algumas dificuldades na realização das atividades em sala de aula (ex. “...ele tem alguma incapacidade de gerir os trabalhos de grupo.” S1; “...o Gustavo...não consegue de maneira absolutamente nenhuma acompanhar o trabalho desenvolvido na turma...a não ser ao nível da expressão plástica” S4). Em relação à “*participação no recreio*” pudemos verificar que os alunos frequentam o recreio ao mesmo tempo que os colegas do regular (ex. “...partilham os momentos de recreio com os colegas da turma...” S3), sendo que o Gustavo e o Rodrigo são procurados pelos colegas (ex. “Os colegas procuram-nos muito...” S3) e um sujeito considera que “...há uma muito boa interação entre eles...” S3. Contudo, outros sujeitos referem que “A interação é feita momentaneamente mas depois cai por terra...” S4 e “...os colegas umas vezes podem brincar com uns e outras vezes não brincam...” S8. Contudo, a maioria dos sujeitos consideram que o Gustavo procura mais os colegas para brincar do que o Ricardo (ex. “...eles também procuram os colegas, mais o Gustavo...” S3, “...o Gustavo procura os amigos para brincar e para jogar à bola...” S5, “O Ricardo...é capaz de chamar os colegas se precisa de alguma coisa...” S1). Por isso, tendo em conta a categoria dos comportamentos, os sujeitos consideram que o Gustavo “...brinca...” S2, embora “...isola-se um pouco...” S2, já o Ricardo “...fica mais sozinho...procura mais o adulto...” S5 e “O Ricardo gosta mais de estar ali no parque...” S6. Relativamente à “*participação nas refeições*” constatou-se que o Gustavo por vezes lancha com a turma

(ex. “...não traz o lanche às vezes...” S2, “...o Gustavo leva o lanchinho para a turma...” S4), já o Ricardo lancha sempre na Unidade (ex. “O Ricardo...lancha na Unidade.” S4). O almoço é feito em horas diferentes dos colegas do regular (ex. “O almoço é em horas diferentes...” S2, “Eles estão separados numa mesa à parte.” S7). Apesar de alguns sujeitos referirem que tanto o Gustavo como o Ricardo teriam autonomia para acompanhar as turmas durante o almoço (ex. “...um Gustavo e um Ricardo poderiam estar a comer com as turmas...” S4, “Eles são autónomos e não precisam de ajuda nas refeições.” S5). Por último, no que diz respeito à “*participação nas visitas de estudo*” verificou-se que ambos participam nas visitas de estudo das turmas regulares (ex. “...vão com a turma...” S6, “Eles participam nas visitas...” S7), tendo autonomia para tal (ex. “...portam-se impecavelmente bem...” S4, “...bastante autónomos...” S6). Alguns sujeitos revelam ainda que as turmas têm apoio das assistentes operacionais sempre que seja necessário (ex. “Se por acaso forem as duas turmas de 4º ano juntas, aí vai uma auxiliar nossa...” S4), mas “...muitas vezes vão sem a presença de um adulto da Unidade...” S3. São ainda referidas algumas limitações/obstáculos à participação destes alunos nas visitas de estudo (ex. “O Gustavo tem muita insegurança ao caminhar, ele está muito pesado...Ele tem desequilíbrios...” S4, “O Gustavo tem muitos medos...” S5, “...o Ricardo tem problemas neurológicos, tem havido um agravamento ao nível motor global, quer no andar, quer nos movimentos globais grossos, quer ao nível da motricidade fina...” S4, “O Ricardo começa a querer ficar para trás e tem aquilo do ir à casa de banho várias vezes...” S5).

Para terminar, no que diz respeito à avaliação da intervenção, esta encontra-se dividida em três temas. Relativamente à “*avaliação da intervenção das docentes titulares de turma*”, considerou-se aspetos positivos (ex. “A professora Sónia é uma colega excepcional...” S4, “A professora do Gustavo é uma pessoa extremamente sensível às problemáticas dos meninos com NEE e dificuldades na aprendizagem...” S4) e negativos (ex. “...seria bom que o professor tivesse mais um bocadinho de disponibilidade...” S3, “A professora do Gustavo é talvez um pouco menos atenta...” S4), sendo que a falta de formação é referida por dois sujeitos (ex. “...professores não têm muitas vezes na sua formação base, formação relacionada com as NEE...” S4, “...algumas professoras não estão preparadas...” S5). Por outro lado, em relação à “*avaliação da intervenção das docentes da Unidade*” as informações encontram-se organizadas em duas categorias, os aspetos positivos (ex. “São completamente

competentes...” S2, “Estão sempre a esforçar-se ao máximo para que a criança evolua...” S6) e a “integração inversa”, que como já foi referido, é uma atividade promovida pelas docentes da Unidade e que segundo os sujeitos “...é muito positivo...” S2, “É muito benéfico para eles.” S3 e, “...devia haver ainda mais...” S4. Por fim, relativamente à “*avaliação da intervenção da escola*”, alguns sujeitos mencionam aspetos positivos (ex. “A escola nova foi um benefício com o parque infantil...” S4, “...acho que têm feito um trabalho muito bom.” S8) e, aspetos negativos (ex. “...há uma falha a todos os níveis...” S1), entre os quais, a falta de formação (ex. “...deveria haver mais formação...” S2) e a falta de recursos (ex. “...a escola está com pouco pessoal...é impossível que dê resposta a qualquer criança.” S1).

Concluindo, verificou-se que a maioria dos sujeitos entrevistados apresentam atitudes positivas face à inclusão dos alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular. No entanto, ainda encontram algumas limitações/obstáculos à inclusão destes alunos no ensino regular por considerarem que nem sempre estes alunos têm a resposta que necessitam. Relativamente à responsabilidade da intervenção, apesar da maioria dos sujeitos admitirem que todos são responsáveis pelo sucesso destes alunos, por vezes existe um desequilíbrio na partilha de responsabilidades uma vez que, a UEEA ainda tem um grande peso na responsabilidade por estes alunos, não só pelo facto de os alunos passarem a maior parte do tempo na UEEA, mas ainda, pelo facto das docentes titulares de turma ainda estarem muito dependentes do trabalho realizado pelas docentes da UEEA, em particular, a docente do Gustavo, uma vez que o trabalho que este leva para a sala de aula ser construído pelas docentes da UEEA. No que diz respeito à planificação da intervenção, os sujeitos indicam que os horários de atividades semanais dos alunos com autismo são planificados no início do ano, em conjunto, pelas docentes titulares de turma e docentes da UEEA. Os materiais são individuais e construídos em função das capacidades de cada aluno à semelhança das atividades. No entanto, verificou-se que as atividades que o Ricardo realiza na sala de aula são planeadas pela docente titular de turma, já as atividades que o Gustavo realiza são planeadas e construídas pelas docentes da UEEA.

Pensando na participação dos alunos com NEE nas atividades da escola de ensino regular, verificaram-se diferenças na participação dos alunos ao nível da sala de aula, uma vez que segundo os sujeitos entrevistados, o Ricardo tem mais capacidades cognitivas, conseguindo acompanhar as atividades que a turma está a desenvolver com

maior facilidade (com algumas adaptações). O Gustavo, tendo muitas limitações a nível cognitivo, realiza as atividades estruturadas que traz da UEEA, acompanhado os colegas da turma apenas nas atividades de expressão plástica. O recreio é partilhado com os alunos do regular, no entanto, os alunos com autismo também apresentam diferenças na participação. O Ricardo é um aluno que tem mais tendência para se isolar e procura mais o adulto para brincar, já o Gustavo procura os colegas para brincar e é temporariamente aceite pelos mesmos, no entanto, como não tem as mesmas capacidades, por vezes as brincadeiras “caem por terra”. Já nas refeições, o Gustavo lancha com a sua turma regular algumas vezes, o Ricardo lancha sempre na UEEA. A hora de almoço é feita em horários diferentes dos alunos do regular, sendo que a maioria dos sujeitos consideram que tanto o Ricardo como o Gustavo teriam capacidades para fazer o almoço em conjunto com os colegas da turma regular. Nas visitas de estudo, os sujeitos também indicam que tanto um como o outro acompanham bem as turmas regulares, tendo comportamentos adequados. As dificuldades apontadas nas visitas de estudo são principalmente, os medos do Gustavo, por exemplo, em subir e descer escadas e, o facto de o Ricardo ter algumas obsessões e ter de ir à WC várias vezes.

Por último, no que diz respeito à avaliação que os sujeitos fazem da intervenção das docentes e da escola com os alunos com NEE, verificou-se que, de um modo geral, consideram que as docentes titulares de turma e as docentes da UEEA fazem um bom trabalho com estes alunos, contudo, consideram que a docente do Gustavo talvez seja um pouco menos atenta às necessidades do mesmo na sala de aula. Relativamente à intervenção da escola, de um modo geral, os sujeitos consideram que a escola responde adequadamente às necessidades dos alunos, mas apontam algumas falhas, nomeadamente, a falta de recursos e a falta de formação que a escola proporciona aos funcionários da escola, não só aos docentes e técnicos, mas também às assistentes operacionais.

VI. DISCUSSÃO

Relembrando uma vez mais, o presente estudo teve como objetivo a análise e caracterização da participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular, através da análise documental, das observações, dos questionários realizados aos alunos das turmas regulares, Encarregados de Educação de alunos das turmas regulares e de alunos com PEA, docentes titulares de turma e coordenadora da escola e ainda, das entrevistas realizadas às docentes titulares de turma, às docentes da UEEA e às assistentes operacionais. Assim, a discussão será estruturada com base nos aspetos mais significativos relativos ao objetivo do estudo.

Existem algumas resistências na inclusão no ensino regular de jovens que pelas suas necessidades podem desafiar o funcionamento da escola (Warwick, 2001), em particular, dos alunos com PEA, que apresentam dificuldades acrescidas no domínio da interação social, que tem grande influência nas atividades da escola (Brande & Zanfelize, 2012). Contudo, a educação inclusiva procura uma educação adequada e com qualidade para todos os alunos da escola regular, com e sem NEE (Arnaut & Monteiro, 2011; Correia, 2001; Sanches, 2011), enquadrando-se no princípio de que todos os alunos estão na escola para aprender e por isso devem participar e interagir uns com os outros (Silva, 2009).

Tendo em conta as características e necessidades dos alunos com NEE do presente estudo, podemos considerar que os mesmos apresentam NEE significativas de carácter desenvolvimental, que exigem adaptações do currículo adequadas às suas necessidades e que se mantêm durante um grande período de tempo ou até mesmo em todo o percurso escolar (Correia, 2013).

No que diz respeito à *participação* destes alunos nas atividades coletivas da escola, concluiu-se que estes, passam a maior parte do tempo na escola em atividades na UEEA, sendo que o Ricardo está 9h30 minutos semanais em atividades na sala de aula e o Gustavo, 6h50 minutos semanais.

O facto de estes alunos estarem pouco tempo na sala de aula poderá condicionar a participação dos mesmos nas atividades que desenvolvem com os colegas do regular. Contudo, as características e necessidades de cada aluno podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento

mais eficaz (Correia, 2013), sendo que, a saída do aluno com NEE da classe regular só pode ser considerada, quando o sucesso acadêmico e social do aluno, não pode ser assegurado na classe regular mesmo com apoios complementares (Correia, 2013; Correia & Cabral, 1999b).

No período de tempo em que os alunos com NEE estão na sala de aula, verificou-se que, o Ricardo realizou a mesma atividade que os colegas da turma duas vezes e o Gustavo uma vez. Verificou-se ainda que ambos necessitam de ajuda para realizar as tarefas, sendo que o Ricardo realiza o mesmo tipo de atividades que os colegas da turma com algumas adaptações, ao contrário do Gustavo que não consegue acompanhar a turma, realizando atividades estruturadas que leva da UEEA.

Os professores devem educar todas as crianças, independentemente das suas dificuldades, mas isso só acontece quando o mesmo tem em conta as características, necessidades e interesses de cada aluno (Correia, 2013; Correia & Cabral, 1999b), o que não acontece quando o professor não dá o apoio necessário aos alunos quando estes necessitam de ajuda para realizar as tarefas.

O Ricardo tem uma postura em sala de aula diferente do Gustavo, consegue seguir as instruções da professora e pedir ajuda quando necessita, o Gustavo não. Quando a professora do Gustavo não lhe dá a atenção que ele necessita, este acabava por se distrair com os estímulos existentes na sala de aula. Tanto o Ricardo como o Gustavo sentam-se normalmente ao lado de um colega na sala de aula, realizando trabalhos em grupo pontualmente. O modo como os professores colocam os alunos na sala de aula, as rotinas diárias, as regras definidas e as modalidades de participação que promovem definem o ambiente e o contexto de aprendizagem (Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2013).

Talvez pelo facto do Ricardo ter um comportamento mais regulado e o Gustavo ter menos competências na realização das tarefas e não ter o apoio suficiente da docente na sala, os colegas das turmas regulares considerem que a professora dá “Poucas Vezes” mais atenção ao colega com autismo quando ele está na sala que ao resto da turma. Apesar disso, tanto os colegas da turma A como da turma B, consideram que ajudam os colegas com autismo “Muitas Vezes” quando eles necessitam, o que nunca se verificou em situação de sala de aula ou recreio durante as observações realizadas.

O movimento da inclusão só terá sucesso se as pessoas o compreenderem e aceitarem como um princípio com vantagens para todos (Correia, 2013). Hoje em dia, pretende-se que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor mas também em grupo, no contexto educativo a que cada indivíduo pertence, valorizando as experiências de cada um numa perspetiva ecológica do desenvolvimento (Sanches & Teodoro, 2006). Os professores desempenham um papel fundamental relativamente à inserção física, académica e social dos alunos com NEE na classe regular e por isso, é da responsabilidade dos mesmos, sensibilizar todos os alunos para a diferença. Isso irá contribuir para uma escola melhor, promovendo atitudes mais positivas face aos alunos com NEE (Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2013).

A verdade é que, de um modo geral, os colegas da turma A, a docente e até mesmo os Encarregados de Educação inquiridos da turma A, apresentam atitudes mais positivas relativamente à inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares, comparativamente à turma B, o que também poderá estar relacionado com a formação das docentes. Segundo um estudo realizado por Sampaio e Morgado (2014), professores com formação em Educação Especial apresentam atitudes mais positivas e favoráveis à inclusão de alunos com NEE na sala de aula de ensino quando comparados com professores sem formação.

Não nos podemos esquecer que estes alunos estão diagnosticados com PEA, que se caracteriza por um défice persistente na comunicação social recíproca e interação social e ainda padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2002; 2014) e 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 (Dawson & Toth, 2006). Por isso mesmo, a participação dos alunos dos estudos de caso, nas atividades da sala de aula, é também condicionada pelas diferentes capacidades cognitivas dos alunos, como pudemos constatar na análise dos PEI's e no que foi relatado pelos sujeitos entrevistados, que nos dão conta de que o Ricardo tem mais capacidades cognitivas que o Gustavo e, por isso, conclui-se que o Ricardo tem mais facilidade na participação nas atividades da sala de aula comparativamente ao Gustavo.

O almoço é sempre feito em períodos de tempo diferentes, apesar de alguns sujeitos entrevistados considerarem que os alunos teriam autonomia para realizar o almoço em conjunto com os seus colegas de turma. O Gustavo é o único que faz o

lanche com a turma e isso pode dever-se ao facto de o Ricardo não estar na sala de aula nesse período de tempo, uma vez que os sujeitos entrevistados consideram, que ambos são autónomos nas refeições, o que foi confirmado com as observações realizadas. O professor deve proporcionar um ambiente acolhedor que suscite o aumento das interações entre alunos com e sem NEE (Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2013), o que não acontece quando os alunos são colocados numa mesa à parte dos colegas do regular e realizam as refeições em horários diferentes.

No recreio, apesar dos alunos com NEE frequentarem o recreio no mesmo período de tempo que os colegas do regular, a verdade é que ambos apresentam muitas dificuldades na participação, isso foi verificado durante as observações e mencionado pelos sujeitos entrevistados e pelos alunos do regular. Nesta atividade, o Gustavo apresenta uma maior participação quando comparado ao Ricardo, uma vez que não se isola tanto, procura os colegas para brincar e consegue cativar mais os colegas na interação. A resposta dos colegas é que nem sempre é a melhor, uma vez que estes procuram os colegas com autismo “Poucas Vezes” ou “Às Vezes” para brincar e quando são procurados por vezes não ajudam os colegas com autismo nas brincadeiras, o que também foi referido nas entrevistas. Para Almqvist, Uys, e Sandberg (2007) a participação é vista como uma experiência positiva que contribui para o bem-estar do indivíduo e que implica a interação social. Quando o aluno tem dificuldades na interação social e não tem o apoio necessário, a participação pode ser comprometida.

Os alunos com NEE devem ter a oportunidade de participar nas mesmas atividades que os seus colegas (Correia, 2003; UNESCO, 1994). As visitas de estudo são um exemplo disso, onde as opiniões são unânimes e vão ao encontro do que foi observado. Os alunos participam em todas as visitas de estudo das turmas regulares, acompanhando bem as turmas, não necessitando de ajuda das assistentes operacionais. Contudo, existem algumas limitações, como o facto de o Gustavo ter sempre muitos medos e o Ricardo ter comportamentos muito rígidos e necessidade de ir várias vezes à wc, o que faz com que normalmente, alguém da UEEA acompanhe as turmas sempre que seja necessário.

Relativamente à participação nas atividades de “integração inversa”, importa referir que, segundo Correia (2013), a filosofia da inclusão não traz só vantagens para os alunos com NEE, mas também para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, que devemos respeitar e aceitar essas diferenças,

uma vez que todos nós temos algo de valor a dar aos outros. A diversidade ajuda a preparar os alunos com NEE para a integração na sociedade, tornando os alunos sem NEE mais sensíveis às problemáticas dos colegas, fornecendo experiências positivas de convivência aos alunos com e sem NEE (Arnaut & Monteiro, 2011; Jiménez, 1993).

A verdade é que todos consideram que as atividades de “integração inversa” são benéficas para os alunos, sendo uma forma dos alunos sem NEE perceberem melhor as rotinas dos colegas da UEEA e o seu funcionamento. A inclusão exige uma reestruturação da escola e do currículo com o objetivo de permitir a todos uma aprendizagem em conjunto (Correia, 2013; Morgado, 2003a), o que se verifica quando se promovem atividades onde a interação entre os alunos com e sem NEE acontece.

De um modo geral, todos os participantes do estudo consideram que os alunos com NEE são bem recebidos e tratados na escola, recebendo uma resposta adequada às suas necessidades. Os processos educativos de qualidade, ou seja, inclusivos, estão dependentes da capacidade que as escolas têm para desenvolver processos diferenciados de trabalho (Morgado, 2003a) e, quando isso acontece, as crianças recebem uma resposta adequada às suas necessidades.

Numa escola inclusiva deve haver colaboração entre a família e a comunidade escolar e o ensino e a aprendizagem devem ser feitos com a colaboração de todos, tendo em consideração as características específicas de cada aluno (Correia, 2013; González, 2003).

As escolas que favorecem um ambiente de igualdade de oportunidades e a participação de todos os alunos dependem do esforço conjunto entre professores, pessoal escolar, alunos, pais, voluntários (UNESCO, 1994), devendo existir uma equilibrada partilha de responsabilidades. No entanto, isso não se verificou, existindo um desequilíbrio na partilha de responsabilidades e na elaboração das atividades que os alunos com NEE realizam na sala de aula, sendo que a Unidade ainda tem um peso muito grande na responsabilidade por estes alunos, embora estes alunos sejam alunos da turma e não da Unidade.

Por outro lado, muitos sujeitos referem que existe uma carência de recursos e falta de apoio e formação proporcionada pela escola, o que poderá condicionar a forma como a escola e em particular os docentes e restantes técnicos que intervêm junto destes alunos, respondem às necessidades dos mesmos. A formação deve abranger não só os

professores, mas também os assistentes e auxiliares de ação educativa, no sentido de estes serem capazes de perceber as problemáticas dos alunos e dar respostas adequadas aos mesmos (Correia, 2003; Morgado, 2003b). A formação, além de criar respostas educativas adequadas, cria expectativas positivas face aos princípios da inclusão (Correia, 2008). É fundamental que os professores possuam algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem para que possam contribuir para o desenvolvimento de competências dos alunos com NEE (Hegarty, 2001).

A inclusão de crianças diagnosticadas com perturbação do espectro do autismo na escola implica que a mesma, seja capaz de assegurar uma boa prestação de serviços, adequada às necessidades de cada criança. Tudo isto irá afetar não só o espaço físico escola, como também quem faz parte da mesma (Martins, 2012; Ministério da Educação, 2008). Contudo, nem sempre isso se verifica e quando isso acontece as crianças com NEE podem encontrar algumas limitações nas atividades a realizar, encontrando ainda algumas restrições na participação (OMS & DGS, 2004).

A inclusão pretende encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE significativas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis de desenvolvimento (Correia, 2013).

Tendo em consideração o tipo de participação destes alunos, podemos admitir que embora os alunos com NEE participem nas atividades coletivas da escola regular, à exceção do almoço, ainda existe um longo percurso a percorrer para que exista uma verdadeira inclusão destes alunos. O que se verifica é que, embora a escola disponha aos seus alunos alguns recursos como a UEEA, a participação destes alunos nas atividades da escola ainda é muito limitada e, a inclusão só ocorre quando a criança participa num modelo educativo único que tem em consideração as características específicas de cada aluno porque, embora a partilha de espaços físicos sejam importante, não é suficiente.

As crianças podem estar inseridas no grupo turma, mas se não participarem ativamente nas atividades desenvolvidas nessa turma e na escola, não existe inclusão (Jiménez, 1993; Stainback & Stainback, 1996), que foi o que se verificou no presente estudo.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para analisar a participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular, procedeu-se a uma vasta recolha de dados junto dos alunos das turmas regulares, dos Encarregados de Educação dos alunos das turmas regulares, das docentes titulares de turma, das docentes da UEEA, das assistentes operacionais, da coordenadora da escola e ainda, dos Encarregados de Educação dos alunos com NEE.

De um modo geral, verificou-se que a participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular não é uma participação plena, havendo rotinas/atividades que deveriam ser mais trabalhadas por todos os intervenientes no processo de desenvolvimento e aprendizagem destes alunos. A escola deve perspetivar a inclusão não só como um direito, mas também como um benefício para todos (Silva, 2011). Por isso, seria importante que a escola fizesse um esforço no sentido de colmatar as dificuldades apontadas pelos sujeitos entrevistados, nomeadamente, a falta de apoio e recursos e em particular, a falta de oportunidades de formação.

Em suma, conclui-se que apesar de existir uma perceção positiva por parte dos participantes do estudo relativamente à inclusão dos alunos com NEE na escola, e em particular, nas turmas regulares, não existe inclusão.

Podem, no entanto, ser apresentadas algumas limitações ao estudo, como o facto de existirem poucos instrumentos direcionados para a problemática da participação dos alunos com NEE em contexto escolar. Mesmo assim, o instrumento utilizado nas observações, pareceu-nos o mais adequado para caracterizar a participação dos alunos nas diferentes atividades da escola, com as devidas adaptações.

No que diz respeito aos questionários, o que se verificou foi que, enquanto alguns itens eram direcionados para respostas bastante específicas (ex. Na escola já algum adulto te explicou o que é o autismo?), em alguns itens a sua formulação poderá ter levado a respostas mais vagas (ex. O teu colega com autismo costuma procurar-te a ti ou aos teus colegas para brincar no recreio?), uma vez que os alunos podem ter respondido pensando na interação dos colegas com autismo consigo ou com os outros alunos do regular. Além disso, alguns dos itens podem conduzir à desejabilidade social das respostas dos participantes (ex. Considera que é um direito dos alunos com autismo fazer parte das turmas regulares?). Por último, ainda no que diz respeito aos

questionários, o facto dos questionários entregues aos Encarregados de Educação dos alunos do regular, aos Encarregados de Educação dos alunos com NEE e docentes titulares de turma, terem sido preenchidos sem a presença do investigador também poderá constituir-se como uma limitação ao estudo. Contudo, de outra forma não seria possível.

Relativamente às entrevistas, uma limitação poderá ser o facto de não se ter conseguido entrevistar nenhum Encarregado de Educação, pela falta de disponibilidade dos mesmos. No entanto, optou-se pela realização dos questionários para colmatar essa dificuldade encontrada.

Como sugestões, em estudos futuros, propõe-se a análise da participação em conjunto com o tipo e/ou níveis de envolvimento dos alunos nas atividades, uma vez que, nem sempre a participação significa um verdadeiro envolvimento e porque uma das dificuldades sentidas na participação destes alunos, foi a dificuldade que os mesmos têm em se envolver e permanecerem envolvidos nas atividades.

Seria ainda interessante analisar mais aprofundadamente até que ponto é que outras variáveis como, o nível de desenvolvimento cognitivo de cada aluno e até mesmo, a perceção dos intervenientes no processo de desenvolvimento dos alunos com NEE, podem condicionar a inclusão e, em particular, a participação dos alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular.

VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Portes, & M. Wang (Eds.), *Dimensões formativas: Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.13-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almqvist, L., Uys, C., & Sandberg, A. (2007). The concepts of participation, engagement and flow: A matter of creating optimal play experiences. *South African Journal of Occupational Therapy*, 8-13.
- APA - American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.). Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- APA - American Psychiatric Association. (2014). *DSM-V: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (5ª ed.). Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Araújo, J. (2008). *As perturbações do espectro do autismo na Região Autónoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Fala e da Audição. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Arnaut, A., & Monteiro, I. (2011). NEE – a in (certeza) da inclusão. *Revista do Centro de Estudos em Educação e Formação*, 1, 78-85.
- Bairrão, J. (1992). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 57-68.
- Batista, M., & Enumo, S. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interacção social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9 (1), 101-111.
- Brande, C., & Zanfalice, C. (2012). A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. *Revista de Educação Especial*, 42 (25), 43-56.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Towardan experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite, *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford: Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 1: Theoretical models of human development, pp. 993-1028). New York: John Wiley & Sons.
- Correia, L. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais. In L. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 45-70). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-40). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Cabral, M. (1999a). Práticas tradicionais da colocação do aluno com necessidades educativas especiais. In L. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 11-16). Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Cabral, M. (1999b). Uma nova política em educação. In L. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-44). Porto: Porto Editora.
- Correia, L., Cabral, M., & Martins, A. (1999). Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. In L. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 159-170). Porto: Porto Editora.

- Correia, L., Rodrigues, A., Martins, A., Santos, A., & Ferreira, R. (2013). Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. In L. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 95-144). 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.
- Fernandez-Ballesteros, R. (1998). Comunicación de los resultados del proceso: el informe. In R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Introducción a la evaluación psicológica* (Vol.1, pp.87 – 108). Madrid: Psicología Ediciones.
- Fernandez-Ballesteros, R. (2003). *Encyclopedia of psychological assessment* (Vols. 1, 2). London: Sage Publications.
- Franco, V. (2013). *Síndrome de x frágil: pessoas, contextos & percursos*. Évora: Aloendro.
- Franco, V., Melo, M., Santos, G., & Bertão, A. (2014). Envolvimento e percurso escolar de crianças com síndrome de x frágil. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação / Student's engagement in school: international perspectives of psychology and education* (pp. 413-423). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Gaddis, L., & Hatfield, L. (1997). Characteristics of the learning environment: students, teachers, and their interactions. In J. Swartz, & W. Martin, *Applied Ecological Psychology for Schools within Communities - Assessment and Intervention* (pp. 31-54). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica, 28* (2), 359-375.

- Goldberg, K. (2005). Autismo: uma perspectiva histórico-evolutiva. *Revista de Ciências Humanas*, 6 (6), 181-196.
- González, M. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- 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.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola – novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 79-92). Porto: Porto Editora.
- Jiménez, R. (1993). Uma escola para todos: A integração escolar. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 21-36). Lisboa: Dinalivro.
- La Greca, A., Kuttler, A., & Stone, W. (2001). Assessing children using interviews and behavioral observations. In M. Roberts, *Handbook of Clinical Child Psychology* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Lear, K. (2001). Ajude-nos a aprender. Um programa de treinamento em ABA. *Comunidade Virtual Autismo no Brasil* (2ª ed.). Toronto, Canadá. (Tradução: Windholz, M., Vatauvuk, M., Dias, I., Filho, A., Esmeraldo, A.).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, H. (2013). *A inclusão de alunos com perturbação autística que frequentam uma Unidade de Ensino Estruturado numa escola de 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em 1º ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Martins, C. (2012). *Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade?* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.

- Martins, M. (2013). Perturbações do espectro x frágil: aspetos clínicos. In V. Franco (Org.), *Síndrome de x frágil: pessoas, contextos & percursos* (pp. 21-40). Évora: Aloendro.
- Matos, I. (2014). *A participação dos alunos com perturbação do espectro do autismo nas atividades da escola regular*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. ISPA, Lisboa, Portugal.
- McLouglin, J., & Lewis, R. (1981). *Assessing special students: strategies and procedures*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Ministério da Educação. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo. Normas orientadoras*. Lisboa: DGDIC.
- Morgado, J. (2003a). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2003b). Os desafios da educação inclusiva – fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Mota, N. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- OMS - Organização Mundial de Saúde. (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- OMS & DGS - Organização Mundial de Saúde., & Direcção Geral de Saúde. (2004). *CIF: Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Lisboa.
- Pereira, E. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pinto, N., & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Castro Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12º Colóquio de Internacional de Psicologia e Educação: Educação,*

aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática (pp.471-491). Lisboa: ISPA-IU.

Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

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*, 33, 163-188.

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

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 105-149.

Sattler, J. (2008). *Assessment of children: cognitive foundations* (5th ed.). San Diego: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona da Educação*, 13, 135-153.

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

Silva, P., Eira, C., Pombo, J., Silva, A., Silva, L., Martins, F., Santos, G., Bravo, P., & Roncon, P. (2003). Programa clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no modelo D.I.R. *Análise Psicológica*, 21 (1), 31-39.

Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Curriculum in inclusive classrooms. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusion – a guide for educators* (pp. 203-208). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Wallace, G., & Larsen, S. (1978). *Educational assessment of learning problems: testing for teaching*. Boston: Allynand Bacon Inc.
- Warnock, H. (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>
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In. D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.
- Wolery, M., Brashers, M., & Neitzel, J. (2002). Ecological congruence assessment for classroom activities and routines: Identifying goals and intervention practices in childcare. *TECSE*, 22 (3), 131-142.

Legislação e Documentos Oficiais:

Decreto-Lei nº3/2008. Diário da República, 1.ª série, n.º 4, de 7 de Janeiro de 2008.

ONU – Organização das Nações Unidas. (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%25EAn%26file%3D%252Fuploads%252Fdocs%252FEdicoes%252FCadernos%252FCaderno003.pdf&ei=T0ReVO-yHIvasATr4oLYDA&usq=AFQjCNEv8QI_6J5bOIoloF2AT8ZexrQ

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

Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1ª série, nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

IX. ANEXOS

Anexo 1 – Critérios de Diagnóstico da Perturbação Autística do DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002)

CRITÉRIOS DE DIAGNOSTICO 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 mímica);
 - (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 2 – Pedido de Autorização ao Agrupamento



À Direcção do Agrupamento de Escolas

Exmos. Srs.,

A aluna Inês Almeida, 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 actividades colectivas 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 actividades 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, 9/10/2014



O Orientador da Dissertação



Anexo 3 – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação dos Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo



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

Eu, Inês Almeida, 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 20 de Outubro 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!

Lisboa, 16 de Outubro de 2014.

✂-----✂-----✂

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.

Data: / / 2014

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

Anexo 4 – Grelha de Observação - *Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines in Childcare* (Wolery, Brashers & Neitzel, 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 5 – Adaptação da Grelha de Observação

Nome da Criança: _____ Turma: _____ Data: _____

Atividades	Participação da Criança	Ajuda Necessária	Notas
Lanche	<p>A criança com NEE está a fazer o mesmo que os pares?</p> <p>O que a criança com NEE está a fazer? E os pares?</p>	<p>A criança com NEE precisa de ajuda para realizar a atividade?</p> <p>A ajuda que a criança com NEE precisa é dada?</p> <p>Se sim, para que é dada essa ajuda?</p> <p>a. Precisa de ajuda para se envolver</p> <p>b. Precisa de ajuda para ficar envolvida</p> <p>c. Precisa de ajuda para interagir com os pares</p> <p>d. Não tem competências para fazer a atividade</p> <p>Quem dá essa ajuda?</p>	
Almoço	<p>A criança com NEE está a fazer o mesmo que os pares?</p> <p>O que a criança com NEE está a fazer? E os pares?</p>	<p>A criança com NEE precisa de ajuda para realizar a atividade?</p> <p>A ajuda que a criança com NEE precisa é dada?</p> <p>Se sim, para que é dada essa ajuda?</p> <p>a. Precisa de ajuda para se envolver</p> <p>b. Precisa de ajuda para ficar envolvida</p> <p>c. Precisa de ajuda para interagir com os pares</p> <p>d. Não tem competências para fazer a atividade</p> <p>Quem dá essa ajuda?</p>	
Tempo em Sala de Aula	<p>A criança com NEE está a fazer o mesmo que os pares?</p> <p>O que a criança com NEE está a fazer? E os pares?</p>	<p>A criança com NEE precisa de ajuda para realizar a atividade?</p> <p>A ajuda que a criança com NEE precisa é dada?</p> <p>Se sim, para que é dada essa ajuda?</p> <p>a. Precisa de ajuda para se envolver</p> <p>b. Precisa de ajuda para ficar envolvida</p> <p>c. Precisa de ajuda para interagir com os pares</p> <p>d. Não tem competências para fazer a atividade</p> <p>Quem dá essa ajuda?</p>	
Recreio	<p>A criança com NEE está a fazer o mesmo que os pares?</p> <p>O que a criança com NEE está a fazer? E os pares?</p>	<p>A criança com NEE precisa de ajuda para realizar a atividade?</p> <p>A ajuda que a criança com NEE precisa é dada?</p> <p>Se sim, para que é dada essa ajuda?</p> <p>a. Precisa de ajuda para se envolver</p> <p>b. Precisa de ajuda para ficar envolvida</p> <p>c. Precisa de ajuda para interagir com os pares</p> <p>d. Não tem competências para fazer a atividade</p> <p>Quem dá essa ajuda?</p>	

Atividades	Participação da Criança	Ajuda Necessária	Notas
“Integração Inversa”	<p>A criança com NEE está a fazer o mesmo que os pares?</p> <p>O que a criança com NEE está a fazer? E os pares?</p>	<p>A criança com NEE precisa de ajuda para realizar a atividade?</p> <p>A ajuda que a criança com NEE precisa é dada?</p> <p>Se sim, para que é dada essa ajuda?</p> <p>a. Precisa de ajuda para se envolver</p> <p>b. Precisa de ajuda para ficar envolvida</p> <p>c. Precisa de ajuda para interagir com os pares</p> <p>d. Não tem competências para fazer a atividade</p> <p>Quem dá essa ajuda?</p>	
Visitas de Estudo	<p>A criança com NEE está a fazer o mesmo que os pares?</p> <p>O que a criança com NEE está a fazer? E os pares?</p>	<p>A criança com NEE precisa de ajuda para realizar a atividade?</p> <p>A ajuda que a criança com NEE precisa é dada?</p> <p>Se sim, para que é dada essa ajuda?</p> <p>a. Precisa de ajuda para se envolver</p> <p>b. Precisa de ajuda para ficar envolvida</p> <p>c. Precisa de ajuda para interagir com os pares</p> <p>d. Não tem competências para fazer a atividade</p> <p>Quem dá essa ajuda?</p>	

Anexo 6 – Consentimento Informado para a realização dos questionários



Exmo.(a) Sr.(a)

Eu, Inês Almeida, 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 a sua colaboração no estudo, respondendo de forma anónima a algumas questões, sendo o mais sincero(a) possível. Não existem respostas certas nem erradas, todas as respostas serão anónimas e confidenciais.

As informações recolhidas serão utilizadas unicamente para fins de investigação.

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!

Anexo 7 – Questionário – Alunos das Turmas Regulares



Género: Masculino__ Feminino__

Idade:____ Turma:____

Para cada questão, assinala com uma cruz (X) a opção que melhor exprime a tua opinião.

	Sim	Não
1. Na escola já algum adulto te explicou o que é o autismo?		

	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Achas que os colegas com autismo são bem tratados na tua escola?					
2. Achas que a tua professora dá mais atenção ao teu colega com autismo que ao resto da turma quando ele está na sala de aula?					
3. Achas que o teu colega com autismo perturba as tuas aulas?					
4. O teu colega com autismo costuma estar sentado ao lado de alguém quando está na sala de aula?					
5. O teu colega com autismo costuma fazer trabalhos em grupo na sala de aula?					
6. O teu colega com autismo costuma ir às visitas de estudo com a tua turma?					
7. O teu colega com autismo costuma lanchar com a tua turma?					
8. O teu colega com autismo costuma almoçar com a tua turma?					
9. O teu colega com autismo costuma procurar-te a ti ou aos teus colegas para brincar no recreio?					
10. Costumas procurar o teu colega com autismo para brincar no recreio?					
11. Costumas ajudar o teu colega com autismo quando ele precisa?					

Obrigada pela tua participação!

Anexo 8 – Questionário – Encarregados de Educação dos Alunos das Turmas Regulares



Turma do seu Educando: _____

Para cada questão, assinale com uma cruz (X) a opção que melhor exprime a sua opinião.

	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Considera que os alunos com autismo são bem tratados na escola?					
2. Acha que o seu filho(a) costuma fazer trabalhos em conjunto com o colega com autismo durante as aulas?					
3. Acha que o seu filho(a) costuma brincar com os colegas com autismo no recreio?					
4. Acha que o seu filho(a) costuma fazer as refeições com o colega com autismo?					
5. Acha que os alunos com autismo acompanham as turmas regulares nas visitas de estudo?					
6. Considera que a professora do seu filho(a) responde adequadamente às necessidades dos alunos da turma?					
7. Considera que a escola responde adequadamente às necessidades dos alunos?					

	Sim	Não
1. Considera que é um direito dos alunos com autismo fazer parte das turmas regulares?		

Obrigada pela sua participação!

Anexo 9 – Questionário – Encarregados de Educação dos Alunos com NEE



Turma do seu Educando: _____

Para cada questão, assinale com uma cruz (X) a opção que melhor exprime a sua opinião.

	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Considera que o seu filho é bem tratado na escola?					
2. Considera que o seu filho participa nas mesmas atividades que os colegas da turma regular?					
3. O seu filho costuma fazer trabalhos em conjunto com os colegas da turma regular durante as aulas?					
4. O seu filho está no recreio no mesmo período que os colegas da turma regular?					
5. O seu filho faz as refeições com os colegas da turma regular?					
6. O seu filho vai às visitas de estudo com a turma regular?					
7. Sente-se confortável na comunicação com as professoras da Unidade?					
8. Sente-se confortável na comunicação com a professora da turma regular?					
9. É convocado para as reuniões da turma regular?					
10. Considera que a professora da turma regular responde adequadamente às necessidades dos alunos?					
11. Considera que a escola responde adequadamente às necessidades dos alunos?					

	Sim	Não
1. Considera que é um direito dos alunos com autismo fazer parte das turmas regulares?		

Obrigada pela sua participação!

Anexo 10 – Questionário – Docentes Titulares de Turma



Turma: _____

Para cada questão, assinale com uma cruz (X) a opção que melhor exprime a sua opinião.

	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Avalie com que frequência já trabalhou com crianças com necessidades educativas especiais (NEE).					
2. Avalie a frequência de oportunidades de formação e desenvolvimento profissional que a escola já lhe proporcionou, relacionadas com as problemáticas das crianças com NEE da escola.					
3. Considera que a direção da escola lhe dá o apoio necessário no trabalho que realiza com a sua turma (ex. planeamento de atividades, resolução de problemas, etc.)?					
4. Considera que os técnicos (professores de ensino especial – inclui professores da UEEA, psicólogos, terapeutas, assistentes operacionais, etc.) lhe dão o apoio e ajuda necessária em relação às crianças com NEE?					
5. Com que frequência esses técnicos trabalham consigo na planificação das atividades a realizar com as crianças com NEE?					
6. Sente-se confortável na comunicação com os técnicos?					
7. Sente-se confortável na comunicação com os Encarregados de Educação dos alunos com autismo?					
8. Sente-se confortável com a presença do aluno com autismo nas suas aulas?					
9. Considera que o aluno com autismo perturba as suas aulas?					

Obrigada pela sua participação!

Anexo 11 – Questionário – Coordenadora da Escola



Para cada questão, assinale com uma cruz (X) a opção que melhor exprime a sua opinião.

	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Avalie com que frequência já trabalhou com crianças com necessidades educativas especiais (NEE).					
2. Avalie a frequência de oportunidades de formação e desenvolvimento profissional que a escola já proporcionou aos professores e funcionários, relacionadas com as problemáticas das crianças com NEE da escola.					
3. Considera que a direção da escola dá o apoio necessário aos professores e técnicos (professores de ensino especial – inclui professores da UEEA, psicólogos, terapeutas, assistentes operacionais, etc.) no trabalho que estes realizam (ex. planeamento de atividades, resolução de problemas, etc.)?					
4. Considera que os técnicos dão o apoio e ajuda necessária aos professores titulares de turma, em relação às crianças com NEE?					
5. Do que consegue perceber, com que frequência esses técnicos trabalham com os professores titulares de turma na planificação das atividades a realizar com as crianças com NEE?					
6. Sente-se confortável na comunicação com os técnicos?					
7. Sente-se confortável na comunicação com os Encarregados de Educação dos alunos com autismo?					
8. Do que consegue perceber, considera que estes os alunos com autismo participam nas mesmas atividades que os colegas da turma regular?					
9. Considera que os alunos com autismo são bem tratados na escola?					
10. Considera que a escola responde adequadamente às necessidades dos alunos?					

	Sim	Não
1. Considera que é um direito dos alunos com autismo fazer parte das turmas regulares?		

Obrigada pela sua participação!

Anexo 12 – Guião da Entrevista às Docentes Titulares de Turma

1. Quantos alunos tem na sua turma? Quantos têm NEE?
2. Qual é a sua formação de base? Que outras formações já fez ao longo do seu percurso profissional? Alguma delas foi proporcionada pela escola?
3. O que pensa sobre a presença de alunos com NEE nas turmas regulares?
4. Como considera que os alunos com NEE, nomeadamente, os alunos com perturbação do espectro do autismo (PEA) são recebidos na escola?
5. Os objetivos do Programa Educativo Individual (PEI) do Ricardo/Gustavo foram definidos por quem? Alguns deles foram definidos com o contributo da família?
6. Ao planificar a implementação do PEI, foi designado alguém em específico para ser responsável pelo ensino ou promoção da aprendizagem dos objetivos? Foram adotadas algumas medidas/estratégias (ex. alterações de horários, alterações na sala de aula, uso específico de materiais, etc.) para atingir esses objetivos?
7. Considera que os alunos com PEA são responsabilidade da turma regular ou da Unidade de Ensino Estruturado para Autistas (UEEA)?
8. O Ricardo/Gustavo frequenta a turma regular todos os dias? Em que períodos do dia?
9. De que forma e por quem são selecionadas as atividades que o Ricardo/Gustavo realiza na sala de aula? Este aluno realiza o mesmo tipo de atividades que os colegas da turma e realiza trabalhos em grupo? Porquê?
10. Do que consegue perceber, como vê o trabalho desenvolvido pelas professoras da UEEA com estes alunos?
11. Os alunos das turmas regulares também realizam atividades na UEEA? O que pensa sobre isso?
12. O Ricardo/Gustavo partilha o recreio e os momentos de refeição (lanche e almoço) com os colegas da turma regular? Porquê?
13. Descreva a participação e o envolvimento do Ricardo/Gustavo nas atividades da escola (ex. recreio, visitas de estudo, etc.).
14. Considera que a escola consegue dar resposta à diversidade das crianças com NEE?

Anexo 13 – Guião da Entrevista às Docentes da UEEA

1. Qual é a sua formação de base? Que outras formações já fez ao longo do seu percurso profissional? Alguma delas foi proporcionada pela escola?
2. O que pensa sobre a presença de alunos com NEE nas turmas regulares?
3. Como considera que os alunos com NEE, nomeadamente, os alunos com perturbação do espectro do autismo (PEA) são recebidos na escola?
4. Os objetivos do Programa Educativo Individual (PEI) do Ricardo e do Gustavo foram definidos por quem? Alguns deles foram definidos com o contributo da família?
5. Ao planificar a implementação do PEI, foi designado alguém em específico para ser responsável pelo ensino ou promoção da aprendizagem dos objetivos? Foram adotadas algumas medidas/estratégias (ex. alterações de horários, alterações na sala de aula, uso específico de materiais, etc.) para atingir esses objetivos? (Especificar para cada aluno do estudo)
6. Considera que os alunos com PEA são responsabilidade da turma regular ou da Unidade de Ensino Estruturado para Autistas (UEEA)?
7. O Ricardo e o Gustavo frequentam as turmas regulares todos os dias? Em que períodos do dia?
8. De que forma e por quem são selecionadas as atividades que o Ricardo e o Gustavo realizam na sala de aula? Do que consegue perceber, acha que estes alunos realizam o mesmo tipo de atividades que os colegas da turma e realizam trabalhos em grupo?
9. Do que consegue perceber, como vê o trabalho desenvolvido pelas professoras das turmas regulares com estes alunos? (Especificar para cada aluno do estudo)
10. Os alunos das turmas regulares também realizam atividades na UEEA? O que pensa sobre isso?
11. O Ricardo e o Gustavo partilham o recreio e os momentos de refeição (lanche e almoço) com os colegas da turma regular? Porquê?
12. Descreva a participação e o envolvimento do Ricardo e do Gustavo nas atividades da escola (ex. recreio, visitas de estudo, etc.).
13. Considera que a escola consegue dar resposta à diversidade das crianças com NEE?

Anexo 14 – Guião da Entrevista às Assistentes Operacionais

- 1.** Qual é a sua formação de base? Que outras formações já fez ao longo do seu percurso profissional?
- 2.** Avalie as oportunidades de formação e desenvolvimento profissional que a escola lhe proporcionou relacionadas com as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).
- 3.** O que pensa sobre a presença de alunos com NEE nas turmas regulares?
- 4.** Como considera que os alunos com NEE, nomeadamente, os alunos com perturbação do espectro do autismo (PEA) são recebidos na escola?
- 5.** Do que consegue perceber, como vê o trabalho desenvolvido pelas professoras das turmas regulares com o Ricardo e o Gustavo?
- 6.** Do que consegue perceber, como vê o trabalho desenvolvido pelas professoras da Unidade de Ensino Estruturado para Autistas (UEEA)?
- 7.** Descreva os momentos de refeição destes alunos. Estão com os colegas da turma ou estão noutra mesa com os colegas da UEEA? Que tipo de ajuda é necessária da sua parte? (Especificar para cada aluno do estudo)
- 8.** Descreva o relacionamento do Ricardo e do Gustavo com os colegas no intervalo. Procuram os colegas da turma para brincar? São procurados por eles?
- 9.** O Ricardo e o Gustavo participam nas visitas de estudo das turmas regulares? Que tipo de ajuda é necessária da sua parte?
- 10.** Considera que a escola consegue dar resposta à diversidade das crianças com NEE?

Anexo 15 – Grelha da Análise de Conteúdo

Análise de Conteúdo		
Temas	Categorias	Sub-categorias
A. Representações sobre a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares	A1. Aspectos positivos	A1.1. Para os alunos com NEE A1.2. Para todos
	A2. Aspectos negativos	A2.1. Para os alunos sem NEE A2.2. Para todos A2.3. Limitações/Obstáculos
B. Responsabilidade da intervenção	B1. Partilhada	
	B2. Desequilíbrio na partilha de responsabilidades	
C. Planificação da intervenção	C1. Horários	
	C2. Materiais	
	C3. Atividades	C3.1. Processo C3.2. Responsabilidade
D. Participação na sala de aula	D1. Atividades estruturadas	
	D2. Atividades com adaptações	
	D3. Dificuldades na realização das atividades	
E. Participação no recreio	E1. Horário	
	E2. Relação com os colegas das turmas regulares	
	E3. Comportamentos	
F. Participação nas refeições	F1. Lanche	
	F2. Almoço	F2.1. Horário F2.2. Autonomia
G. Participação nas visitas de estudo	G1. Frequência	
	G2. Autonomia	
	G3. Apoios	
	G4. Limitações/Obstáculos	
H. Avaliação da intervenção das docentes titulares de turma	H1. Aspectos positivos	
	H2. Aspectos negativos	H2.1. Falta de formação
I. Avaliação da intervenção das docentes da UEEA	I1. Aspectos positivos	
	I2. “Integração inversa”	
J. Avaliação da intervenção da escola	J1. Aspectos positivos	
	J2. Aspectos negativos	J2.1. Falta de formação J2.2. Falta de recursos

Anexo 16 – Horário Semanal de Atividades do Ricardo

Tempos letivos	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9.15h – 9.50h (35mn)	Marcar presença Compras	Marcar presença Reunião	Marcar presença Reunião	Marcar presença Reunião	Marcar presença Reunião
9.50h – 10.25h (35mn)	Aprender	Aprender	Psicomotricidade 10h – 10.30h	Trabalhar	Trabalhar Computador
10.25h – 11h (35mn)	Aprender	Aprender	Aprender	Aprender a brincar 10.30h – 10.45h Computador	Psicologia 10.45h – 11.30h
11h – 11.15h (15mn)	Lanche (preparação pelos alunos)	Terapia da Fala 11h - 11.30h Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
11.15h – 11.45h (30mn)	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11.45h – 12.15h (30mn)	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula
12.15h – 12.45h (30mn)					
12.45h – 13.15h/13.30h (30/45mn)					
13.15h – 13.30h (15mn)	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
13.30h – 13.40h (10mn)	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
13.40h – 14.30h (50mn)	Almoço Higiene	Almoço Higiene	Almoço Higiene	Almoço Higiene	Almoço Higiene
14.30h – 15h (30mn)	Trabalho de grupo: Pequenos Artistas	Trabalho de grupo: Pequenos leitores	Trabalho de grupo: Animar.te	Trabalho de grupo: Jogos Sociais	Trabalho de grupo: Oficinas
15h – 15.30h (30mn)	Sala de aula	Sala de aula	15h – 17h Terapia a Cavalo Saída UEEA	Sala de aula	Sala de aula
15.30h	Saída UEEA	Saída UEEA		Terapia da Fala 16h – 16.30h	Saída UEEA
16.30h – 17.30h	Atividade Lúdico Expressiva	Atividade Físico Desportiva		Atividade Lúdico Expressiva	Atividade Físico Desportiva

Anexo 17 – Horário Semanal de Atividades do Gustavo

Tempos letivos	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9.15h – 9.50h (35mn)	Marcar presença Compras	Marcar presença Reunião	Marcar presença Reunião	Marcar presença Reunião	Marcar presença Reunião
9.50h – 10.25h (35mn)	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula
10.25h – 11h (35mn)					
11h – 11.15h (15mn)	Lanche (preparação pelos alunos)	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
11.15h – 11.45h (30mn)	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11.45h – 12.15h (30mn)	Trabalhar Folha de trabalho	Terapia da Fala 12h – 12.30h	Trabalhar	Aprender a brincar 11.45h – 12h Computador	Trabalhar
12.15h – 12.45h (30mn)	Computador	Computador	Psicomotricidade 12.15h – 12.45h	Trabalhar	Folha de trabalho
12.45h – 13.15h/13.30h (30/45mn)	Aprender	Aprender	Aprender	Aprender	Psicologia 12.30h – 13.15h
13.15h – 13.30h (15mn)	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
13.30h – 13.40h (10mn)	Higiene	Higiene	Higiene	Terapia da Fala 13.30h – 14 h	Higiene
13.40h – 14.30h (50mn)	Almoço Higiene	Almoço Higiene	Almoço Higiene	Higiene / Almoço Higiene	Almoço Higiene
14.30h – 15h (30mn)	Trabalho de grupo: Pequenos Artistas	Trabalho de grupo: Pequenos leitores	Trabalho de grupo: Animação	Trabalho de grupo: Jogos Sociais	Trabalho de grupo: Oficinas
15h – 15.30h (30mn)	Aprender	Trabalhar	15h – 17h Terapia a Cavalo	Folha de trabalho	Computador
15.30h	Saída UEEA	Saída UEEA		Saída UEEA	Saída UEEA

Anexo 18 – Quadros de Resultados

Quadro 1 – Estatísticas de grupo – Alunos do regular

	Turma	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Algum_adulto_explicou1	4A	15	1,0667	,25820	,06667
	4B	15	1,1333	,35187	,09085
Colegas_bem_tratados1	4A	15	5,0000	,00000	,00000
	4B	15	4,2667	,88372	,22817
Atenção_professora2	4A	15	2,4667	1,12546	,29059
	4B	15	2,4667	1,12546	,29059
Perturba_aulas3	4A	15	1,7333	,79881	,20625
	4B	15	3,0667	,59362	,15327
Sentado_ao_lado4	4A	15	4,4667	,83381	,21529
	4B	15	3,7333	1,22280	,31573
Trabalhos_grupo5	4A	15	3,2000	,94112	,24300
	4B	15	2,8667	1,18723	,30654
Visitas_de_estudo6	4A	15	4,7333	,79881	,20625
	4B	15	4,6667	,61721	,15936
Lanche_turma7	4A	15	1,2667	,45774	,11819
	4B	15	2,9333	,59362	,15327
Almoço_turma8	4A	15	1,0000	,00000 ^a	,00000
	4B	15	1,0000	,00000 ^a	,00000
Procura_brincar9	4A	15	1,6667	,81650	,21082
	4B	15	1,8667	1,30201	,33618
Procuras_brincar10	4A	15	2,8000	,94112	,24300
	4B	15	1,8667	1,06010	,27372
Ajudas11	4A	15	4,0000	,92582	,23905
	4B	15	3,5333	,99043	,25573

Quadro 2 – Estatísticas de teste – Alunos do regular – itens 1 a 3

	Algum_adulto_expliou1	Colegas_bem_tratados1	Atenção_professora2	Perturba_aulas3
U de Mann-Whitney	105,000	60,000	106,500	26,000
Wilcoxon W	225,000	180,000	226,500	146,000
Z	-,598	-2,945	-,263	-3,796
Significância Sig. (2 extremidades)	,550	,003	,793	,000
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,775 ^b	,029 ^b	,806 ^b	,000 ^b

Quadro 3 – Estatísticas de teste – Alunos do regular – itens 4 a 7

	Sentado_ao_lado4	Trabalhos_grupo5	Visitas_de_estudo6	Lanche_turma7
U de Mann-Whitney	74,000	90,000	99,000	6,000
Wilcoxon W	194,000	210,000	219,000	126,000
Z	-1,750	-1,057	-,803	-4,652
Significância Sig. (2 extremidades)	,080	,291	,422	,000
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,116 ^b	,367 ^b	,595 ^b	,000 ^b

Quadro 4 – Estatísticas de teste – Alunos do regular – itens 8 a 11

	Almoço_turma8	Procura_brincar9	Procuras_brincar10	Ajudas11
U de Mann-Whitney	112,500	112,000	59,500	84,000
Wilcoxon W	232,500	232,000	179,500	204,000
Z	,000	-,023	-2,315	-1,248
Significância Sig. (2 extremidades)	1,000	,982	,021	,212
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	1,000 ^b	1,000 ^b	,026 ^b	,250 ^b

Quadro 5 – Estatísticas de grupo – Encarregados de Educação dos alunos do regular

	Turma	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Tratamento_autistas1	4A	9	4,1111	1,16667	,38889
	4B	9	4,4444	,72648	,24216
Trabalhos_grupo2	4A	8	3,0000	1,30931	,46291
	4B	9	2,3333	1,00000	,33333
Brincar_recreio3	4A	8	2,7500	1,16496	,41188
	4B	9	2,3333	1,00000	,33333
Refeições4	4A	9	1,0000	,00000	,00000
	4B	9	3,3333	,50000	,16667
Visitas_estudo5	4A	9	5,0000	,00000 ^a	,00000
	4B	9	5,0000	,00000 ^a	,00000
Resposta_prof6	4A	9	4,6667	,50000	,16667
	4B	9	4,5556	,52705	,17568
Resposta_escola7	4A	9	3,5556	,52705	,17568
	4B	9	3,5556	,52705	,17568
Direito_inclusao1	4A	9	1,0000	,00000 ^a	,00000
	4B	9	1,0000	,00000 ^a	,00000

Quadro 6 – Estatísticas descritivas – Encarregados de Educação dos alunos do regular

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Tratamento_autistas1	18	2,00	5,00	4,2778	,95828
Trabalhos_grupo2	17	1,00	5,00	2,6471	1,16946
Brincar_recreio3	17	1,00	5,00	2,5294	1,06757
Refeições4	18	1,00	4,00	2,1667	1,24853
Visitas_estudo5	18	5,00	5,00	5,0000	,00000
Resposta_prof6	18	4,00	5,00	4,6111	,50163
Resposta_escola7	18	3,00	4,00	3,5556	,51131
Direito_inclusao1	18	1,00	1,00	1,0000	,00000
N válido (de lista)	17				

Quadro 7 – Estatísticas de teste – Encarregados de Educação dos alunos do regular – itens 1 a 4

	Tratamento_ autistas1	Trabalhos_grupo2	Brincar_recreio3	Refeições4
U de Mann-Whitney	36,000	25,000	29,000	,000
Wilcoxon W	81,000	70,000	74,000	45,000
Z	-,440	-1,091	-,709	-3,912
Significância Sig. (2 extremidades)	,660	,275	,478	,000
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,730 ^b	,321 ^b	,541 ^b	,000 ^b

Quadro 8 – Estatísticas de teste – Encarregados de Educação dos alunos do regular – itens 5 a 7 e 1

	Visitas_estudo5	Resposta_prof6	Resposta_escola7	Direito_inclusao1
U de Mann-Whitney	40,500	36,000	40,500	40,500
Wilcoxon W	85,500	81,000	85,500	85,500
Z	,000	-,470	,000	,000
Significância Sig. (2 extremidades)	1,000	,638	1,000	1,000
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	1,000 ^b	,730 ^b	1,000 ^b	1,000 ^b

Anexo 19 – Análise de Conteúdo das Entrevistas

TEMA A – REPRESENTAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NAS TURMAS REGULARES

A.1 – Aspetos Positivos

A.1.1 – Para os alunos com NEE

“...ele tem uma boa integração...” S1

“...uma boa aceitação por parte de todos...” S1

“...são bem recebidos.” S2

“São bem acolhidos no seio das turmas e no seio da escola.” S3

“...devem estar nas turmas de ensino regular...” S3

“...grande aceitação e uma grande abertura para estes meninos...” S4

“...a integração deles tem de ser nas turmas regulares...” S5

“...se é uma criança que consegue acompanhar e consegue estar dentro da sala eu acho que é muito bom...” S5

“...eles evoluem com a imitação...” S5

“...os miúdos são bem recebidos...” S5

“...todos têm uma atenção a eles...” S6

“...acho positivo, mas bem integrados.” S6

“...são bem recebidos.” S6

“...acho que faz muito bem não estarem excluídos.” S6

“...eles gostam de ir para lá...” S6

“...são bem recebidos...” S8

“...não são meninos que são postos ao lado...” S8

A.1.2 – Para todos

“...crianças ganham um sentimento de proteção muito grande...” S1

“...é uma mais valia para todos...” S1

“...é fundamental para os meninos com autismo e é muitíssimo benéfica para os outros meninos...” S3

“...é fundamental.” S4

“Sou toda a favor...” S4

“...é benéfico a 200% quer para os meninos com NEE quer para os meninos ditos normais...” S4

“...é um crescimento muito, muito grande para eles.” S4

“...faz bem nas escolas haver miúdos diferentes...” S6

“...é muito positivo...” S6

“...é saudável...” S6

“...tornou-se uma coisa normal.” S7

A.2 – Aspetos Negativos

A.2.1 – Para os alunos sem NEE

“...dificuldades dos outros meninos...” S4

“Se está lá só por estar lá também vai perturbar e acaba por prejudicar um bocadinho os outros.” S5

“...dentro de uma sala desestabiliza toda a turma...” S7

“...atrapalham o andamento da turma...” S7

A.2.2 – Para todos

“...em parte é positivo mas nem sempre.” S2

“...o autismo é mais complicado” S4

“Se houver um autista mais profundo deve ficar só na Unidade.” S5

“...no começo quando começou essa sala...eram mais recetíveis...tinham mais cuidado, atenção.” S7

“...sou contra em horário de aula normal.” S7

“...um autista não cabe...” S7

“...eles são normais mas parece que têm sempre preferência em tudo...” S7

A.2.3 – Limitações/Obstáculos

“...causa alguma apreensão.” S1

“...nunca conseguiriam fazer a integração dentro da sala de aula sem o trabalho da Unidade.” S1

“...nem sempre secalhar têm a resposta que necessitam.” S2

“...tem sempre que haver um período de habituação.” S4

“...a integração tem de ser muito pensada...” S4

“...tem de haver filtragem...” S5

“...tem de se ver se consegue acompanhar ou se está lá só por estar lá.” S5

“...tem que haver filtragem.” S6

“Tem de se ter atenção ao tempo, ao espaço e atenção ao aluno...” S6

“...nesses horários não concordo.” S7

“...não é aquele 100% que eles precisavam...” S8

“...são crianças que precisavam de um bocado mais de atenção...” S8

“...poderia haver outro professor que ajudasse essas crianças...sempre dentro da sala de aula.” S8

TEMA B – RESPONSABILIDADE DA INTERVENÇÃO

B.1 – Partilhada

“...todos os intervenientes no processo educativo do aluno.” S1

“Acaba sempre por ser desenvolvido com o contributo da família...” S1

“...todos os que intervêm com o aluno...” S3

“...muito partilhada com os professores de educação especial e os professores titulares de turma...” S3

“...a responsabilidade é partilhada por todos.” S4

B.2 – Desequilíbrio na partilha de responsabilidades

“...todas as áreas académicas...são da minha responsabilidade...” S1

“...o PEI é da responsabilidade do professor titular de turma.” S2

“...acabamos nós por sermos mais responsáveis...” S4

“...a Unidade tem um grande peso na responsabilidade de resposta a estes alunos...” S4

“...é bom que a Unidade tenha uma responsabilidade muito grande...” S4

TEMA C – PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO

C.1 – Horários

“...o horário é definido no início do ano...” S1

“...os horários são todos diferentes de uns para os outros...” S4

“...os horários de integração em turma foram combinados com as docentes titulares de turma...” S4

C.2 – Materiais

“Nós construímos materiais a pensar especificamente nas características de cada aluno...” S3

“...muitas pistas visuais...” S4

“...os materiais são completamente diferentes de uns para os outros...” S4

C.3 – Atividades

C.3.1. Processo

“...em função do que estamos a trabalhar na sala naquele dia.” S1

C.3.2. Responsabilidade

“Somos nós que fazemos tudo...” S4

“...somos nós que os recebemos...” S4

“...somos nós que os entregamos aos encarregados de educação...” S4

“...somos nós que fazemos o desenvolvimento de atividades muito específicas para estes meninos...” S4

TEMA D – PARTICIPAÇÃO NA SALA DE AULA

D.1 – Atividades estruturadas

“...o Gustavo leva um conjunto de atividades que são desenvolvidas na Unidade.” S3

“O Gustavo leva trabalho estruturado...” S4

“As tarefas que o Gustavo leva da Unidade podem ir de 10 a 12 tarefas...” S4

D.2 – Atividades com adaptações

“...ele tem o livro igual ao dos colegas, mas depois faz recortes do livro para pôr no caderno...” S1

“...ele acompanha sempre o que a turma está a trabalhar...” S1

“...realiza o trabalho estipulado pela professora Sónia...” S3

“O Ricardo não leva trabalho estruturado da Unidade... a professora põe-no a desenvolver o trabalho que está a desenvolver com a turma.” S4

“...se há uma atividade que a professora consegue desenvolver com o Gustavo, fá-lo.” S4

“Quando são aulas de Estudo do Meio...o Gustavo...participa oralmente” S4

“O Ricardo realiza muitos trabalhos com a turma...” S4

D.3 – Dificuldades na realização das tarefas

“...ele tem alguma incapacidade de gerir os trabalhos de grupo.” S1

“...temos que o ir puxando para a frente.” S1

“...não acompanha a mesma matéria que os colegas.” S2

“...o Gustavo...não consegue de maneira absolutamente nenhuma acompanhar o trabalho desenvolvido na turma...a não ser ao nível da expressão plástica” S4

TEMA E – PARTICIPAÇÃO NO RECREIO

E.1 – Horário

“...os recreios são conjuntos...” S1

“...partilham os momentos de recreio com os colegas da turma...” S3

“...o recreio é partilhado com os colegas...” S4

E.2 – Relação com os colegas das turmas regulares

“O Ricardo é procurado pelos colegas em situações pontuais...” S1

“O Ricardo...é capaz de chamar os colegas se precisa de alguma coisa...” S1

“...alguns colegas dele procuram...” S2

“Os colegas procuram-nos muito...” S3

“...eles também procuram os colegas, mais o Gustavo...” S3

“...há uma muito boa interação entre eles...” S3

“Eles procurar os colegas não procuram...” S4

“O Gustavo é um menino que procura os colegas...” S4

“...sempre que vê uma bola ele (Gustavo) vai à bola.” S4

“...os colegas, aceitam-no temporariamente...depois ele é afastado.” S4

“A interação é feita momentaneamente mas depois cai por terra...” S4

“...o Gustavo acaba por não dar aos colegas aquilo que eles pretendem...” S4
“...o Gustavo procura os amigos para brincar e para jogar à bola...” S5
“...os amigos costumam colaborar com ele com as lutas...” S5
“O Gustavo...vai e fala aos amigos.” S6
“...eles não se envolvem muito...” S8
“...os colegas umas vezes podem brincar com uns e outras vezes não brincam...” S8
“Eles procuram os colegas...às vezes eles não lhe ligam nenhuma...” S8
“...o Gustavo tava a brincar...os colegas ninguém lhe passava a bola...” S8

E.3 – Comportamentos

“Ele brinca...” S2
“...isola-se um pouco...” S2
“...ele tenta-se esconder, tenta fugir.” S2
“...têm tendência para se isolar...” S3
“...o Ricardo, é muito consigo próprio, muito com as suas obsessões...” S4
“...distrai-se com os baloiços que há agora...” S5
“...o Ricardo fica mais sozinho...procura mais o adulto...” S5
“O Ricardo...afasta-se...” S6
“O Ricardo gosta mais de estar ali no parque...” S6
“O Ricardo...anda no mundo dele...” S8

TEMA F – PARTICIPAÇÃO NAS REFEIÇÕES

F.1 – Lanche

“Não lancha sempre na sala...” S2
“...não traz o lanche às vezes...” S2
“...partilham alguns momentos de refeição, nomeadamente, o lanche...” S3
“...o Gustavo leva o lanchinho para a turma...” S4
“O Ricardo...lancha na Unidade.” S4
“...o Ricardo e o Gustavo até lancham mais na nossa sala do que na sala deles...” S5
“...lanchar é entre eles na Unidade...” S7

F.2 – Almoço

F.2.1 – Horário

“...eles não comem todos juntos...” S1

“O almoço é em horas diferentes...” S2

“...em algumas ocasiões já fizeram o almoço em conjunto com a turma...” S3

“...os momentos de refeição não são partilhados.” S4

“...estão separados...” S5

“Eles estão numa mesa à parte...” S6

“Eles estão separados numa mesa à parte.” S7

“...fazem numa mesa à parte...” S8

“...quando saem os meninos do refeitório é que eles vão almoçar.” S8

F.2.2 – Autonomia

“...um Gustavo e um Ricardo poderiam estar a comer com as turmas...” S4

“...pomos o Ricardo e o Gustavo...a servir já a água sem entornar...” S4

“...comem a sopa, comem o segundo prato e comem a fruta...” S4

“...estão sentados devidamente à mesa...” S4

“Eles são autónomos e não precisam de ajuda nas refeições.” S5

“...são autónomos, comem sem ajuda.” S6

TEMA G – PARTICIPAÇÃO NAS VISITAS DE ESTUDO

G.1 – Frequência

“...ele acompanha sempre a turma...” S1

“...o Gustavo acompanha a turma...” S4

“...o Ricardo vai com a turma...” S4

“...vão com a turma...” S6

“Eles participam nas visitas...” S7

G.2 – Autonomia

“...o Ricardo acompanha bem a turma...” S1

“...acompanha muito bem a turma.” S2
“...têm autonomia...” S3
“...o Ricardo vai otimamente bem com a turma...” S4
“...portam-se impecavelmente bem...” S4
“...bastante autónomos...” S6
“...o Ricardo está sempre num disparate...” S6
“O Gustavo...é muito atento às histórias...e gosta de saber e está interessado.” S6

G.3 – Apoios

“...auxiliares até agora não tem sido preciso...” S1
“...por vezes é preciso ajuda mas nem sempre...” S2
“...muitas vezes vão sem a presença de um adulto da Unidade...” S3
“...não precisa...que uma assistente operacional da Unidade vá a acompanhar a turma.” S4
“Se por acaso forem as duas turmas de 4º ano juntas, aí vai uma auxiliar nossa...” S4
“Há sempre uma auxiliar que tem de ir porque a auxiliar ajuda a professora...” S5
“É preciso um acompanhamento...” S6
“...sempre tem uma auxiliar ou uma professora dos autistas acompanhando.” S7
“...se precisarem de ajuda há sempre pessoas da Unidade...” S8

G.4 – Limitações/Obstáculos

“...tem focos de distração...” S1
“Tem algumas dificuldades em subir escadas, descer escadas...” S2
“O Gustavo tem muita insegurança ao caminhar, ele está muito pesado...Ele tem desequilíbrios...” S4
“...o Ricardo tem problemas neurológicos, tem havido um agravamento ao nível motor global, quer no andar, quer nos movimentos globais grossos, quer ao nível da motricidade fina...” S4
“O Gustavo tem muitos medos...” S5
“O Ricardo começa a querer ficar para trás e tem aquilo do ir à casa de banho várias vezes...” S5

TEMA H – AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO DAS DOCENTES TITULARES DE TURMA

H.1 – Aspectos positivos

“A professora Sónia é uma colega excepcional...” S4

“A professora Sónia trabalhou muito também a adequação comportamental do Ricardo...” S4

“A professora do Ricardo...sabe trabalhar muito bem...delimita perfeitamente...” S4

“A professora do Gustavo é uma pessoa extremamente sensível às problemáticas dos meninos com NEE e dificuldades na aprendizagem...” S4

“A professora do Gustavo é muito recetiva.” S4

“O que eu vejo é sempre positivo.” S6

“A professora do Ricardo...tem mais jeito...” S7

“...parecem interessadas...” S8

H.2 – Aspectos negativos

“...seria bom que o professor tivesse mais um bocadinho de disponibilidade...” S3

“A professora do Gustavo é talvez um pouco menos atenta...” S4

“A professora do Gustavo talvez não o implique tanto em atividades...” S4

“...os docentes das turmas hoje em dia estão muito pressionados...” S4

“...elas levam da Unidade as coisas muito feitinhas...” S5

“...pouco intervêm.” S5

“...podia haver mais esforço por parte da professora da sala...” S5

H.2.1 – Falta de formação

“...professores não têm muitas vezes na sua formação base, formação relacionada com as NEE...” S4

“...algumas professoras não estão preparadas...” S5

TEMA I – AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO DAS DOCENTES DA UEEA

I.1. Aspectos positivos

“...realizam um bom trabalho...” S2

“São completamente competentes...” S2

“...as docentes da Unidade tiveram sempre o cuidado de sensibilizar...” S4

“...a professora Gisela é um espetáculo.” S5

“A professora Gisela tem uma imaginação, tem uma solução para qualquer caso...” S5

“...a professora Iva também é muito boa e tem gosto, faz os trabalhos com muito gosto.” S5

“...as professoras, qualquer dificuldade lutam contra ela...” S5

“...elas fazem tudo...” S5

“...são pessoas que são lutadoras.” S5

“...um trabalho excelente...” S6

“...são super empenhadas.” S6

“Estão sempre a esforçar-se ao máximo para que a criança evolua...” S6

“Acho que fazem um bom trabalho...” S7

I.2. “Integração Inversa”

“...permite-lhes perceber como é que funciona depois o mundo deles.” S1

“...permite-lhes aceitar o Ricardo de forma diferente.” S1

“...é muito positivo...” S2

“Eles gostam...” S2

“...para os alunos da Unidade também é positivo...” S2

“...podiam organizar um bocadinho mais de atividades lá.” S2

“...é muito importante...” S3

“É muito benéfico para eles.” S3

“...devia haver ainda mais...” S4

“...é fundamental.” S4

TEMA J – AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO DA ESCOLA

J.1 – Aspetos positivos

“A escola nova foi um benefício com o parque infantil...” S4

“...um bom grupo de docentes de educação especial...” S4

“...a escola faz um bom trabalho...” S5

“...há algumas ações de formação que nos são ditas, a escola até está um pouco atenta a isso.” S6

“...o que está a ser feito está a resultar.” S6

“...a escola consegue...dar resposta.” S7

“...trabalham bem...” S8

“...acho que têm feito um trabalho muito bom.” S8

J.2 – Aspetos negativos

“...há uma falha a todos os níveis...” S1

“...a Unidade parece a parte mais importante da escola e os outros às vezes são esquecidos um pouco.” S7

J.2.1 – Falta de formação

“As pessoas ainda não estão...preparadas para trabalhar com estes alunos...” S1

“...deveria haver mais formação...” S2

“...quando surge uma proposta de formação na área de educação especial por ano já não é mau.” S3

“...a escola organiza muito poucas formações para NEE...” S4

“...as ações de formação deviam ser mais divulgadas e o preço mais acessível às auxiliares.” S6

“...podiam fazer...mais formações...para estarmos mais integradas...” S8

J.2.2 – Falta de recursos

“...a escola está com pouco pessoal...é impossível que dê resposta a qualquer criança.” S1

“...não temos apoios suficientes...” S1