

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

**PERTURBAÇÃO DE ASPERGER NA SALA DE
AULA**

Orientador: Professora Doutora Maria Cristina Saraiva Gonçalves

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

**PERTURBAÇÃO DE ASPERGER NA SALA DE
AULA**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professora Doutora Maria Cristina Saraiva Gonçalves

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Agradecimentos,

À minha família, que sempre me apoiou na realização desta formação, à Professora Orientadora, aos colegas de Curso e a todos aqueles que, por terem sido muitos, não posso aqui nomear, mas que muito contribuíram para que este trabalho pudesse ter sido realizado, com informações prestadas e que de grande utilidade se revelaram para a elaboração do mesmo.

A todos, o meu muito obrigado.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

As crianças com a Perturbação de Asperger:

Têm dificuldades na comunicação;

Têm dificuldades no relacionamento social;

Têm dificuldades no pensamento abstracto;

Têm um potencial cognitivo igual ou superior à média;

Muitas vezes são incorrectamente diagnosticadas;

Frequentemente são apresentadas como excêntricas ou diferentes;

Podem fazer um percurso escolar com sucesso;



ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

“Que todos nós, professores e alunos, possamos construir em conjunto o conhecimento...”

(anónimo)

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Resumo

No presente trabalho, vamos abordar o tema “*Perturbação de Asperger na Sala de Aula*” – situação, quanto a nós, ainda não suficientemente estudada, ao ponto de os profissionais da educação, e não apenas estes, por vezes não diagnosticarem correctamente esta desordem, não a identificado e distinguindo claramente de outras perturbações. Tal leva a que as estratégias de intervenção a aplicar junto dos alunos em causa não sejam, muitas vezes, as mais adequadas. Isto, porque, por um lado, há muito ainda que aprender sobre como diagnosticar correctamente esta perturbação e, por outro, porque há ainda um longo caminho a percorrer no que se refere à identificação das melhores formas de intervenção junto dos alunos que a apresentam. Tudo somado, leva a que os planos de intervenção delineados não sejam, frequentemente, os mais adequados e que os mesmos não atinjam, assim, os resultados pretendidos.

Da nossa parte, vamos tentar contribuir para uma maior clarificação da Perturbação de Asperger e, simultaneamente, aferir o nível de preparação e de sucesso na intervenção que diferentes professores da Educação Especial e do Ensino Regular, dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, de diferentes escolas do Distrito de Lisboa, e do Concelho do Funchal, declararam ter para correctamente concluírem estarem na presença, ou não, de alunos que a apresentem e, em caso afirmativo, se se sentem preparados para com aqueles lidar, ao ponto de encontrarem as estratégias de intervenção mais adequadas.

Palavras-chave:

Perturbação de Asperger

Ensino Regular

Educação Especial

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Abstract

This dissertation aims the theme of “Asperger Disorder in the classroom” – this is not yet a theme well studied, often causing for misjudged diagnosis, even for education professionals confusing this disorder with other similar. This leads to the intervention strategies with the students to be inappropriate. There is much to learn to diagnose properly this disorder, and on the other hand, there is much to learn how to better intervene with the students that reveal it.

All in all, means that the action plans outlined are not, frequently, the most adequate and that they do not reach the results so desired.

From this work, we will try to better clarify the Asperger Disorder, and simultaneously, measuring the level of preparation and success in the intervention that different teachers of Special Education and Regular Education of the 1st, 2nd, and 3rd Cycles of Basic Education and Secondary Education, in different schools of Lisbon District, and the municipality of Funchal, claimed to have correctly concluded to be in the presence or not, of students that presented the disorder, and if so, whether they feel prepared to deal with those, so far as to find the most appropriate intervention strategies.

Keywords:

Asperger Disorder

Regular Education

Special Education

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Índice

Introdução	10
Parte I – Enquadramento Teórico	11
Capítulo I – Abordagem Teórica	12
I.I – Espectro do Autismo	12
I.II – Perturbação de Asperger	15
I.III – Epidemiologia	18
I.IV – Etiologia	18
I.V – Avaliação	20
I.VI – Intervenção	24
Capítulo II – Educação Especial	32
Conceito e Objectivos	32
A Escola Inclusiva	32
O Caminho para a Inclusão Escolar em Portugal	33
A Educação Inclusiva	38
A Inclusão de Crianças com PEA no Ensino Regular	42
A Cooperação da Família/Escola/Comunidade	43
Capítulo III – Diferenciação Pedagógica	47
Diferenciação Pedagógica	47
O Aperfeiçoamento da Conceção	47
O Papel do Professor na Pedagogia Diferenciada	52
O Conceito de Currículo	57
Conceito de Currículo para a Diversidade	58
Adaptações Curriculares	59

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Adaptações Especificas -----	63
Adequações no Processo de Avaliação -----	67
Parte II – Estudo Empírico -----	70
Capítulo I – Abordagem Metodológica -----	71
Problema -----	71
Hipóteses -----	71
Amostra -----	72
Metodologia -----	72
Capítulo II – Apresentação e Discussão dos Resultados -----	73
Tratamento de Dados -----	73
Dados Biográficos -----	73
Perturbação de Asperger em Contexto Escolar (Professores da Educação Especial) --	77
Perturbação de Asperger em Contexto Escolar (Professores do Ensino Regular) -----	80
Conclusão -----	83
Considerações Finais -----	84
Referencias bibliográficas -----	86
Anexos -----	97
Anexos I -----	98

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Introdução

Sempre que conhecemos alguém, somos muito rápidos e hábeis em construir uma opinião sobre aquele, seja esta positiva, ou não. Só de para ela olhar, podemos imaginar a sua idade ou condição social. Das suas expressões faciais ou tom de voz, somos capazes de presumir se está contente, deprimida ou entusiasmada. Pelo que diz, também conseguimos prever o seu nível de instrução e educação. No entanto, nem todos nascemos com estas capacidades; é esse o caso das pessoas a quem foi diagnosticada a Perturbação de Asperger (PA), as quais têm dificuldade em descodificar os sinais que a maior parte de nós considera óbvios e lógicos. Isto representa um problema de comunicação que dificulta a interacção com os outros. Não obstante, as pessoas portadoras daquela Perturbação apresentam, na maior parte dos casos, níveis cognitivos semelhantes, ou até mesmo superiores, á media.

Assim, se queremos uma escola inclusiva, nós, professores, temos um grande desafio no contexto das nossas práticas educativas. É preciso saber olhar, interpretar e intervir face a comportamentos e atitudes invulgares ou anómalas. E isto não parte apenas do bom senso ou da sensibilidade de cada um, mas de formação adequada dos professores de forma a atender o melhor possível estes alunos, e assim garantir uma efectiva igualdade de oportunidades para todos, em vez os conduzir para o insucesso escolar e para um sentimento de diferença face aos seus pares e, até, de exclusão. Para isso é necessário que nós, profissionais de educação, estejamos familiarizados e preparados para lidar com este tipo de crianças, de modo a podermos reconhecer as características que as mesmas frequentemente apresentam e, após a correcta identificação da situação, sermos capazes de pôr em prática as estratégias pedagógicas mais adequadas para com elas lidar.

Como fazer o correcto diagnóstico, avaliação e intervenção e aferir qual o grau de conhecimento e preparação que os professores do Ensino Regular e da Educação Especial assumem ter sobre a Perturbação de Asperger são os assuntos que desenvolveremos ao longo do presente trabalho.

Parte I – Enquadramento Teórico

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Capítulo I – Abordagem Teórica

I.I – Espectro do Autismo

O primeiro autor a descrever o autismo como uma perturbação bem definida foi Leo Kanner em 1943, num artigo intitulado “Perturbações Autísticas do Contacto Afectivo”. A descrição desta desordem por Kanner constitui um marco histórico na evolução do conhecimento científico sobre o autismo, na medida em que ele expôs os critérios de diagnóstico em termos de comportamentos infantis específicos, tal como ele os observara, e não em termos de adaptações dos critérios existentes para os adultos (Rutter & Schopler, 1987).

Kanner adoptou o termo “autismo”, que já havia sido introduzido pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler em 1906. Este autor utilizou a palavra “autus”, de origem grega e que significa “si mesmo”, aludindo ao tipo de esquizofrénico que vivia num mundo especial e deixava de ter contacto com a realidade exterior. Nos célebres onze casos por ele descritos, Kanner registou como características, uma profunda falha do contacto afectivo com outras pessoas, desde o início de vida; um desejo obsessivo para a preservação do “mesmo estado de coisas”; fascínio por objectos manuseados de um modo estereotipado, mas com movimentos precisos; desempenhos excepcionais de memória; expressão inteligente e ausente e mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa efectiva (Pereira, 1999).

Um ano após a publicação do artigo de Kanner, Hans Asperger (1944), na Áustria, faz uma descrição semelhante de uma perturbação, onde também emprega o mesmo termo de Kanner, a que ele chamou de “Psicopatia Autista” e que actualmente é designada de Perturbação de Asperger.

As características por ele sublinhadas, no comportamento das crianças e adolescentes, remetiam para um comportamento pouco apropriado e ingénuo nas situações de interacção social; interesses muito circunscritos e intensos por determinados assuntos tais como horários ou itinerários de comboios; bom nível de vocabulário e gramática, mas linguagem monótona, mais utilizada para monólogos do que para o estabelecimento de conversas a dois; coordenação motora pobre; capacidade intelectual de nível formal ou superior, mas muitas vezes com dificuldades específicas

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

em determinadas áreas do desenvolvimento intelectual. Embora as descrições fossem diferentes, ambos concluíram que os grupos analisados eram afectados por uma perturbação do contacto social “com particularidades especiais na comunicação e na adaptação relacional, comportamentos cobertos ou ideias repetitivas, e padrões curiosos de desempenhos intelectuais” (Pereira, 1999).

Actualmente, a Perturbação de Asperger é diagnosticada a crianças que revelam problemas semelhantes aos dos pares com autismo, mas com competências linguísticas superiores e, muitas vezes, quocientes de inteligência elevados que disfarçam os seus reais défices e que leva, muitas vezes, a serem confundidas com crianças sobredotadas. Mas, enquanto a comunicação de Asperger permanecia desconhecida, as observações de Kanner sobre a natureza do autismo eram objecto de acesos debates e de investigação posterior intensa.

É na década de setenta que se verifica uma evolução na sistematização de critérios de diagnóstico consensuais quando Lorna Wing e Judith Gould (1979) levam a cabo um estudo epidemiológico exaustivo no bairro londrino de Camberwell.

Concluíram que as dificuldades características do autismo poderiam ser descritas como uma “tríade de limitações”. Aquele estudo foi inovador na medida em que se destacou a natureza fundamentalmente social das três áreas de dificuldade associadas (limitação da interacção social, limitação da comunicação social e limitação da imaginação social, do pensamento flexível e do jogo simbólico) e, sobretudo porque é nela que vão assentar os critérios de diagnóstico relativos ao espectro das perturbações ligadas ao autismo. Não obstante, Jordan (2000) alerta para o facto de não se atender a um aspecto isoladamente como revelador de uma perturbação, mas que se deverá ter uma visão holística da tríade. É o conjunto destas três limitações em simultâneo que denunciam a existência desta perturbação.

Actualmente, os dois instrumentos de diagnóstico principais - o Manual de Diagnóstico e Estatísticas das Perturbações Mentais, 4º edição (DSM-IV, Associação Psiquiátrica Americana, 1994) e a Classificação Internacional das Doenças, 10º edição (ICD10, Organização Mundial de Saúde, 1992) - baseiam os seus critérios de diagnóstico nas três limitações fundamentais enumeradas na tríade.

No DSM-IV-TR (2002) é referido que “as perturbações globais de desenvolvimento são caracterizadas por um défice grave e global em diversas áreas do

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

desenvolvimento: competências sociais; competências de comunicação; presença de comportamentos e interesses e actividades estereotipadas”. A Perturbação de Asperger é, assim, um transtorno do espectro do autismo, uma das cinco condições neurológicas caracterizadas por diferenças na aptidão para a comunicação, bem como padrões repetitivos ou restritivos de pensamento e comportamento.

Os quatro outros transtornos ou condições são: Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e PDD não especificado. A Perturbação de Asperger, que em 1990 era considerada uma variante do autismo, é hoje considerada uma subcategoria do espectro do autismo, uma parte do espectro global, mas com características marcantes que a levam a possuir uma “categorização” e critérios de diagnóstico próprios. (Attwood, 1998).

Actualmente, quando nos referimos a "perturbações do espectro do autismo", estamos a considerar a grande variabilidade de características apresentadas pelos sujeitos que eram designados simplesmente de autistas. As perturbações do espectro do autismo são consideradas como uma constelação de anomalias do desenvolvimento, que apresentam um conjunto de características comuns. Os problemas comuns que são os que afectam a interacção social, a comunicação e a imaginação podem ser reconhecidos por detrás de todas as variações do espectro do autismo, desde o autismo de Kanner à síndrome de Asperger. A noção de um espectro de perturbações autísticas baseado na tríade de perturbações é importante para a educação e cuidados das crianças com autismo ou outras perturbações globais do desenvolvimento. As perturbações do espectro do autismo surgem frequentemente associadas a outro tipo de distúrbios como, por exemplo, deficiência mental, alterações cromossómicas, epilepsia, entre outras. A taxa de prevalência desta perturbação é de 1:1000 indivíduos, sendo os rapazes quatro vezes mais atingidos que as raparigas. Esta perturbação foi encontrada em todo mundo, em pessoas de todas as raças e níveis sociais.

As perturbações do espectro do autismo não são o resultado de uma causa única, existindo provas crescentes de que estas podem ser causadas por uma variedade de factores, tais como: factores genéticos e ambientais (químicos ou vírus). A inexistência de uma explicação etiológica clara e simples de transmitir, a própria complexidade do processo de diagnóstico, as características comportamentais "bizarras" e nem sempre fáceis de interpretar, assim como a própria variabilidade dos sujeitos com o mesmo

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

diagnóstico, provocam uma certa confusão no meio clínico e pedagógico, embora ultimamente, tenhamos assistido à publicação de diversos estudos que cada vez mais ajudam a uma melhor compreensão destes diferentes aspectos.

Não existe uma cura para o autismo, mas com tratamento, treino e educação apropriados, algumas crianças podem desenvolver certas competências, que lhes permitam obter um maior grau de autonomia. As terapias ou intervenções devem ser planeadas de acordo com os sintomas específicos de cada indivíduo. As terapias mais bem estudadas incluem as intervenções médicas e comportamentalistas. As primeiras implicam o uso de medicamentos, a maioria dos quais afectam os níveis de serotonina (composto químico cerebral libertado e reabsorvido pelos neurónios). As segundas implicam um trabalho intensivo por parte de terapeutas, que procuram, sobretudo, ajudar estas crianças a desenvolverem destrezas sociais e de linguagem. Este tipo de intervenção surte mais efeitos se for desenvolvida precocemente.

I.II – Perturbação de Asperger

À perturbação em estudo foi associado o nome do médico vienense Hans Asperger (1944), que estudou um grupo de doentes com um padrão de comportamentos que, embora normal ao nível do desenvolvimento da linguagem, revelava uma série défices de competências sociais e comunicativas.

Esta perturbação começa a ser analisada com maior interesse só no início dos anos 80, quando a comunicação de Asperger - “Psicopatias Autistas na Infância” - foi traduzida para inglês pela primeira vez por Lorna Wing no seu trabalho de investigação sobre autismo e os seus condicionalismos. Na comunicação feita, Asperger destacou o uso de um vocabulário peculiar, sofisticado, mas dificuldades em compreender metáforas. A entoação era monocórdica e verificou dificuldades na compreensão de que, numa determinada situação, “não dizemos o que pensamos, e pensamos o que não dizemos” (Asperger, 1944). Porque o texto estava escrito em alemão, e numa época conturbada em termos históricos com a II Guerra Mundial, os escritos de Asperger não foram conhecidos, o que não acontecia com o autismo de Kanner nos Estados Unidos. Mais mais tarde, em 1981, em resultado da análise da comunicação original de Asperger, Wing enumerou os seguintes critérios para a síndrome de Asperger: limitação

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

da interacção social, linguagem peculiar e pedante, capacidades limitadas de comunicação não verbal, resistência à mudança e gosto por actividades repetitivas, interesses especiais circunscritos e boa capacidade de memorização, fraca coordenação motora, com aspecto e porte peculiares, e alguns movimentos estereotipados (Cumine et al, 1998).

Assim, a Perturbação de Asperger caracteriza-se por limitações subtis nas três áreas de desenvolvimento: interacção social, comunicação em contextos sociais e imaginação social. Em certos casos, também se registam problemas adicionais de organização e coordenação motora. É uma perturbação que afecta a competência social e comunicacional do indivíduo, o qual, sem ver afectada a sua competência linguística, revela, no entanto, incapacidades no uso dessa mesma competência. Portadores de síndrome de Asperger podem expressar-se fluentemente, mas podem não captar a reacção das pessoas que os ouvem e podem parecer insensíveis aos sentimentos alheios.

Em 1985, um grupo de psicólogos de investigação Baron-Cohen, Leslie e Frith concluiu que as crianças com autismo padeciam de falta de “teoria da mente”. O termo “teoria da mente” foi proposto inicialmente pelos primatologistas Premack e Woodruff em 1978, para designarem o facto de os chimpanzés serem capazes de inferir os estados mentais dos seus semelhantes. A teoria da mente é definida, em psicologia, como a capacidade para imputar estados mentais aos outros e a si próprio de modo a explicar e a predizer os seus comportamentos (Pereira, 1999). Aquela teoria é essencial quer para a auto-reflexão, como para a coordenação da acção social. A referida teoria constitui uma área de dificuldade nas crianças com SA, que resulta da ausência de capacidade de leitura, limitações para a percepção espontânea das emoções e atitudes dos outros e de si mesmo, o que, de certo modo, justifica as limitações identificadas na tríade de Wing.

Segundo Jordan & Powell (1995), citados por Cumine *et al* (1998), as dificuldades das crianças com SA nesta área traduzem-se na dificuldade em prever o comportamento de terceiros e compreender os motivos que justificam o seu comportamento; dificuldade em explicar o próprio comportamento, em compreender as emoções, suas e as dos outros, o que origina uma ausência de empatia; dificuldade em compreender que o comportamento afecta o que os outros pensam ou sentem; incapacidade para compreender e reagir ao nível do interesse do interlocutor relativamente ao que se está a dizer; falta de compreensão da interacção social, o que

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

origina dificuldades em ceder a vez, fraca manutenção de assuntos na conversa e utilização indevida do contacto ocular. Todas estas dimensões, entre outras que foram destacadas, afectam o relacionamento da criança com aqueles que a rodeiam. Tornam-na menos hábil para se relacionar e comunicar apesar de terem boa habilidade verbal. Eles podem parecer pedantes no vocabulário que assumem ou entenderem literalmente determinadas expressões que geralmente se empregam num sentido figurado. Expressões ou deixas sociais como “saltou-lhe a tampa” ou “aqui há gato” podem confundi-los. Podem não entender piadas, uma vez que nestas geralmente se emprega linguagem simbólica, exagerada ou metafórica. Têm frequentemente uma voz sem expressão (monocórdica) e é-lhes difícil interpretar as diferentes entoações de terceiros. Por exemplo, sabemos que quando alguém está zangado, o seu tom de voz é bem diferente de alguém que esteja a dar uma informação. Este tipo de situações não é diferenciado por estas crianças. Também têm dificuldade em utilizar e interpretar comunicação não verbal como a linguagem corporal, gestos e expressões faciais.

Outra questão relevante é a apresentada por Uta Frith (1989): o conceito de “coerência central”, entendido como a capacidade de reunir informações dispersas de modo a construir um significado de nível superior no contexto, não acontece nas crianças com PA. E que se traduz, por exemplo, na dificuldade em estabelecer associações e em generalizar capacidades e conhecimentos e em dificuldades de organização pessoal, de materiais e experiências. (Cumine *et al*, 1998). A incapacidade em interpretar e aprender as capacidades da interacção social e emocional com os outros origina, naturalmente, uma permanente dificuldade nas relações sociais e comunicativas, transformando rotinas e comportamentos comuns em aventuras de uma dificuldade extrema para todos os que manifestam esta perturbação. Estas crianças apresentam também défice na “função executiva”. Luria (1966), citado por Cumine *et al* (1998:45), descreve esta função como “ a capacidade para manter um determinado conjunto de comportamentos organizados em cadeia, dirigidos à solução de problemas e, por isso, apropriados para atingir um objectivo consequente”.

A criança com Perturbação de Asperger tem dificuldade em planear tarefas e em começá-las ou terminá-las. Acresce ainda o facto de terem interesses totalmente absorventes e considerados estranhos por terceiros, bem como podem insistir no seguimento de uma rotina. Têm também uma capacidade limitada para pensar e brincar

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

com criatividade. O seu comportamento é rígido, inflexível e persistente. Muitas vezes, parecem estar concentrados nos detalhes e não percebem a “imagem global”. A compreensão destas teorias é fundamental para compreender as crianças com PA e planejar qualquer intervenção pedagógica. As teorias psicológicas enriqueceram a nossa compreensão da criança com autismo e Perturbação de Asperger ao revelarem as limitações destas crianças e as implicações das mesmas nas suas vidas.

I.III – Epidemiologia

Em 1993, Stefan Ehlers e Christopher Gillberg publicaram os resultados da investigação que procurou estabelecer a prevalência da síndrome de Asperger. Este estudo foi realizado em Gotemburgo, na Suécia, e envolveu o estudo de crianças em estabelecimentos de ensino regular. Dos números indicados como casos identificados de PA, calcularam uma taxa de prevalência de 36 por 10.000, com base em critérios que permitiam a presença de algum atraso na linguagem inicial. Os estudos revelaram que a taxa de prevalência nos rapazes é maior do que nas raparigas, na ordem dos 10:1. O próprio Asperger tinha concluído que se tratava de uma dificuldade exclusivamente masculina. Não é conhecida a razão pela qual há uma maior prevalência desta desordem neurobiológica nos rapazes.

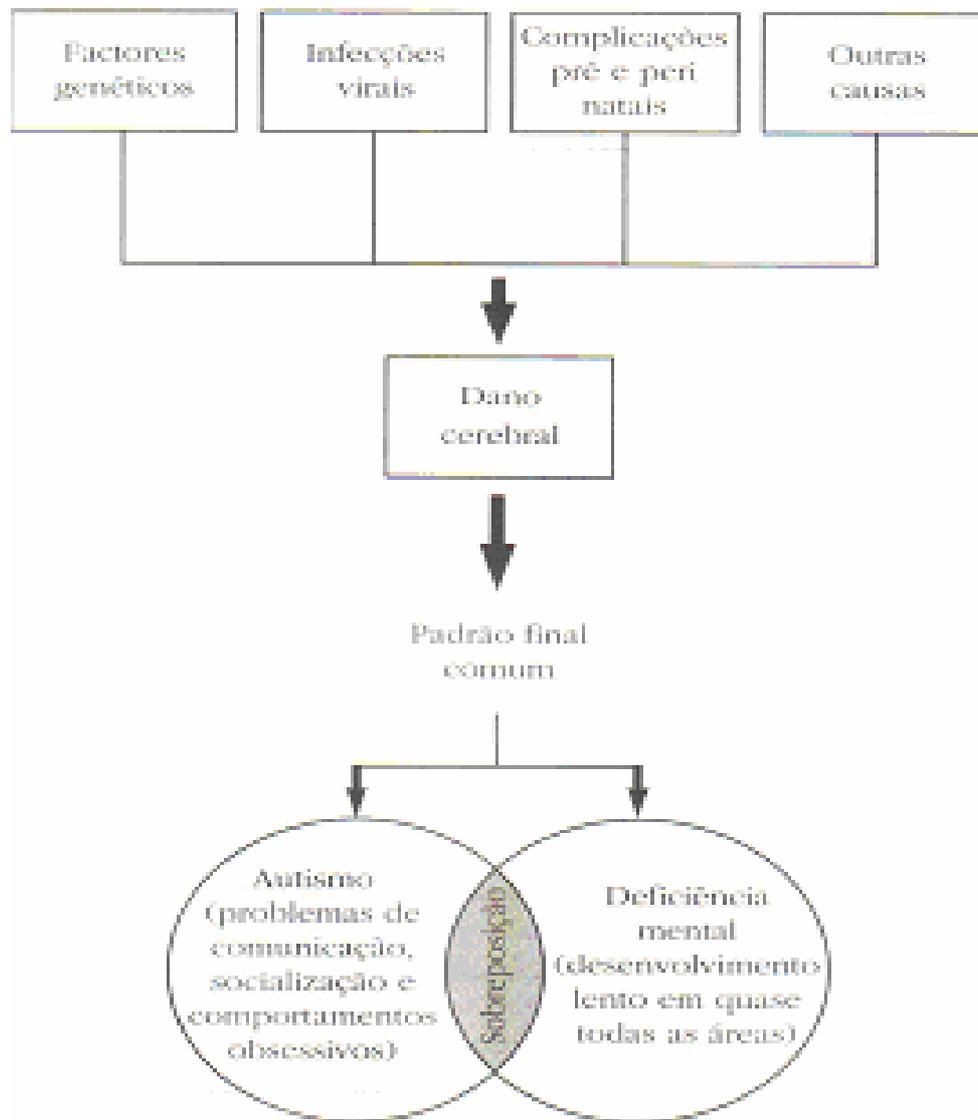
I.IV – Etiologia

A Perturbação de Asperger é uma perturbação cuja etiologia se desconhece, acreditando-se que é pouco provável que haja uma só causa, mas sim um conjunto de factores de desencadeamento que podem dar origem à perturbação. Os autores de um artigo publicado por Martins *et al* (2000), consideram que se devem ter em conta dois grandes grupos de factores etiológicos: os factores genéticos e os factores envolvendo lesão cerebral. Quanto ao primeiro grupo, verificou-se, numa percentagem superior a 50% a possibilidade de identificação de um ou mais parentes, em primeiro ou em segundo grau, com alterações compatíveis com PA e embora não se tenham identificado os mecanismos precisos de transmissão, foram identificados alguns *loci* frágeis, ao nível do cromossoma X, par 2, bem como algumas translocações. Na lesão cerebral podem

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

estar envolvidos uma variedade de factores, como infecções durante a gravidez, alterações no trabalho de parto, situações de hipotiróidismo congénito, infecções cerebrais neonatais, esclerose, tuberosa e neurofibrometose, entre outras.

O “Modelo do patamar comum” de Cohen & Baron representa esta visão multifactorial:



ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

É unânime considerar a existência de condições médicas que predisõem ao desenvolvimento desta patologia e Cohen e Bolton propuseram este modelo que contempla as diversas causas que podem estar subjacentes às áreas cerebrais danificadas e que, possivelmente, seriam as áreas responsáveis pelo normal desenvolvimento da comunicação, do funcionamento e do jogo. Ainda não existem respostas seguras em relação a esta realidade e estão a ser realizados intensos estudos na área da genética, bioquímica, neuroimagens. As investigações neurológicas destacaram a origem orgânica da síndrome, mas não foi ainda identificado nenhum factor ou anomalia e as implicações etiológicas são pouco claras e continuam a ser investigadas.

I.V – Avaliação

A Perturbação de Asperger é geralmente diagnosticada quando a criança entra para a escola, dado ser nesta fase que se tornam evidentes algumas alterações no comportamento da criança que implicam, fundamentalmente, perturbação da interacção social, reportório reduzido de interesses e comportamentos estereotipados, não havendo défices significativos das funções linguísticas ou cognitivas.

De acordo com o DSM-IVTR (2002:81): *“dado que a linguagem precoce e as aptidões cognitivas se encontram dentro dos limites normais durante os primeiros anos de vida, os pais e os educadores em regra não se preocupam (...) até que a criança entra no jardim-de-infância; neste momento as dificuldades sociais da criança com os companheiros da mesma idade podem começar a tornar-se aparentes”*.

Tal como acontece com o diagnóstico do autismo, não existe nenhuma análise sanguínea ou TAC cerebral que permita um diagnóstico preciso da Perturbação de Asperger, pelo que também não é possível identificar esta Perturbação pela aparência do indivíduo. Tanto num caso como no outro, ainda só é possível o seu reconhecimento, através de observação de comportamentos, não um comportamento específico, mas deduzido mediante análise de um padrão comportamental. Os investigadores têm-se associado de forma a elaborar critérios coerentes para o diagnóstico do autismo e da Perturbação de Asperger.

A identificação por Lorna Wing da “tríade das limitações”, em 1981, constitui um marco na procura de critérios de diagnóstico necessários e suficientes para descrever

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

e especificar o autismo. Todos os aspectos desta tríade – limitação da interacção social, limitação da comunicação social e limitação do pensamento flexível e do jogo simbólico – conjugam-se para definir o autismo, estando presentes em todos os indivíduos com autismo e ausentes noutros grupos. Esta combinação constitui a base dos critérios de diagnóstico do autismo nos Sistemas de Classificação Internacional: ICD 9 (OMS 1978) e DSM III-R (Associação Psiquiátrica Americana, 1987). Mais tarde, em 1992, foram definidos no ICD 10 (OMS) critérios de diagnóstico distintos para o autismo e para a Perturbação de Asperger. E em 1994, a síndrome foi reconhecida pela primeira vez no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais na sua quarta edição (DSM-IV).

A Perturbação de Asperger é definida na secção 299.80 do DSM-IV por seis critérios principais: A) Prejuízo qualitativo na interacção social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes requisitos: (1) prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como: contacto visual directo, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interacção social; (2) incapacidade para desenvolver relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento com seus pares; (3) ausência de tentativa espontânea de partilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por ex., deixar de mostrar, trazer ou apontar objectos de interesse a outras pessoas; (4) falta de reciprocidade social ou emocional; B) Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e actividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes requisitos: (1) insistente preocupação com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesses, anormal em intensidade ou foco; (2) adesão aparentemente inflexível a rotinas e rituais específicos e não funcionais; (3) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por ex., dar pancadinhas ou torcer as mãos ou os dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo; (4) insistente preocupação com partes de objectos; C) A perturbação causa prejuízo clinicamente significativo nas áreas social e ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento. D) Não existe um atraso geral clinicamente significativo na linguagem (por ex., palavras isoladas são usadas aos 2 anos, frases comunicativas são usadas aos 3 anos); E.) Não existe um atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de auto-ajuda apropriadas à idade, comportamento adaptativo (outro que não na interacção social) e curiosidade acerca do

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

ambiente de infância; F.) Não são satisfeitos os critérios para um outro Transtorno Invasivo do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.

As características mais comuns e importantes da PA incidem em categorias amplas: as dificuldades sociais, os interesses específicos e intensos, e peculiaridades na fala e na linguagem. Embora o DSM-IV e o ICD 10 tenham contribuído para uma organização em termos de critérios de diagnóstico, com o decorrer do tempo e paralelamente, foram-se desenvolvendo questionários e checklists dirigidos para a avaliação psicológica e comportamental porque outras características são comumente associadas com essa síndrome, mas nem sempre tomadas como necessárias ao diagnóstico. Esta secção reflecte principalmente as visões de Attwood, Gillberg e Szatmari sobre as características mais importantes da PA.

Gillberg & Gillberg (1989), com base no seu estudo, identificaram seis dimensões, dois das quais descrevem aspectos relacionados com o comportamento social e a comunicação verbal. Na primeira dimensão, *Alteração do comportamento Social*, a criança manifesta dois dos seguintes comportamentos: dificuldades de socialização – egocentrismo extremo (pelo menos dois dos seguintes): dificuldade em interagir com os pares; falta de vontade em interagir com pares; falta de entendimento de comportamentos sociais; comportamento social e emocional inapropriado. Quanto aos problemas de comunicação não-verbais (pelo menos um dos seguintes): uso limitado de linguagem gestual; linguagem corporal desajeitada; expressão facial limitada; expressões desapropriadas; olhar fixo ou pasmado. O DSM IV destaca estes aspectos relativos aos problemas de comunicação não verbal mas não considera que haja atraso na linguagem, Gillberg (1989), no entanto, no critério 4) aponta para o desenvolvimento tardio da linguagem.

Peter Szatmari *et tal* (1989) citou ainda outros aspectos não referidos por Gillberg & Gillberg como, por exemplo, o facto de a criança se isolar, de não olhar directamente para as pessoas, de ser incapaz de comunicar através do olhar e de ter alterações de inflexão no seu discurso (critérios 1, 3 e 4).

De acordo com Attwood (1998), no diagnóstico da PA, devem ser tidas em conta duas fases: a primeira que envolve a utilização de um questionário – escala, de origem australiana, a ser preenchido por pais e educadores, com o objectivo de identificar comportamentos sugestivos de PA durante os primeiros anos escolares. Aqui testam-se

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

as capacidades sociais, emocionais, de comunicação, concentração e cognitivas da criança. A segunda fase envolve uma avaliação clínica, a ser efectuada por médicos e/ou psicólogos, com base em critérios estabelecidos, e que avaliarão diferentes dimensões: comportamento social, interesses, linguagem, funções motoras e sensoriais, e cognição. Segundo Attwood (1998): “Felizmente, foram desenvolvidos dois novos questionários para identificarem crianças passíveis de sofrerem desta síndrome, concebidos para pais e professores, tendo o primeiro sido desenvolvido na Suécia (Ehlers & Gillberg, 1993) e o segundo na Austrália (Garnett & Atwood, 1995)”. Estes baseiam-se em critérios formais de diagnóstico e numa vasta experiência clínica e tanto um como o outro foram concebidos para identificar comportamentos e capacidades indicativas da síndrome PA em crianças em idade escolar.

Avaliar para diagnosticar é, por conseguinte, um processo algo complexo. Numa segunda fase de avaliação, importa avaliar para intervir. É importante que se elabore uma avaliação detalhada da criança quanto ao seu nível de desenvolvimento funcional, o seu padrão de dificuldades e limitações, tendo em conta o que preocupa seriamente os pais. A prática da avaliação psicoeducacional pode favorecer a detecção precoce e a identificação das áreas educativas em que se verificam mais dificuldades e permitem analisar discrepâncias entre o funcionamento corrente e o desempenho esperado. De entre os testes mais comuns, salienta-se o PEP-R que é um inventário de diferentes modelos de aprendizagem em crianças dos seis meses aos doze anos. Como instrumento de avaliação funcional, fornece informação acerca do desenvolvimento funcional nas áreas: imitação, percepção, motricidade fina e global, integração óculo-manual, competências cognitivas e capacidade de cognição verbal. Ao nível do diagnóstico psicopatológico, identifica o grau de perturbação nas áreas de: relação, cooperação e interesse pelos outros, jogos e interesses materiais, modalidades sensitivas, linguagem e afecto. Cada área tem as suas provas específicas, num total de 131 itens. A apresentação de cada item pode ser feita verbal ou gestualmente e até mesmo por escrito. Ao contrário de outros “testes”, que se baseiam somente nos êxitos e inêxitos, o PEP-R assume a vantagem de ainda revelar uma área emergente. Isto significa que a criança mostra algum conhecimento, mas não o entendimento completo ou a capacidade de completar de forma autónoma a tarefa. Para a planificação de uma intervenção, este aspecto é particularmente relevante. Não só nos apercebemos de áreas fracas ou fortes,

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

como também das emergentes que nos orientam para intervir de forma a potenciar o que está em défice.

No caso da criança PA, todos os critérios e checklists apontam para um comportamento social deficitário. Os défices de comportamento social inerentes a esta síndrome, acentuam-se com as alterações da comunicação não verbal. A criança tem dificuldade em interagir com os outros pelas dificuldades efectivas que tem em comunicar. O cerne do trabalho em questão reside nesta questão: desenvolver habilidades na comunicação porque ao ajudarem a criança a ser mais competente na forma como comunica, podemos ajudá-la na forma como se relaciona e interage com os outros.

I.VI – Intervenção

Devido ao facto de a Perturbação de Asperger ser relativamente recente no desenvolvimento da Pedagogia, Psicologia e Psiquiatria, muitas das abordagens ainda estão em fase inicial e muito trabalho ainda necessita de ser feito nesta área. É óbvio para todos, que quanto mais cedo a intervenção começar, melhor será a sua recuperação. Isto implica tratamento a nível educacional, psicoterapêutico e social.

O Treino de Competências Sociais é um dos mais importantes componentes da intervenção. Crianças com esta síndrome podem ser ajudadas na aprendizagem social através de profissionais – professores, psicólogos e outros – devidamente preparados. A linguagem corporal e a comunicação não-verbal podem ser ensinadas da mesma maneira que se ensina uma língua estrangeira. As crianças conseguem aprender a como interpretar expressões não-verbais, emoções e interacções sócias. Este procedimento ajuda-as nas interacções sociais e aproximações com as pessoas, prevenindo assim o isolamento e depressão que geralmente ocorre assim que entram na adolescência. Os adolescentes podem, algumas vezes, receber ajudas através de um grupo terapêutico e podem ser ensinados a usar a mesma linguagem que as pessoas da sua idade. Em contexto escolar, e porque as crianças com PA podem, ou não, diferenciar-se em termos de Q.I. e níveis de competências, as escolas e respectivos profissionais, devem ter estratégias individualizadas para estas crianças.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Os professores devem estar atentos às necessidades educativas especiais destas crianças, pois elas precisam de maior apoio individualizado do que os restantes alunos. O mais importante ponto de partida para ajudar os alunos com PA a funcionar efectivamente na escola é que todo o pessoal educativo (todos que tenham contacto com a criança) compreenda que a criança tem uma desordem de desenvolvimento que a leva a comportar-se e a responder de forma diferente dos demais alunos. Muito frequentemente, o comportamento dessas crianças é interpretado como “emocional” ou “manipulativo” uma vez que respondem diferentemente ao mundo e seus estímulos, face aos seus pares. Dessa compreensão se conclui que a escola precisa individualizar a sua abordagem para cada uma dessas crianças. Como afirma Bauer (1995), “não funciona tratá-los da mesma forma que os outros estudantes”. O próprio Hans Asperger compreendeu a importância central da atitude do professor no seu próprio trabalho com crianças. Como o próprio escreveu em 1944: *“estas crianças frequentemente mostram uma surpreendente sensibilidade à personalidade do professor (...) e podem ser ensinadas, mas somente por aqueles que lhes dão verdadeira afeição e compreensão. Pessoas que mostrem delicadeza e, sim, humor. (...) A atitude emocional básica do professor influencia, involuntária e inconscientemente, o humor e o comportamento da criança.”*

Embora seja sabido que muitas crianças com PA possam ser inseridas em turmas do ensino regular, aquelas frequentemente precisam de algum suporte educacional suplementar. Todos os profissionais da educação devem, assim, colaborar complementarmente na intervenção pedagógica junto deste tipo de alunos: professores do ensino regular, do ensino especial, psicólogos, bem como o restante staff da escola, devem interagir para que se consigam atingir os objectivos educacionais junto destes alunos. Neste sentido, a intervenção pedagógica junto de alunos com Perturbação de Asperger deve respeitar alguns princípios que, sem serem infalíveis, já demonstraram eficácia quando aplicados junto de estudantes com este tipo de desordem, tais como:

- As rotinas quotidianas devem ser mantidas tão consistentes, estruturadas e previsíveis quanto possível. Crianças com PA não gostam de surpresas. E, quando for o caso, devem ser preparadas previamente, para mudanças e transições: de rotinas, de turma, de professores ou outras.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

- As regras devem ser aplicadas cuidadosamente. Muitas destas crianças podem ser muito rígidas quanto a seguir regras, isto é, segui-las quase que literalmente. É útil expressar as regras a cumprir claramente, de preferência por escrito, embora devam ser aplicadas com alguma flexibilidade;
- O pessoal docente deve aproveitar ao máximo as áreas de especial interesse destes alunos, quando leccionadas. A criança aprenderá melhor, porque mais motivada, quando as áreas de maior interesse pessoal estiverem a ser abordadas. Os professores podem também utilizar as áreas de maior interesse destes alunos como recompensa por terem obtido sucesso nas outras tarefas propostas (e das quais gostam menos) e por cumprirem as regras previamente estabelecidas;
- Muitas crianças respondem bem a estímulos visuais: esquemas, mapas, listas, figuras, etc. Sob esse aspecto são muito parecidas com crianças com Autismo;
- Assim, os professores devem usar frequentemente aqueles estímulos recorrendo, inclusivamente, a meios audiovisuais, os quais já demonstraram ser eficiente na intervenção pedagógica junto deste tipo de crianças;
- Os professores devem tentar ensinar baseados no concreto. Deve-se evitar linguagem que possa ser interpretada erroneamente por crianças com SA, como sarcasmo, ironia, linguagem metafórica, entre outras, já que estas crianças apresentam uma grande dificuldade em perceber a mensagem deste tipo de linguagem;
- Os professores, e restantes intervenientes no processo educativo, devem também simplificar os conceitos de linguagem mais abstractos;
- Ensino didáctico e explícito de estratégias por parte dos professores, pode ser muito útil para ajudar a criança a ganhar proficiência em “funções executivas” como organização e habilidades de estudo;

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

- Os professores deverão ser flexíveis no trabalho com este tipo de crianças. Estas frequentemente não entendem demonstrações inflexíveis dos educadores. O seu comportamento pode ficar rapidamente fora de controlo, e nesse caso, será, normalmente, melhor para o professor adoptar uma postura menos rígida com o aluno e deixar a situação acalmar. É sempre preferível, se possível, antecipar essas situações e tomar acções preventivas para evitar a confrontação através da serenidade, da negociação e da apresentação de opções que aluno deverá escolher e cumprir. (Bauer, 1995).

- As estratégias de intervenção com enfoque na aprendizagem de competências sociais são mais eficazes do que as estratégias centradas nas emoções, as quais podem ser bastante desconfortáveis para estas crianças.

- Pedagogia e aconselhamento são bastante importantes pois ajudam as crianças com PA a desenvolver estratégias para a circunstância de estarem “socialmente em desvantagem”. Devem ser aplicados pelos professores – do ensino regular e especial – psicólogos, médicos, pais e outros intervenientes no processo educativo e terapêutico destas crianças: instrução e treino parental, intervenção educacional, treino de competências sociais, ensino de estratégias de estudo, entre outras situações, devem ser, na medida do possível, ministradas;

- Os professores devem desenvolver e aplicar estratégias específicas de sala de aula que optimizem as possibilidades de estas crianças aprenderem e se integrarem; cada professor poderá desenvolver as suas próprias estratégias, contudo, há várias que já demonstraram ser muito úteis no trabalho com alunos que apresentam esta perturbação. São estratégias úteis para tentar reverter ou, pelo menos, minimizar algumas das especificidades que estes alunos frequentemente apresentam, tais como: dificuldades na percepção de alguns tipos de linguagem; pobreza na interacção social; interesses muito restritos; concentração, habilidades organizacionais e coordenação motoras pobres; dificuldades académicas; vulnerabilidade emocional.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Assim, e para lidar com alunos com a **Perturbação de Asperger em Sala de Aula** e com as respectivas características e especificidades, os professores poderão recorrer também a algumas das seguintes estratégias:

- Ensinar a estes alunos pequenas formas para iniciar conversas;
- Ensinar regras sobre quando participar na conversação, quando responder, quando interromper ou mudar de assunto;
- Usar Banda Desenhada para exemplificar os problemas relacionados com competências de conversação;
- Fornecer instruções para conversar em pequeno grupo;
- Explicar o significado de metáforas ou expressões com duplo sentido;
- Usar conversações gravadas em áudio e vídeo;
- Incentivar o aluno a solicitar que seja repetida uma instrução que não tenha compreendido;
- Fazer pausas entre instruções e verificar se o aluno compreendeu a mensagem;
- Limitar as perguntas verbais a um número que o aluno possa controlar;
- Apresentar vídeos para o aluno, com auxílio do professor, identificar expressões não verbais e os seus significados;
- Instruir os restantes alunos sobre como interagir com os colegas com SA, nomeadamente na inabilidade que aqueles apresentam ao nível da interacção social;
- Utilizar o exemplo de outras crianças para lhe indicar o que deverá fazer;

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

- Incentivar os jogos de equipa;
- Ensinar o aluno sobre a forma de começar, manter e terminar um jogo;
- Ensinar a flexibilidade, a cooperação e a partilha;
- Ensinar a estes alunos a forma de monitorizar o seu próprio comportamento;
- Apoiar emocionalmente estes alunos quando os mesmos não conseguem desempenhar uma tarefa correctamente;
- Motivar o aluno para este alargar a sua área de interesses;
- Reduzir tarefas, a uma quantidade razoável face às características do aluno;
- Reduzir os trabalhos de casa;
- Definir um tempo específico para concluir as tarefas propostas;
- Colocar o aluno na parte da frente da sala,
- Usar deixas não-verbais para chamar a atenção do aluno;
- Usar programações e calendarizações bem definidas e do conhecimento do aluno;
- Auxiliar o aluno a usar listas de “a fazer” e listas de verificação;
- Motivar o aluno a participar em actividades de manutenção física;
- Possibilitar algum tempo extra para certas actividades específicas, como, por ex., os testes de avaliação;

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

- Utilizar o computador, se possível, para certas tarefas escritas, pois alguns destes alunos podem ser mais hábeis a escrever através de um teclado do que através da escrita manual;
- Mostrar exemplos daquilo que é requerido;
- Não supor que o aluno compreendeu os conteúdos ministrados, só porque aquele é capaz de repetir a informação;
- Ser o tão concreto quanto possível, sempre que se apresentem conceitos novos para o aluno;
- Usar estratégias de ensino baseadas na prática, sempre que possível;
- Ensinar o aluno a tirar notas e a organizar e categorizar informação;
- Evitar a sobrecarga verbal;
- Capitalizar os pontos fortes destes alunos, nomeadamente, a memória;
- Elogiar o (s) aluno (s) sempre que este faz algo correctamente;
- Ensinar e exemplificar estratégias de relaxamento e jogos para reduzir a ansiedade;

Como foi anteriormente referido, estas são algumas das estratégias a que os professores poderão recorrer quando lidam com alunos com PA. Estas estratégias já demonstraram a sua eficácia em muitos casos. Contudo, muito há ainda a aprender sobre esta síndrome e como lidar com a mesma em contexto escolar.

Assim, cada professor que trabalha com este tipo de alunos poderá utilizar algumas destas estratégias, entre outras, sempre com o objectivo de as adequar às características específicas dos seus alunos com PA. Para além disso, será sempre muito enriquecedor para o processo de ensino \ aprendizagem que cada um daqueles

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

professores possa desenvolver as suas próprias estratégias de modo a que se adequem de uma forma muito mais específica aos seus alunos com PA e se optimize, desse modo, as possibilidades de sucesso escolar destes alunos e a sua saudável integração social, naquela que é uma obrigação da escola e um direito dos alunos.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Capítulo II – Educação Especial

Conceito e Objectivos

A educação especial é uma modalidade de ensino, que visa promover o desenvolvimento global de crianças portadoras de deficiências, que necessitam de atendimento especializado, respeitando as diferenças individuais, de modo a lhes assegurar o pleno exercício dos direitos básicos de cidadão e efectiva integração social. Proporcionar ao portador de deficiência a promoção de suas capacidades, envolve o desenvolvimento pleno de sua personalidade, a participação activa na vida social e no mundo do trabalho, são objectivos principais da educação especial e assim como o desenvolvimento bio-psíquico-social, proporcionando aprendizagem que conduzam a criança portadora de necessidades especiais maior autonomia.

A prática pedagógica adaptada às diferenças individuais que vêm sendo promovidas dentro das escolas do ensino regular. No entanto, requerem metodologias, procedimentos pedagógicos, materiais e equipamentos adequados. O professor especializado deve valorizar as reacções afectivas dos seus alunos, estar atento ao seu comportamento global, para solicitar recursos mais sofisticados como a revisão médica ou psicológica. E outro facto de extrema importância na Educação Especial é o facto de que o professor deve considerar o aluno como uma pessoa inteligente, que tem vontades e estas devem ser respeitadas. A Educação Especial actualmente é prevista por lei e foi um direito adquirido ao longo da conquista dos direitos humanos. A garantia de acesso á educação e permanência da escola requer a prática de uma política de respeito às diferenças individuais.

A Escola Inclusiva

Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesta conferência, as nações unidas garantiam a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. Foi a partir desta conferência que o movimento da educação inclusiva começou a tomar força.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Em Junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE): Acesso e Qualidade. Nesta conferência reuniram-se mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais com objectivo de: promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais. (Declaração de Salamanca, 1994).

A conferência aprovou a Declaração de Salamanca, que expõem princípios, políticas e prática das NEE e uma linha de acção. Por este documento firma-se a urgência de acções que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender as necessidades de cada criança individualmente.

Portanto a Integração é a inserção da pessoa no ambiente escolar e social, tendo estes que se adequem às necessidades daquele.

O Caminho para a Inclusão Escolar em Portugal

À medida que a escola pretende cada vez mais inserir no seu seio todos os alunos, independentemente das suas características e necessidades, torna-se importante compreender como surgiu o conceito da inclusão e quais os benefícios que pode trazer para todos nós, sociedade em geral, professores, pais e alunos.

Antes da década de 70, mais propriamente antes de 1976, os alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. A maioria das crianças e adolescentes com NEE permanentes, em idade escolar, de cariz moderado ou severo, tinha como recurso educativo a classe especial, a escola especial ou a Instituição Particular de Solidariedade Social. Assim, a partir desta época, uma das maiores preocupações das sucessivas reformas educativas parece ter sido a de pretender assegurar que os alunos com NEE pudessem vir a frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições. Inicia-se desta forma, um processo que leva a uma tentativa de criação de escolas integradoras, numa primeira fase de carácter mais físico, dando lugar a classes especiais, onde os alunos com NEE deveriam receber

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

apoios específicos consentâneos com as suas necessidades (Correia, 2003; UNESCO, 1994).

Quanto mais afastadas da norma estivessem as áreas deficitárias do aluno, mais se justificava a sua colocação numa classe especial, sendo o papel do professor de Educação Especial o de um interventor directo no processo educativo deste aluno. Os alunos com NEE e os professores de Educação Especial constituíam um sistema (de educação especial) dentro de um outro sistema (de ensino regular), sendo o isolamento em termos académicos total e em termos sociais muito precário. Contudo, Correia (2003) menciona, que nessa primeira fase, a integração física nas escolas regulares, preconiza uma mudança radical quanto à forma como os alunos com NEE eram educados, abrindo caminho à sua entrada nas escolas regulares de ensino. Mais tarde, esta entrada viria a dar lugar a uma aproximação em termos de interacções entre os alunos com NEE e os alunos ditos “normais”, criando-se assim para os alunos com NEE, um acesso aos ambientes sociais das classes regulares. Esta segunda fase da integração, denominada de integração social, preconiza que o aluno com NEE beneficiará mais com um ensino à parte no que respeita às áreas académicas, e reconhece, no entanto, que ele se deveria juntar aos seus colegas sem NEE em áreas específicas (Educação Física e as Expressões Artísticas). Assistia-se, assim, ao início de mais uma fase que tinha por base o acesso cognitivo à classe regular por parte dos alunos com problemáticas ligeiras, a integração académica (Correia, 2003).

A ideia de integração, nas escolas portuguesas, veio a ser uma realidade incontornável com as transformações políticas e sociais após o 25 de Abril de 1974. Mudança esta que pactua com os movimentos internacionais expressos em documentos como a *Public Law*, nos EUA (1975) ou o *Warnok Report*, no Reino Unido (1978). A publicação do Relatório *Warnock Report*, introduz, pela primeira vez, o conceito de “aluno com Necessidades Educativas Especiais” (Warnock, 1978).

No relatório *Warnock* (1978) entende-se por aluno com Necessidades Educativas Especiais aquele que apresenta qualquer incapacidade (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou uma combinação destas), que afecta a aprendizagem a tal ponto, que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (adaptado ou especial), isto é, condições de aprendizagem adequadas para que possa beneficiar de uma educação eficaz.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Para Pierangelo e Jacob (citado por Nielsen, 1999), a expressão de “criança com necessidades educativas especiais” refere qualquer criança ou jovem que exiba discrepâncias significativas no que diz respeito aos factores capacidades/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais, para dar resposta às suas necessidades educativas.

Esta situação, paralelamente à introdução do próprio conceito de Necessidades Educativas Especiais, gerou um grande salto qualitativo no atendimento educativo no sistema regular de ensino, permitindo alargar o apoio e as adaptações a todos os alunos, que no seu percurso escolar são marcados pelo insucesso. Progressivamente surge a necessidade emergente da construção de uma Escola Inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam.

Só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), se começa a assistir a transformações algo profundas na concepção da educação integrada, sendo um dos seus objectivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art. 7º). Decorrente da LBSE, são criadas as Equipas de Educação Especial, tidas como serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior.

Desde os anos 90, que diversos documentos a nível internacional tentam promover os princípios da Educação Inclusiva, no entanto, é com a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, por representantes de 92 governos, incluindo o de Portugal e de 25 organizações internacionais, que se clarificam orientações precisas para que os países desenvolvam esforços no sentido da implementação da Escola Inclusiva. Toda a declaração aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE, como encontramos referenciados nos seguintes itens:

- Toda a criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.

- Toda a criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes mais discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994).

Começa aqui uma caminhada legislativa que irá dar lugar a um normativo muito importante, o Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Este decreto veio preencher uma lacuna legislativa há muito sentida no âmbito da educação especial, passando as escolas a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito aos alunos com NEE. Esta lei cujo impacto no sistema educativo foi notório, introduziu princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas de então e do desenvolvimento de experiências de integração. Para além de introduzir o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”, baseado em critérios pedagógicos, privilegia a máxima integração do aluno com NEE na Escola regular; responsabiliza a Escola pela procura de respostas educativas eficazes e reforça o papel dos pais na educação dos seus filhos, determinando direitos e deveres que lhes são conferidos para esse fim. O Decreto-lei n.º 319/91 proclama ainda o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para estes alunos, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizado (PEI) e de programas educativos com o objectivo de responder às necessidades educativas destes alunos.

Para além de abrir as portas da escola, da colocação física dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular e da necessidade de dotar com recursos as escolas para o trabalho com estes alunos, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspectivas de ensino a essas necessidades (Warwick, 2001). A educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

reconhecido ao aluno com NEE o direito a frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nasceram assim as Escolas Inclusivas.

No âmbito da reforma curricular implementada em Portugal em 2001, entrou em vigor o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que apresenta, pela primeira vez, o conceito de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado (NEECP), referindo-se a crianças e jovens que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar, decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e de atitude) e limitações acentuadas ao nível do funcionamento do aluno num ou mais dos seguintes domínios: Sensorial (audição, visão e outros), Motor, Cognitivo, Comunicação, Linguagem e Fala, Emocional/Personalidade e Saúde Física (art. 10º).

Mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de Janeiro, criou-se o Grupo de Docência de Educação Especial, cujas funções se destinam exclusivamente aos alunos com NEECP. Para apoiar os alunos com “outras NEE” são recrutados professores de apoio sócio - educativo sem especialização pertencentes ao ensino regular.

Mais recentemente, em 2007, Portugal assina a convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos das pessoas com deficiência, a primeira do século XXI na área dos Direitos Humanos. Esta convenção vem reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação. (Organização das Nações Unidas, 2006).

Actualmente encontra-se em vigor o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Este Decreto-Lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação em um ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Em súpula, parte-se do assumir que as necessidades educativas formam um verdadeiro *continuum* a que a escola se deve ir ajustando progressivamente com o único fim de se tornar possível o acesso dos seus alunos aos objectivos da educação, o que

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

pressupõe, ao mesmo tempo, admitir a diferença como um repto a que é necessário dar resposta numa linha integradora e não como uma circunstância mais ou menos aborrecida, que dificulta o trabalho de transmissão do conhecimento social e culturalmente acumulado às novas gerações (Bautista, 1997).

A Educação Inclusiva

Actualmente, falar em Educação Inclusiva é falar de um novo paradigma em termos de educação, de uma nova concepção de escola, onde a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de inter-ajuda estão subjacentes a todas as práticas da Escola.

Consideramos que os desafios que a educação inclusiva coloca, reforçando a acção das escolas regulares e das respectivas equipas, apontando para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas – regular e especial – acentuando a necessidade de reformulação da formação/capacitação de todos os professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa claramente estabelecidos, pode contribuir para uma melhoria das respostas de todos alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade (Costa, Leitão, Morgado, Pinto, Paes, & Rodrigues, 2006).

Esta assunção, para além de todas as razões de nível ético, social, económico, cultural e religioso é, antes de mais, uma questão básica de direitos humanos. Daí o facto da Educação Inclusiva ter sido alvo da realização de várias conferências mundiais e da publicação de inúmeros documentos, entre os quais podemos referir Porter (1997), Ainscow (1998), Nielsen (1999), Costa, Leitão, Santos, Pinto e Duarte (2000), Correia (2003), Rodrigues (2006) e Lima-Rodrigues, Ferreira, Trindade, Rodrigues, Colôa, Nogueira, et al. (2007).

Educação inclusiva significa o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular (Hegarty, 1994).

A definição de inclusão é abrangente e complexa, mas assenta sempre sobre um outro modo de perspectivar a educação e sobre as diferenças entre o que existe e o que

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

poderá vir a tornar-se realidade. Ela pode ser vista como o empenhamento em reestruturar o programa da escola adaptando-o à diversidade dos alunos, centrando numa nova perspectiva de necessidades educativas especiais, contrapondo integração e inclusão precisamente no facto de se deslocar o objecto de intervenção, até aqui centrada no aluno, para a intervenção centrada no currículo e para os factores organizacionais da escola (Bérrnard da Costa, citado por Almeida & Rodrigues, 2006).

Para Rodrigues (2006b) a Educação Inclusiva assenta no que o autor designa por “três pilares”: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e eliminação de barreiras à aprendizagem. Hegarty (2006) sustenta que promover a inclusão através da educação básica para todos além de ser o cumprimento de um direito inalienável da pessoa humana é investir no desenvolvimento social e económico.

Se considerarmos que os alunos são o primado da educação, existe a necessidade de reestruturar as escolas para que correspondam às necessidades de todos eles. Tornando-se urgente a construção de uma Escola que reconheça a diferença e que encare a diversidade como um factor de enriquecimento e de desenvolvimento. Deste modo, Perrenoud (2000) afirma que a Educação Inclusiva é um desafio que envolve a Escola, numa inevitável transformação organizacional e pedagógica no sentido de uma maior abertura à comunidade apelando à mudança de atitudes de toda a comunidade educativa.

Rodrigues (2000), adopta o conceito de Educação Inclusiva, e não Escola Inclusiva, com o argumento de se tratar de uma concepção que respeita a todo o sistema de ensino, isto é, reconhecendo indivíduos e grupos concretos, baseia-se na diferenciação curricular e num currículo em construção. Fala-se então, não apenas de uma Escola Inclusiva mas de uma Educação que seja ela em si mesma Inclusiva. No entanto, segundo a perspectiva de Lopes (2007), uma Escola Inclusiva é uma escola que promove uma educação sustentada na perspectiva da Inclusão. Quando nos referimos a Escola Inclusiva situamo-nos na escola enquanto organização que envolve práticas promotoras de uma Educação Inclusiva.

Mais do que aceitar a presença da diversidade na escola, o desafio desta concepção de escola é o de construir uma real alternativa à escola tradicional, uma escola que não tente ensinar a vários como se fossem só um, com um “olhar daltónico”

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

(Cortesão, 2001) sobre todos os alunos, que não perceba o espectro policromático que a diversidade representa.

A Escola deve também procurar reconhecer os diversos estilos de aprendizagem garantindo um nível de educação de qualidade, através da flexibilização curricular e de uma adequada apropriação de estratégias pedagógicas e recursos (Lima-Rodrigues et al, 2007). Com isto, a Educação Inclusiva não pretende que a educação baixe o seu nível e passe a ser um conjunto de banalidades que não exigem um verdadeiro e determinado empenhamento do aluno na aprendizagem. A educação não é eliminar barreiras à aprendizagem, é o processo de acompanhar o estudante quando for preciso para ele poder ultrapassar as barreiras que a aprendizagem lhe coloca (Rodrigues, 2007). Com este paradigma de educação, propõe-se que a escola não só se abra às diferenças, mas que as respeite e as valorize (Correia, 2001).

Consideramos pertinente relatar os dispositivos de suporte essenciais para a concretização da Educação Inclusiva, como nos sugere Porter (1997):

- formação e actualização: a formação dos professores de apoio e dos professores do ensino regular deverá ser permanente para que exista actualização de conhecimento e competências;

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

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

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

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Contudo, pensamos que é fundamental reflectir na forma como a escola interage com a diferença. Na escola tradicional, a diferença era proscrita e remetida para as “escolas especiais”. A escola integrativa procurou responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico - psicológico, ou seja, desde que essa diferença fosse uma deficiência. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, etnias, entre outras). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso mas também no sucesso (Rodrigues, 2004). Carvalho (2005) elaborou um estudo onde procurou conhecer o impacto dos factores facilitadores e limitadores, face ao objectivo oficial da política educativa - Escola para todos – na perspectiva das crianças com deficiência. A investigação incidiu em escolas públicas do 1.º ciclo dos Olivais (Lisboa), sendo aplicado um inquérito por questionário a vários profissionais (dirigentes, professores, incluindo professores de apoio e auxiliares de acção educativa). De entre os factores mais valorizados, o autor destacou, por ordem decrescente, a capacidade de liderança da direcção, a colaboração entre alunos e as interacções professor-aluno na sala de aula, bem como a prática do trabalho em equipa dos professores e a acessibilidade às instalações e equipamentos. Quanto aos factores percepcionados com impacto mais negativo realçam-se os respeitantes à qualificação dos profissionais, fundamentalmente das auxiliares da acção educativa, à mobilidade dos professores, bem como à disponibilidade da pessoal técnico especializado e aos antecedentes dos alunos, concretamente no tocante ao facto de não terem beneficiado de intervenção precoce antes da entrada na escolaridade obrigatória.

No nosso entender, a inclusão apresenta inúmeros benefícios, sendo que o impacto parece ser bastante positivo para os diversos intervenientes neste processo, nomeadamente as crianças com necessidades educativas especiais e respectivas famílias e as crianças com desenvolvimento dito “normal” e as suas famílias.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

A Inclusão de Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo no Ensino Regular

As crianças com autismo manifestam dificuldades de aprendizagem muito específicas por apresentarem alterações qualitativas das interacções sociais, da comunicação verbal e não verbal tanto receptiva como expressiva, perturbações do comportamento e grande redução da capacidade de imaginação e de fantasia. No entanto, estas crianças aprendem e apresentam uma melhoria significativa se forem utilizados métodos educacionais específicos que reconheçam e procurem compensar estas dificuldades e que criem ambientes estruturados e programas diários que têm como resultados práticos o aumento das suas capacidades funcionais e a redução das suas limitações e comportamentos inadequados (Mota, Carvalho & Onofre, 2003).

Ao começar a utilizar métodos de ensino baseados em técnicas de modificação do comportamento, realmente eficazes, a educação converteu-se a partir da década de 70, no principal tratamento, sendo reconhecida como a melhor forma de melhorar a qualidade de vida destas crianças com PEA e de as aproximar do mundo das outras pessoas (Bautista, 1993).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, foram criadas em determinadas escolas, Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Estas Unidades de Ensino Estruturado constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática. A organização da resposta educativa para alunos com PEA deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

Os objectivos das Unidades de Ensino Estruturado são: a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem; b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades; c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; d) Proceder às adequações curriculares necessárias; e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar e f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família (Decreto-Lei n.º 3/2008, art. 25º).

O estudo elaborado por Burgess (2003), teve como propósito examinar as necessidades dos professores, e a sua capacidade para incluir estudantes com autismo na sua aula. Participaram 290 professores pertencentes a escolas do distrito de Vancouver e 70% tinham alunos autistas incluídos nas suas turmas regulares. A autora concluiu que as principais necessidades dos professores na inclusão destes alunos na sua aula prendem-se com o apoio essencial dos outros professores e do órgão de gestão da escola; formação contínua para melhorar os seus conhecimentos acerca do autismo; boas práticas e estratégias para trabalhar com estes estudantes e tempo para desenvolver, implementar, modificar e adaptar os programas para os referidos alunos e turmas reduzidas.

A Cooperação da Família/Escola/Comunidade

Quando nasce uma criança com deficiência, toda a família é atingida e abalada na sua identidade, estrutura e funcionamento. O processo de desenvolvimento dessa família, e a forma como os pais lidam com a criança, terá a ver tanto com as suas qualidades quanto com os apoios que pode receber (Franco, 2002).

A ambiguidade das PEA bem como, muitas vezes, a invisibilidade das suas características, no que respeita aos aspectos físicos, faz com que, frequentemente, as competências e as emoções das famílias sejam subavaliadas ou mal interpretadas por aqueles que não conhecem esta problemática. É importante que os profissionais e as escolas que atendem crianças e jovens com PEA tenham presente que estas famílias enfrentam dificuldades acrescidas.

Franco e Apolónio (2008) defendem a efectivação de uma intervenção precoce, isto é, um apoio prestado às crianças portadoras de deficiência por equipas (profissionais experientes) procurando usar metodologias de trabalho adequadas às

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

necessidades das crianças e das famílias numa base essencialmente territorial, destacamos o Projecto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra, a Equipa Regional de Intervenção Precoce do Alentejo, entre outras.

O trabalho centrado na família é considerado um dos benefícios mais significativos que a intervenção precoce trouxe à prática dos professores de apoio, assim como o aumento da capacidade de reconhecer as forças e competências tanto da criança como das famílias (Franco & Apolónio, 2008).

A necessidade de uma articulação entre a família e a escola, as duas principais instituições de socialização da criança, parece ser uma ideia consensual, sempre que se fala em oferecer uma educação de qualidade a todos. A família e a escola são os primeiros ambientes que a criança conhece, sendo portanto determinantes para o seu desenvolvimento. Seeley (1985) considera que o cerne da questão dos problemas que poderão afectar as crianças no meio escolar não está nem na família, nem na escola, mas sim, na inexistência de relações entre uma e outra.

Segundo Schaefer e Honing (citado por Marques, 2000) o envolvimento parental com a escola poderá ter como vantagens um aumento do nível de consciência dos pais, relativamente às dificuldades e capacidades do seu filho, uma adequação do seu nível de expectativas e ainda facilitar o desenvolvimento de atitudes educativas mais eficazes. Também na perspectiva de Franco e Apolónio (2008), a intervenção precoce proporciona aos pais ganhos efectivos relativamente à informação que passaram a possuir, principalmente sobre o processo de desenvolvimento, aprendizagem e capacidades das crianças, bem como sobre os apoios terapêuticos existentes, os apoios financeiros e direitos como família.

Assim, Correia (2000) recomenda à família algumas responsabilidades, nomeadamente a nível da sua formação, que permita o seu desenvolvimento tendo em consideração a planificação e programação educacional para o seu educando; a participação na escola e na comunidade, de forma a permitir estabelecer uma boa comunicação entre pais, professores e agentes comunitários e um apoio que possibilite a inclusão da criança na escola e na comunidade. Neste contexto Corredeira, Silva e Silva (2006), mencionam que a relação entre pais e profissionais pode ser positiva no sentido em que muitos pais se sentem totalmente perdidos no que diz respeito à educação dos seus filhos.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

É grande o desafio que se coloca à escola de encontrar formas de responder efectivamente às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, uma escola que aceite todos e trate de forma diferenciada. Desta forma, a escola tem responsabilidades a vários níveis, nomeadamente, na planificação adequada que permita uma comunicação saudável entre o aluno, o professor, os pais e a comunidade (não atirar o aluno para a classe regular sem qualquer apoio coordenado); na sensibilização e apoio aos pais e à comunidade, que permita o seu envolvimento com vista ao desenvolvimento global do aluno; a flexibilidade para aceitar o facto de que nem todos os alunos atingem os objectivos curriculares ao mesmo tempo, isto é, considerar uma variedade curricular que se adequa às características individuais de cada aluno (ensino funcional, mobilidade comunitária, preparação para o ensino superior, etc.) e a formação (do professor, do administrador/gestor e de outros técnicos) que poderá ser a nível de instituição de ensino superior ou a nível de formação contínua (Correia, 2000).

As relações inter-institucionais entre a escola, a família e a comunidade, são consideradas como um conjunto de esferas sobrepostas com enorme influência na aprendizagem das crianças e reconhece que existem práticas que as escolas, famílias e comunidade podem realizar de forma separada, mas que outras deverão ser conduzidas em conjunto (Pires & Rodrigues, 2006).

A sociedade será inclusiva na medida em que os diferentes lugares, onde se cresce e se vive, sejam verdadeiramente inclusivos (Franco, 2002). Não podemos ficar à espera que só a escola seja inclusiva. A comunidade, por sua vez, deve participar na interligação entre os serviços comunitários e a escola, para responder às necessidades específicas do aluno e da família, com vista a um desenvolvimento global do aluno; apoiar a criação de um conjunto de programas e incentivos que permita ao aluno um desenvolvimento sócio-emocional e pessoal adequado às suas características (em conjunto com a escola, Governo Local, Governo Central) e formação para a sensibilização da problemática da Inclusão (Correia, 2000).

Cada núcleo familiar e cada indivíduo são entidades únicas, apresentando características e capacidades que os individualizam. Para estas entidades, é essencial que seja criado um ambiente positivo. Os pais e os professores precisam de desenvolver a consciência individual da criança, enfatizando as qualidades, os pontos fortes e os

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

talentos que a tornam única. Desde que lhe seja dada a oportunidade para tal, toda a criança com NEE pode dar o seu contributo para a experiência familiar (Nielsen, 1999). Uma das mudanças ao nível das práticas dos professores do ensino especial refere-se ao foco da sua intervenção, que deixa de estar apenas na criança, para passar a centrar-se igualmente nos pais, nos professores dos estabelecimentos onde a criança se encontra integrada e mesmo nos outros profissionais que com ela trabalham (Franco & Apolónio, 2008).

O autismo não é muito comum e a maioria das pessoas sabe muito pouco sobre o assunto, levando os pais a sentirem-se muito sós e ignorantes a respeito da condição e sobre o que têm a fazer. Uma vez que a criança autista parece normal, é frequente os outros não entenderem por que é que uma criança autista grita ou se comporta mal em público, acabando muitas vezes os pais por receberem desaprovação e críticas em vez de simpatia e ajuda (Wing, 1993).

Klin (citado por Auxter, Pyfer & Huettig, 1997) refere que acima de tudo, o processo da educação deve ser dedicado a maximizar os benefícios para a criança e família, a aprendizagem e a satisfação mútua e a minimizar comportamentos pouco adequados da criança e membros da família.

Muitas destas crianças ou jovens partilham poucos ou mesmo nenhuns aspectos, episódios ou conteúdos da vida escolar em casa e, com frequência, não generalizam as competências anteriormente aprendidas noutros contextos da sua vida.

Desta forma, é imprescindível a cooperação entre as várias entidades, nomeadamente a família, a escola, as equipas de apoio e a comunidade no sentido de ajudar a família a ultrapassar todas as dificuldades que vão surgindo na formação destas crianças tão peculiares.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Capítulo III -Diferenciação Pedagógica

O Aperfeiçoamento da Concepção

A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a diversidade com um aspecto enriquecedor da própria comunidade.

Ainscow (1995) defende a possibilidade da existência de uma realidade, a escola para todos, o que implica a necessidade de assegurar o acesso a todas as crianças em idade escolar e o sucesso a cada uma delas, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais. Assim o problema reside em encontrar formas de organização das escolas e do trabalho das turmas de modo a que todas as crianças e jovens possam alcançar uma aprendizagem com sucesso.

Neste âmbito, foi a partir da entrada em vigor em Portugal, a 1 de Julho de 1997, do Despacho Conjunto n.º 105/97, que se reforçou a necessidade da Diferenciação Curricular através da adaptação e individualização às necessidades e características de cada aluno, em especial aos alunos com NEE. Este despacho apontou para um sistema educativo único, englobando simultaneamente a educação regular e a “especial”, numa preocupação conjunta pelo atendimento de todas as crianças na turma. O enfoque do atendimento educativo a todos os alunos centra-se na escola e é aí que, pela primeira vez, se assiste à colocação de docentes para exercício de funções de apoio educativo.

Mais tarde, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, estabeleceram-se os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, aqui entendido não só como uma listagem de conteúdos, mas também definindo as competências, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos ao longo da escolaridade básica. Os três grandes princípios deste diploma são a diferenciação pedagógica, traçando caminhos diferentes para atingir os objectivos; a adequação de estratégias diversificadas e uma flexibilização dos percursos de cada aluno, dos ritmos de aprendizagem e da organização do trabalho escolar.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Cadima, Gregório, Pires, Ortega e Horta (1997) diz-nos que é necessário que a criança ou o jovem sinta um clima de segurança, para que, de facto, se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social. Criar um clima de segurança passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa com um determinado património sociocultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades. Perrenoud (1995), refere que este reconhecimento alarga-se ao grupo turma onde a heterogeneidade se evidencia e exige que não se ensine todos os alunos como se fossem um só – o aluno médio – mas que se crie condições para um ensino individualizado, no sentido dos percursos e das regulações.

Perrenoud (2000, p.186.), refere-se à “pedagogia diferenciada” ou antes à diferenciação pedagógica, termo que lhe parece justamente preferível, porque “põe o acento na diversidade das práticas a empreender” enquanto o primeiro poderá confundir-se com “um novo método enfim eficaz que tornasse obsoleto, todos os outros”. Logo, propõe o mesmo autor, é preciso mudar profundamente a escola para que cada aluno, através de uma pedagogia que responda às suas características individuais, possa vivenciar situações ricas de aprendizagem.

Para Cadima et al. (1997) a aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem. Não se trata de dar mais a quem tem menos, ou de partir do que os alunos não sabem, tal como acontece habitualmente na educação compensatória. Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe.

A questão central para as escolas é a de gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos. Para conseguir diferenciar é necessário estar atento às diferenças. Diferenciar o ensino passa por organizar as actividades e as interacções, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didácticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais.

Estamos, sem dúvida, em constantes mudanças sociais, das quais a mais relevante será talvez a rapidez com que essas mesmas mudanças ocorrem, mas essa é

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

afinal a natureza das coisas e o sentido da história, hoje como em qualquer outro tempo. No nosso entender, faz também parte da constante mudança da escola nos tempos actuais, a quantidade e variedade de recursos e saberes disponíveis no campo científico e profissional para accionar e gerir esta mudança.

É neste contexto, que julgamos pertinente situar a temática do Currículo e da Diversidade, sem dúvida, um dos eixos nucleares da mudança dos sistemas educativos nos nossos dias.

Machado (1991), entende que as definições tradicionais (estritas) de currículo se centram à roda do processo de ensino e das actividades educativas expressamente planeadas para transmitir conhecimentos, valores e atitudes. Dentro desta perspectiva, o autor apresenta duas possíveis definições de currículo:

“Currículo é o elenco das disciplinas a leccionar, o que pode incluir apenas o nome da disciplina mas também pode abranger o programa e os métodos a utilizar. Currículo é o conjunto das actividades educativas programadas pela escola, ocorram elas nas aulas ou fora delas (conferências, actividades teatrais e desportivas, viagens de estudo, actividades de grupos criadas pela escola, entre outras” (Machado, 1991, p. 43).

Roldão (1999, p. 47), entende o currículo, como “o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras”. Apesar de que, a nível do discurso educativo, se fale constantemente nos novos papéis da escola e do professor, a verdade é que esta concepção de currículo = programas continua bem instalada e muito pouco mudada nas práticas e nas mentalidades.

Segundo Correia (2000), os currículos indicam aquilo que deve ser transmitido e proposto às novas gerações, para que estas recolham a experiência cultural acumulada pelo seu país e desenvolvam todas as suas capacidades e potencialidades, preparando-se para assegurar a continuidade da sociedade e levar mais longe ainda as aprendizagens e realizações desta. Mas é desejável, indispensável mesmo, que os currículos não esqueçam os interesses, as expectativas e as opiniões das gerações novas. O mesmo autor menciona ainda que a abordagem das matérias, por seu turno, para além de necessitar de meios didácticos em quantidade e qualidade, tem de partir das experiências e vivências dos alunos e ser conduzida de maneira pedagógica e

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

metodologicamente adequada, utilizando os meios e os recursos disponíveis no ambiente em que decorre.

É face às mudanças da sociedade que a escola deve servir, de forma a reequacionar as questões curriculares clássicas, isto é, ensinar o quê, a quem e para quê?

Devemos esperar que a escola assegure um pleno acesso de todos a uma educação de qualidade e a um bom nível cultural, que passa pela capacidade de diversificar e adaptar o ensino aos alunos, tendo como princípio o direito que lhes assiste de aprender aquilo de que irão necessitar ao longo da vida.

Garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário, manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos, mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais (Roldão, 1999).

Um currículo aberto à diversidade dos alunos não é somente um currículo que oferece a cada um deles o que necessita segundo as suas possibilidades, como discorre Marchesi (2001), é um currículo que se apresenta a todos os alunos para que todos os alunos aprendam quem são os outros e que deve incluir, no seu conjunto e em cada um dos seus elementos, a sensibilidade para as diferenças que existem na escola.

A educação para a diversidade tem de estar presente em todo o currículo e em todo o ambiente escolar. A diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e que desenvolve nos alunos atitudes de respeito e de tolerância, conjuntamente com um sentido amplo sobre a relatividade dos seus próprios valores e culturas (Marchesi, 2001).

A diversificação dos públicos escolares nas sociedades actuais tem sido olhada quase sempre como uma dificuldade ou um problema. Roldão (1999) julga que importa reconceptualizar a diversidade como um potencial de enriquecimento, como base numa estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem.

Por conseguinte, Zabalza (1999), refere que, o que a muitas escolas e a professores inquieta, é a enorme heterogeneidade de alunos que têm de atender. Heterogeneidade presente inclusive dentro do grupo que forma a turma, onde é

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

praticamente impossível seguir um sistema comum de trabalho. Assim, é onde começa toda a problemática da segregação e da exclusão.

Na opinião de Zabalza (1999), é importante que um aluno possa realizar os seus estudos, sem que se manifestem os eventuais processos de “dupla penalização”, para além das dificuldades que possuem, pelas mais diversas causas (familiares, pessoais, entre outras), ainda por cima terem que suportar algum tipo de pressão marginalizadora da escola.

Diferenciar a pedagogia, atendendo à diversidade, não deve ser uma forma de segregar, ou seja, separar os alunos “capazes” dos “incapazes”. O que a pedagogia diferenciada deve prever é, sim, adequar estratégias, conteúdos e avaliações ao tipo de aluno, sem contudo deixar à margem o currículo nacional (Rodrigues, 2006).

Considerando a Diversidade e naturalmente a Diferenciação Pedagógica, presentes no actual Sistema Educativo, que concebe uma igualdade de oportunidades educativas importa que estes conceitos não sejam confundidos com facilitação do sucesso escolar. Ou seja, adequar as estratégias de ensino à diversidade da população escolar não significa, que a escola e os professores ao trabalharem estas estratégias pretendam facilitar o acesso aos currículos sem considerar o sucesso necessário à aquisição de aprendizagens.

De acordo com Morgado (2007), quando nos referimos a diversidade, convém incluirmos a diversidade no tipo de respostas, isto é, a melhor forma de responder diferenciadamente a distintas situações. Esta diversidade deve, no entanto e necessariamente, explica o autor, assentar num quadro de orientações estabelecidas pelos serviços competentes, de modo a promover uma cultura de coesão e coerência nas práticas desenvolvidas e assumir como componente instrumental a assunção plena dos princípios da autonomia.

Meirieu (1988) e Perrenoud (1995) consideram que diferenciação, a um nível mais restrito, tem como base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa pela selecção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo. A diferenciação reside, em suma, na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

A Diferenciação Pedagógica não sugere um ensino individualizado, mas métodos organizados com base na realidade de uma turma e das suas diferenças. Para tal há que propor actividades diferenciadas.

O Papel do Professor na Pedagogia Diferenciada

O meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afecto. As atitudes do professor são rapidamente detectadas e adoptadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos (Nielsen, 1999).

Ao longo da sua vida escolar muitas são as crianças que, numa ou noutra altura, sentem dificuldades. No entanto, contrastando com perspectivas tradicionais em que as dificuldades de aprendizagem eram vistas como limitações e/ou deficiências individuais, existe hoje uma abordagem mais positiva que reconhece que as dificuldades de aprendizagem podem resultar da interacção de um conjunto de factores muito complexos. Ainscow (1998) destaca entre eles a natureza do currículo, a organização da escola e a disponibilidade e competência dos professores para responder à diversidade de tipos de compreensão, experiências e estilos de aprendizagem das crianças da sala de aula.

Ainscow (1998) apoia o ponto de vista de que os professores que têm êxito nas respostas que encontram para as necessidades especiais usam, em grande medida, estratégias que ajudam todos os alunos a ter sucesso. Por isso o argumento do autor é que, o que faz falta não são as tentativas de definição de métodos especiais de ensino para crianças especiais, mas ensino e aprendizagem eficazes para todas as crianças.

Os educadores necessitam de adquirir conhecimentos relativos à condição do aluno colocado na turma regular, os quais podem, em grande parte, ser facultados pelo professor da educação especial. O professor deverá ainda verificar os registos médicos e escolares dos alunos alvo de inclusão. Este conjunto de informações servirá como orientação para o professor, permitindo-lhe proceder às modificações adequadas, quer

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

no que diz respeito ao ambiente da sala de aula, quer no que concerne à adopção de estratégias que melhor respondam às necessidades físicas e educativas dos alunos (Nielsen, 1999).

A interacção positiva entre alunos com e sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo. Uma forma de o conseguir reside no recurso à aprendizagem cooperativa, propiciadora de interacções em pequenos grupos e é conseguido quando todos cooperam para atingir objectivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo (Nielsen, 1999). Assim, refere o mesmo autor, antes da colocação de um aluno com NEE numa turma regular, devem ser transmitidas aos restantes alunos informações precisas acerca da problemática do aluno em questão, de forma a permitir que os restantes alunos ultrapassem quaisquer medos ou alterem concepções incorrectas que possam ter. Estes alunos devem pois ter consciência tanto dos pontos fortes como das limitações de um aluno com uma dada problemática.

Importa igualmente reflectirmos acerca das atitudes e crenças que os professores têm sobre a Educação Inclusiva. Desta forma, interessa-nos analisar, até que ponto, e de que modo, podem mudar-se as que forem negativas ou indiferentes, investindo em oportunos programas de formação.

No entanto, juntamente com a importância, verifica-se a dificuldade de produzir semelhantes mudanças de atitude nos docentes. Embora não seja necessário insistir demasiado na importância de tais mudanças, o ponto mais delicado e difícil de uma formação de professores no campo da educação inclusiva é precisamente o da modificação das suas atitudes e percepções (Blanco, 1997; Carvalho, 2007).

A formação dos professores é fundamental para que se desenvolvam competências para enfrentar a problemática da inclusão. Bento (1997), reconhece que os professores precisam de uma formação que os capacite para reconhecer os problemas, insuficiências e distúrbios apontados e a desencadear medidas variadas para os abordar. Mas não bastam conhecimentos, precisamos sobretudo da formação de uma atitude de profunda empatia e responsabilidade humana dos professores para com os alunos com carências, problemas e deficiências.

O sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação de professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino,

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

que lhes permitam responder às necessidades educativas da criança, e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração (Correia, 2000).

Parece-nos assim, importante referir que as Instituições do Ensino Superior têm aqui um papel fundamental a desempenhar no que diz respeito à formação que consideramos de extrema importância. Sobre o assunto, Correia (1994) defende a tese de que os cursos de formação inicial de professores deverão incluir uma vertente em educação especial. Só assim, na opinião do autor, é que o professor do ensino regular poderia vir a adquirir um mínimo de aptidões necessárias para lidar com a criança com NEE, ou seja, o tipo de formação recebida permitir-lhe-ia identificar os casos em risco e intervir apropriadamente, com ou sem o apoio do professor de educação especial. Poderá haver a necessidade de um outro tipo de formação mais especializada e que deverá ser do tipo pós-graduação. Aqui, o papel quer das Escolas Superiores de Educação, quer das Universidades, é determinante.

Até aqui falámos da formação de base e especializada do professor, há no entanto, um outro tipo de formação que vai de encontro às transformações que se têm processado nos últimos anos na educação especial e que é a formação contínua. Sobre isso Correia (1994) afirma que, para que o processo de integração vingue, é necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação. Em termos de educação especial, a formação em exercício (contínua) deve ser levada a cabo pelas Escolas Superiores de Educação, Universidades e outras instituições afins e, também, quando se justificar, pelo próprio Ministério da Educação.

Apesar da variedade constatada em diferentes programas e modelos de formação especializada de docentes tenha aspectos positivos, assiste-se a uma excessiva dispersão de modelos, conteúdos e organização destes programas, entre as diferentes escolas e regiões do país (Morgado, 2007). Assim, e de acordo com a sustentação do autor, os cursos de formação especializada devem contemplar os diferentes perfis dos docentes, isto é, com funções de natureza generalista e com funções de natureza especialista.

Neste quadro, entende-se que o Ministério da Educação deve proporcionar uma distribuição do tipo e do número de cursos adequada, tanto quanto possível, aos diferentes tipos de necessidades educativas e respectivos níveis de incidência.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

A ideia repetidamente invocada e persistentemente inoperante de fazer formação para cada situação nova pontual ou para cada alteração surgida no sistema ou na escola terá de ser dissuadida. É nesse sentido que terá de evoluir a nossa prática institucional e profissional, bem como a própria concepção da formação. Tratar-se-á cada vez mais de uma formação, de modo a que sejam os profissionais, colaborando uns com os outros, a gerir os processos de formação, contextualizando-a, assumindo iniciativas, mobilizando recursos e saberes onde existam, munindo-se de competências significativas e operacionalizáveis que lhes permitam, de facto, formar-se continuamente ao longo de todo o percurso do seu desenvolvimento profissional (Roldão, 1999).

Como em tudo na vida, sozinhos é mais complicado encontrarmos o melhor caminho. Na nossa caminhada pela escolarização dos nossos educandos entendemos que a coordenação entre os profissionais da educação poderá facilitar melhorias no ensino para todos os alunos, particularmente, nos alunos com PEA.

Trabalhar com grupos assumidamente heterogéneos é também assumir que se os alunos são diferentes os professores também o são e se podemos encontrar vantagens na aprendizagem conjunta de alunos muito diferentes, os professores também poderão aprender (e portanto compensar a sua incompletude) a trabalhar cooperativamente (Rodrigues, 2007).

Naturalmente, a educação de alunos com PEA representa um esforço de uma equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração. Tendo em conta o Plano Educativo Individualizado e as necessidades pessoais do aluno, Nielsen (1999) sugere que esta equipa deverá ser constituída por: um professor de educação especial, o psicólogo da escola, um assistente social, um terapeuta da fala, um fisioterapeuta, um terapeuta ocupacional, outros profissionais e consultores, o director da escola e os pais. De acordo com as necessidades, o professor da turma regular poderá solicitar um ou vários destes profissionais, para obter informações e apoio.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio, são criados os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e definem-se as suas funções. Aos SPO compete avaliar, dar apoio psicopedagógico, desenvolver um plano educativo ajustado às crianças e jovens com NEE e colaborar com os serviços de medicina, de saúde escolar e de Educação Especial.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Segundo Franco (2007), a Intervenção Precoce exige uma multiplicidade de saberes, formações e intervenções que têm de se fazer conjugadamente, podemos considerar que existem três grandes modelos de organização e trabalho de uma equipa: multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. A forma como estas equipas se organizam pode diferir bastante. O mesmo autor menciona que o modelo que mais poderá adequar-se ao trabalho em Intervenção Precoce é o transdisciplinar. Em primeiro lugar supõe a existência de um conceito de equipa mais forte, estruturado e dinâmico. Por outro lado, centra-se, fundamentalmente, nas necessidades da criança e não na especialização dos técnicos. Ao nível da organização da equipa, a perspectiva transdisciplinar é também multidisciplinar porquanto subentende que a equipa é composta por profissionais de múltiplas formações e proveniências e, de certo modo, é também sempre interdisciplinar no sentido da interacção e comunicação que tem de existir entre os seus membros (Franco, 2007).

Um aluno que registe uma determinada problemática poderá ser colocado numa classe regular, a tempo inteiro ou parcial, com apoio de professores de educação especial. Esse apoio poderá assumir um carácter consultivo ou um qualquer outro que se revele necessário. Para Nielsen (1999) o currículo definido para estes alunos poderá apresentar pontos de contacto com o que é estabelecido para todos os restantes alunos, as estratégias a que recorre, bem como o ritmo de ensino, os conteúdos e os métodos de avaliação, de forma a dar resposta às necessidades especiais de aprendizagem do aluno. Ora, nesse contexto, o professor da turma é considerado como o recurso principal e o professor de apoio o agente que com ele colabora no sentido de encontrar as respostas para a resolução dos problemas na sala de aula como um todo e as melhores alternativas para o ensino dos seus alunos (Marchesi, 2001).

Por outro lado, podemos tentar encurtar as distâncias entre os alunos “normais” e alunos com NEE. Os professores de apoio, que trabalham fora da sala de aula, com pequenos grupos de alunos, podem passar a prestar apoio dentro da sala de aula. Costa, Leitão, Santos, Pinto e Duarte (2000) referem que este caminho implica a organização de todo um trabalho cooperativo em que dois professores, solidariamente, definem e vão interactivamente construindo, a forma de trabalhar. Costa et al. (2000) entendem que o apoio na sala de aula pode ter alguns efeitos menos favoráveis nas aprendizagens, nomeadamente, interrupção do aluno quando concentrado na tarefa; redução das

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

situações de “conflito cognitivo” parcialmente anuladas pelo apoio e situações de discriminação e desresponsabilização. Os mesmos autores reconhecem que, quando o objectivo fundamental é criar melhores condições de aprendizagem para todos os alunos, a presença de outros recursos na sala de aula, no caso de um segundo professor, pode constituir uma ajuda importante.

Igualmente, Block (2007) defende a necessidade do apoio de professores assistentes para os estudantes com deficiência mais severa, acompanhando-os a diferentes disciplinas durante o dia e prestando a assistência necessária.

Urge, pois, estimular o trabalho de equipa, a partir de estruturas sólidas que permitam identificar a problemática do aluno, determinar as suas áreas fortes e fracas e, conseqüentemente, desenvolver intervenções adequadas.

Conceito de Currículo

Durante muitos anos, prevaleceu em Portugal uma filosofia curricular que defendia um currículo uniforme para todos os alunos e para todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que transmitem e dos que recebem. Este tipo de currículo apelativo de uma pedagogia uniforme – os mesmos conteúdos, conduzindo a condições de passagem e métodos de avaliação similares – tem sofrido alterações no sistema educativo português. Na extensíssima literatura sobre a dinâmica curricular é bastante realçado o conceito de currículo, como um conceito polissémico, dúbio e pluridimensional, por isso mesmo, é difícil encontrar consenso na sua definição. Este facto levou-nos a consultar várias perspectivas de diferentes autores que, na área da educação, se debruçaram sobre esta temática. Nesta sequência parece-nos importante estabelecermos termos de comparação e reflexão em torno dos vários contributos teóricos lidos, para um melhor esclarecimento do conceito. O conceito de currículo tem sido utilizado de duas formas distintas, as quais se foram traduzindo por duas filosofias curriculares: *currículo no plano formal* e *currículo de reconstrucionismo social*. A primeira filosofia curricular define currículo no plano formal, elabora a aprendizagem num âmbito organizacional, e concebe o currículo como sendo programado antecipadamente e com a determinação de atitudes formais precisas, através da definição de objectivos. Para Cardoso (1998, p. 16) “os objectivos e conteúdos do currículo formal para uma sociedade são essencialmente, uma selecção de

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

conhecimentos, atitudes e valores relevantes da cultura dessa sociedade, sendo esses os que a escola mais privilegia.” Entende-se, assim, o currículo como um conjunto de conteúdos e intenções a promover num plano de acção pedagógica.

Conceito de Currículo Para a Diversidade

A escola transformou-se, no século XXI, num dos espaços privilegiados da diversidade cultural, através da promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação. Cabe-lhe a tarefa de transmitir à geração vindoura o legado cultural da sociedade, integrando a pluralidade, para que todos se reconheçam e encontrem o seu espaço. Numa escola culturalmente diversificada, o currículo desempenha, sem dúvida, um papel importante neste desafio, através da reflexão e da promoção da heterogeneidade. Leite (2002, p. 362), parafraseando Gimeno (1990), refere que fazendo face à análise do currículo, perante a diversidade cultural, a chave de qualquer estratégia de reforma encontra-se patente em quatro pontos fundamentais: “(a) a formação de professores; (b) o desenho/esquema dos programas curriculares; (c) o desenvolvimento de materiais apropriados; (d) análise e revisão crítica das práticas vigentes.

O aumento da diversidade cultural nas sociedades e, conseqüentemente, nos estabelecimentos de ensino leva a que os currículos escolares se orientem para uma gestão flexível e de previsibilidade, tal como Freitas (1991, citado por Barbosa, 1996, p. 21) refere, “o que está em causa, ao elaborar um currículo, é essencialmente um trabalho de previsão”. Essomba corrobora esta afirmação e adianta que “o currículo não pode ser uma lista fechada de objectivos e conteúdos, mas deve contemplar-se como um contexto de referências que inspire as diversas acções educativas que o professorado deve empreender, de acordo com as características dos alunos e dos diferentes graus de tensão entre as distintas dimensões que o implicam” (2006, p. 57). Desta forma, o currículo pode ser entendido como um conjunto de conhecimentos/aprendizagens que, de algum modo, possam contribuir para o desenvolvimento de atitudes e interacções positivas entre grupos culturais e étnicos distintos, dentro de uma determinada comunidade educativa. No sentido mais abrangente, para Barbosa (1996, p. 27), o currículo para a diversidade deve integrar:

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

- As aprendizagens do domínio cognitivo programadas, isto é, a aquisição de conhecimentos (do âmbito estrito das diversas disciplinas ou de cariz inter e transdisciplinar) sobre as diferentes culturas e etnias;
- As aprendizagens do domínio sócio-afectivo que, explicitamente, visam promoverem valores, atitudes e comportamentos positivos face às diferenças (culturais, étnicas, etc);
- As aprendizagens que não sendo programadas nem, muitas vezes, explícitas, veiculam, desenvolvem e concretizam valores, atitudes e comportamentos positivos face à diversidade cultural e étnica;
- O conjunto das práticas organizacionais da escola (formais e informais), que tendem a desenvolver o conhecimento dos valores, as atitudes e os comportamentos positivos face à pluralidade escolar.”

Na verdade, o currículo não pode entender-se como algo predeterminado. Trata-se, em vez disso, de um processo resultante das interações estabelecidas por indivíduos em diversos contextos. Para Formosinho, “currículo é tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada”.

Adaptações Curriculares

Historicamente os alunos com NEE que frequentavam escolas especiais tinham um currículo essencialmente baseado nas suas áreas de dificuldade no que poderíamos designar por um currículo terapêutico. Esta concentração no “modelo do défice” originou uma concepção restritiva e estreita do currículo e tem sido apontada como responsável por privar os alunos de oportunidades de aprendizagem que os poderiam capacitar a assumir uma maior autonomia. A excessiva centralidade nas capacidades em “défice” retirou o enfoque às áreas que poderiam ter sido mais trabalhadas para a autonomia (Rodrigues, 2006).

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

No século XX, por volta dos anos sessenta, assistiu-se a uma forte intervenção estatal e pública, baseada num forte movimento a favor da integração escolar de alunos com NEE.

A integração das crianças nas escolas regulares deixa de visar apenas o “acompanhar o currículo normal e a ampliação dos serviços educativos”, para culminar em alterações das “estruturas educativas”, ou seja, num ajuste de estratégias, planos e intervenções, pois “encorajar a integração não é suficiente, é preciso planificação. Prever as acomodações, os equipamentos, os espaços, os materiais e os recursos” (Fonseca).

É a partir da publicação no Diário da República o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, que são definidas as medidas a aplicar a alunos com NEE dos Ensinos Básico e Secundário, como já referimos anteriormente. Neste Decreto-Lei é evidente a introdução do conceito de NEE, baseado em critérios pedagógicos, relatando que os problemas dos alunos devem ser analisados em termos educativos e não apoiados em decisões médicas, de forma a promover a integração de todas as crianças com NEE, visando uma escola para todos.

Em Portugal o conceito de Adaptações Curriculares aparece expresso no Decreto-Lei n.º 319/91, no artigo 2, alínea c. Este artigo refere-se ao Regime Educativo Especial e consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com NEE e pode envolver diferentes medidas, que vão das menos às mais restritivas. Destas medidas, destacamos a alínea c, que diz respeito às adaptações curriculares por esta ser pertinente para o presente estudo. Segundo este decreto, no artigo 5º, as adaptações curriculares consistem na “Redução parcial do currículo” e na “Dispensa de actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência”. O ponto 2 do mesmo artigo salienta que “as adaptações curriculares previstas no presente artigo não prejudicam o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e só são aplicáveis quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não é suficiente”.

Segundo o relatório Warnok (1978), os objectivos da educação são os mesmos para todos os alunos. O que deve variar são os meios proporcionados a cada aluno para lá chegar, se queremos partir do princípio de que se pretende que todos lá cheguem. Ou seja, temos de admitir o princípio da discriminação positiva dando “a cada um conforme

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

as suas necessidades”, que poderíamos igualmente designar como princípio da igualdade de oportunidades pedagógicas (Correia, 2000).

Actualmente, consagra-se o pleno direito às crianças e jovens com NEE à inclusão no ensino regular, sendo da responsabilidade do Estado e da Sociedade em geral, o garantir e criar condições facilitadoras para que esse direito se cumpra na íntegra. No entanto, o direito a que hoje se assiste em Portugal, foi o culminar de um longo percurso.

Segundo Carvalho (2007), com o modelo inclusivo preconiza-se que os programas educativos sejam centrados na gestão flexível do currículo, mediante a introdução de adaptações capazes de assegurarem o acesso e o domínio dos conteúdos, contemplando para o efeito a utilização de equipamentos e materiais adequados, bem como o desenvolvimento de diferentes abordagens de ensino, diferentes passos nas aprendizagens e diferentes níveis de realização.

Podemos então dizer que adaptações curriculares são todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos. As adaptações podem ocorrer, quer nos elementos básicos do currículo, quer nos elementos que tornem possível o acesso ao mesmo. Num sentido mais restrito e específico, as adaptações curriculares que queremos deprender com este estudo referem-se às alterações ou modificações do currículo regular, realizadas para dar resposta aos alunos com PEA.

Importa definir o âmbito e a modalidade das adaptações que podem e devem ser efectuadas pelos professores do ensino regular. Correia (2000) refere que na resposta educativa às NEE, a intervenção do professor pode-se situar no âmbito, quer das componentes básicas do currículo, que são os objectivos gerais, as áreas curriculares e blocos de conteúdos, as estratégias e actividades de aprendizagem, os recursos didácticos e as formas de avaliação; quer dos elementos de acesso ao currículo, tudo aquilo que é necessário para que um currículo possa ser implementado: recursos humanos, recursos materiais e financeiros, organização, etc.

Segundo Ruiz (citado por Correia, 2000), as adaptações curriculares podem envolver diversas modalidades: i) eliminação, introdução ou modificação de algum objectivo, conteúdo ou actividade do currículo regular. ii) prioridade de certas áreas

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

curriculares ou de certos blocos de conteúdos dentro de uma área, de acordo com o processo de aprendizagem do aluno e iii) adaptação na temporização: modificar o tempo previsto para atingir os objectivos de aprendizagem dos alunos.

Todavia, interessa clarificar que os conceitos de diversificação e diferenciação não são equivalentes. Variar as actividades a realizar na sala de aula e não se recorrer sistematicamente à lição expositiva é um princípio didáctico inquestionável, que decorre, quer da necessidade de variar o estímulo, quer de aspectos concretos da matéria ou da fase do processo de ensino em que a turma se encontre. A diferenciação, porém, decorre de um outro princípio: da necessidade de adequar o ensino às características cognitivas do aluno e às suas necessidades específicas. Para o conseguir, o professor pode introduzir níveis de dificuldade na mesma actividade, que induzam diferentes competências e/ou diferentes saberes, ou propor diferentes actividades para diferentes alunos. Variar não é forçosamente sinónimo de diferenciação e diferenciar não exige necessariamente a variação (Correia, 2000). O referido autor acrescenta que os alunos com problemas de aprendizagem, bem como alguns outros alunos, preferem e necessitam de um ensino explícito, sistemático e controlado, porque lhes possibilita uma estruturação cuidada das aprendizagens.

Stainback, Stainback e Moravec (1999), referem que o currículo deve estimular todos os alunos a esforçarem-se ao máximo e a superar sempre as suas limitações, proporcionando, em todo o caso, as adaptações e apoios necessários. Explicam os mesmos autores que, ainda que tenhamos que adaptar os objectivos e métodos dos programas educativos para satisfazer as necessidades únicas de cada aluno, é essencial manter expectativas elevadas e uns estímulos exigentes fundados nas capacidades e necessidades únicas de cada estudante para proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade.

Não é originalidade afirmar que muitos alunos "chumbam" porque não sabem estudar ou não sabem organizar-se. Saber onde e quando estudar; saber tirar apontamentos, fazer esquemas, encontrar ideias-chave de um texto; saber ler, saber comunicar oralmente ou por escrito, saber participar em debates ou reuniões, saber expor as suas próprias ideias e as dos outros; entre outras, eis um sem-número de competências que fazem parte das obrigações de estudante, mas que poucos dominam com eficácia. Cabe então à escola a tarefa de levar o aluno a adquirir as técnicas e os

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

instrumentos que lhe permitam obter êxito nas aprendizagens. O professor não é apenas aquele que ensina, mas também aquele que faz aprender.

Felizmente, encontramos professores que olham o futuro e trabalham cada vez mais para promover grupos de aprendizagem cooperativa entre os alunos; baseiam o ensino nas necessidades individuais e facilitam a aprendizagem mediante projectos e actividades da vida real e orientada para um fim concreto (Stainback, Stainback & Moravec, 1999).

A inclusão contribuirá para que todos os estudantes recebam uma educação melhor e a diversidade existente entre os membros de uma turma incrementará as oportunidades de aprendizagem de todos.

Adaptações Específicas

Actualmente, reconhece-se, que as dificuldades de desenvolvimento manifestadas por alunos com PEA não são apenas decorrentes da sua problemática central, mas também da forma como estas são aceites e compensadas pelo meio ambiente.

Atendendo a esta circunstância, a inclusão de crianças e jovens com PEA em meio escolar requer, por vezes, a prestação de apoios diferenciados e adequados a essa forma específica de pensar e de aprender.

As Unidades de Ensino Estruturado podem constituir um valioso recurso pedagógico das escolas, ou agrupamento de escolas. Com base no ensino estruturado procuram tornar o ambiente em que o aluno se insere mais previsível e acessível, ajudando-o a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interacção e aprendizagens. Esta resposta educativa específica visa melhorar a qualidade de vida das crianças com PEA, aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade.

O ensino estruturado consiste num dos aspectos pedagógicos mais importantes do modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication-handicapped Children* – Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados). O modelo TEACCH surgiu na sequência de um projecto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

dos seus filhos com autismo. Foi desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores em 1966, na Carolina do Norte (E.U.A.). Tem como filosofia de base ajudar a preparar as pessoas com autismo para que vivam ou trabalhem da forma mais autónoma possível, em casa, na escola ou no local de trabalho (Marques, 2000).

Ao abrigo da legislação actual, os alunos com PEA devem receber serviços no meio menos restritivo possível, em turmas regulares, sempre que tal fosse praticável. Segundo Nielsen (1999), isto representa um crescente desafio para os professores, uma vez que passa a ser da sua responsabilidade a promoção de experiências de aprendizagem que não só sejam bem sucedidas como também o sejam para todos os alunos. Esta autora salienta ainda que os educadores têm vindo a descobrir que, na maior parte dos casos, o facto de os alunos com NEE, nomeadamente os alunos com PEA, estarem colocados em meios educativos inclusivos lhes proporciona a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade. Por sua vez, Alper, Schloss, Etscheidt e Macfarlane, (citados por Nielsen, 1999), refere que os alunos ditos “normais” têm a oportunidade de tomar contacto com estes alunos e de perceber a complexidade e a diversidade das características humanas, compreendendo que a partilha de aspectos comuns e de necessidades excede as diferenças.

Tendo em atenção as características do Autismo, é fundamental, estarmos cientes que estas crianças poderão precisar de mais ensino, ministrado de forma mais intensiva, o que não significa forçosamente um ensino desvalorizado, mas, antes, que necessitam de professores habilitados, de uma ajuda suplementar na fase inicial e porventura ao longo de todo o seu percurso educativo (Carvalho, 2007).

Em muitos alunos com PEA, o processo de aprendizagem deverá usufruir de uma base visual. Para tal facto, é essencial o recurso a material de apoio visual concreto e tangível, tal como imagens, mapas, gráficos ou tabelas. É muito difícil proceder a generalizações com alunos autistas. Eles necessitam de praticar competências funcionais, em termos de situações da vida real (por exemplo, é aconselhável usar alimentos reais, ao estudar a nutrição). Sempre que possível, os alunos devem ser levados a locais específicos, quando estão a aprender e a praticar comportamentos públicos adequados. As visitas de estudo proporcionam a estes alunos excelentes experiências concretas de aprendizagem (Nielsen, 1999).

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

O desafio colocado ao ensino, tal como é apresentado por Jordan e Powell (1995), está no ensino explícito do significado – a atenção do aluno com PEA tem de ser captada explicitamente para o modo como esta nova informação, afecta a sua compreensão do mundo. Neste sentido, a transferência do conhecimento passa a ser um processo que tem de ser ensinado directamente, e não deduzido.

Culmine et al. (2006), sugere-nos que todos os educadores de crianças com PEA deveriam estar perfeitamente cientes dos seguintes aspectos:

- Não basta lidar com comportamentos superficiais para corrigir défices fundamentais.
- É difícil ensinar níveis de consciência social e pessoal que nós próprios não tivemos de “aprender”.
- A aprendizagem das capacidades sociais necessárias para a sala de aulas e o recreio são tarefas extremamente exigentes e desgastantes para a criança com PEA. Pode não “sobrar muito espaço” para lidar com as tarefas académicas. Por outro lado, as tarefas académicas podem “aliviar” de algum modo o desgaste da interacção social.
- Será necessário ensinar especificamente as capacidades sociais básicas para ouvir sem interromper; parar quando for a vez dos outros; partilhar material; esperar numa fila; trabalhar em pequenos grupos.
- A criança vai precisar de ajuda para reconhecer os efeitos das suas acções em terceiros e para alterar o seu comportamento de acordo com isso.
- Não partir do princípio de que o nível de linguagem da criança representa o seu nível de comunicação. Será necessário verificar a compreensão da criança.
- Ser explícito ao dar indicações; não parta do princípio de que o contexto vai ajudar a estabelecer o significado.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

- Avaliar a capacidade da criança para utilizar a linguagem socialmente e ensinar-lhe especificamente capacidades como, por exemplo, iniciar um diálogo, prestar atenção (ouvir) a respostas, respondendo de forma adequada.
- Será necessário inculcar-lhe estratégias para desenvolver o auto-conceito, a auto-imagem e a auto-estima.
- Ensinar a criança a identificar emoções como expressões físicas, visuais e auditivas, mas também “*in situ*”, chamando a atenção para as expressões emocionais de terceiros.
- Certificar-se de que a criança presta atenção ao assunto, tópico ou actividade em que pretende centrar a sua atenção.
- Alertar a criança para o seu papel nas tarefas, situações e acontecimentos; utilizar estratégias que suscitem o desenvolvimento de uma memória pessoal.
- Não partir do princípio de que o “significado” de qualquer tarefa situação, actividade ou acontecimento é claro para a criança: sempre que possível, relacione o significado com a perspectiva adoptada.
- Chamar atenção da criança para a utilização de gestos, expressões faciais, direcção do olhar, proximidade na interacção social para transmitir atitudes e significados.
- Consciencializar a criança do seu papel como solucionador, utilizando meios visuais e auditivos para promover a auto-reflexão e o reconhecimento da auto-experiência.
- Não partir do princípio de que a criança é capaz de deduzir as suas intenções a partir do seu comportamento.
- A criança vai ter de aprender que as outras pessoas têm sentimentos, pensamentos, convicções e atitudes, bem como consciencializar-se dos seus próprios pensamentos, sentimentos, convicções e atitudes.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

- Ensinar a criança a “fazer de conta” e ajude-a a distinguir a ficção da realidade.

Os autistas têm, claramente, enormes dificuldades em aprender, parecendo que só aprendem aquilo que se lhes ensina de uma forma explícita, pouco beneficiando com aprendizagens abstractas; para eles não servem os métodos de ensino geralmente utilizados com as outras crianças, como imitação, aprendizagem por observação do que outra pessoa faz, ou qualquer forma de transmissão simbólica (Bautista, 1993).

Adequações no Processo de Avaliação

É cada vez mais evidente que o papel do professor do ensino regular e do professor de educação especial é fundamental no que diz respeito à avaliação dos alunos com NEE, não devendo, portanto, ser relegado para segundo plano, como tantas vezes parece ser o caso.

Começa a observar-se, portanto, uma mudança de direcção quanto à avaliação da criança com NEE. Ao contrário do que era usual fazer-se, em que o psicólogo era geralmente responsabilizado pela avaliação dos alunos com NEE mais acentuadas com a subsequente elaboração de um relatório e, até, de um plano educativo que deveria ser posto em prática pelo professor do ensino regular ou pelo professor de educação especial, começa agora a dar-se uma grande ênfase ao papel crucial que o professor pode desempenhar na avaliação das aptidões e capacidades da criança, considerando-o, assim, uma pedra fundamental em todo o processo de avaliação (Correia, 2000).

Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, as adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens de alunos com NEE podem consistir, principalmente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma (art. 20.º).

A avaliação é, quanto a Correia (2000), uma componente essencial do processo educativo e, tal como muitos educadores e psicólogos, desencantados com processos avaliativos comprovadamente ineficazes, também nós acreditamos que uma das aptidões indispensáveis do professor é a de ser capaz de avaliar a criança, em termos

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

comportamentais e de realização, e de interpretar os dados recolhidos, por si e por outros, convertendo-os em actividades diárias que vão de encontro às necessidades dessa mesma criança.

Na opinião de Cullen e Pratt (1999), os professores devem ajudar os seus alunos a considerar a avaliação como um aspecto do processo de realização de uma tarefa e têm que compreender que o objectivo consiste em ajudar o aluno a sair bem sucedido dela. A avaliação deve ser considerada como uma ajuda para o aluno e não como um obstáculo, acrescentam os mesmos autores, a avaliação deve ser algo mais que um apoio ao ensino, isto é, deve formar parte indissociável de qualquer experiência de aprendizagem e também contribuir para que o aluno aprenda a avaliar a sua aprendizagem.

Correia (1993) defende uma avaliação compreensiva, querendo dizer uma avaliação que permita, através da intervenção dos especialistas considerados necessários (equipa multidisciplinar), a observação directa da criança nos seus ambientes naturais; a avaliação dos seus desempenhos académicos e sociais através do uso de instrumentos e técnicas formais e informais, com base na observação efectuada; e a elaboração de um plano educativo individualizado (PEI).

É importante reconhecer as interacções com os vários elementos da equipa multidisciplinar na avaliação da criança e planificação da intervenção para a satisfação das suas necessidades educativas. É a partir de um processo sistematizado e o mais exaustivo possível de recolha de informação, por cada um dos elementos que constituem a equipa, e do cruzamento e discussão dos dados obtidos que se planificam intervenções eficazes (Correia, 2000).

Sobre a avaliação na escola tecem-se algumas críticas, nomeadamente de Patrício (1992) que, na sua visão muito própria da Escola, considera a avaliação educativa escolar como unidimensional, por ser reduzida à classificação, descurando uma avaliação que contemple todas as formas do saber, ou seja, da cultura e da totalidade das dimensões que constituem a personalidade do aluno. De certa forma o autor apela à compreensão da avaliação como uma operação indispensável a qualquer processo de ensino, mas que não radica unicamente na classificação.

Na prática de diferenciação pedagógica, ou seja, quando se considera a diversidade dos alunos e se dá ênfase aos seus percursos individuais, a avaliação

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

assume-se de grande importância. Nesta perspectiva o professor, sendo a avaliação uma das componentes do processo educativo e um conjunto de decisões relativas ao percurso dos alunos, deve zelar pela igualdade de tratamento.

A diferenciação dos sistemas avaliativos, de acordo com a diferenciação de objectivos e conteúdos deverá, também, ser sistematicamente considerada (Rosado, Dias & Silva, 2002). Segundo os mesmos autores a avaliação inicial deverá permitir, pelo conhecimento dos alunos, criar grupos de acordo com as características e necessidades particulares, definindo-se para cada um desses grupos ou aluno, objectivos particulares e, naturalmente, estratégias de avaliação diferenciadas.

Segundo Rodrigues (2006), os professores estabelecem critérios de avaliação, adequando-os aos objectivos propostos e diferenciados, valorizando sobretudo a motivação, a evolução, a participação, o aspecto sócio-afectivo, entre outros. O momento em que o aluno é avaliado não é alvo de diferenciação, assim, os alunos fazem as mesmas tarefas que os seus colegas, mas, o grau de exigência é adaptado à sua condição.

A avaliação tem assim um papel importante como instrumento regulador e potenciador de aprendizagem, constituindo-se como um dos fundamentos de todas as práticas educativas.

Parte II – Estudo Empírico

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Capítulo I – Abordagem Metodologia

Como foi abordado na primeira parte do presente trabalho, a Perturbação de Asperger é uma desordem ainda pouco conhecida, não só da sociedade em geral mas também do grupo docente. No nosso estudo procuramos aferir o grau de conhecimentos e preparação que os professores da Educação Especial inquiridos afirmaram ter sobre esta Perturbação e como com ela lidar na sala de aula, tendo em conta o grau de sucesso atingido, em comparação com os resultados obtidos junto dos professores do Ensino Regular, quando confrontados com a mesma situação em sala de aula, por referência ao nosso Trabalho de Projecto na Especialização em Educação Especial, elaborado no ano lectivo 2009/2010.

Problema

- Quais os níveis de preparação e de sucesso que os professores do Ensino Especial declaram ter para lidar com a Perturbação de Asperger em sala de aula, comparativamente com os professores do Ensino Regular?

Hipóteses

H1 - Os professores do Ensino Especial demonstram ter mais conhecimentos teóricos sobre a PA do que os professores do Ensino Regular.

Variável Dependente – Mais conhecimentos teóricos.

Variável Independente – Professores do Ensino Regular/Professores da Educação Especial.

H2 - Os professores do Ensino Especial demonstram ter menos conhecimentos teóricos sobre a PA do que os professores do Ensino Regular.

Variável Dependente – Menos conhecimentos teóricos.

Variável Independente – Professores do Ensino Regular/Professores da Educação Especial.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

H3 - Os professores do Ensino Especial demonstram ter um maior nível de sucesso no trabalho com alunos com PA diagnosticada.

Variável Dependente – Maior nível de sucesso.

Variável Independente – Professores do Ensino Especial /Professores da Educação Especial.

H4 - Os professores do Ensino Especial demonstram ter um menor nível de sucesso no trabalho com alunos com PA diagnosticada.

Variável Dependente – Menor nível de sucesso.

Variável Independente – Professores do Ensino Regular /Professores da Educação Especial.

Amostra

A amostra para o presente estudo foi constituída por 100 professores da Educação Especial de diferentes escolas do Distrito de Lisboa.

Metodologia

Para a elaboração deste estudo foi utilizada a metodologia quantitativa, através do uso de questionários anónimos, entregues e recolhidos pessoalmente, durante os meses de Maio e Junho, aos professores que constituíram a amostra do mesmo. Os dados foram tratados estatisticamente.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Capítulo II – Apresentação e Discussão dos Resultados

I – Tratamento de Dados

I.I – Dados Biográficos

I.I.I – Idade

Categorias	Respostas	%
Menos de 30	20	20%
31 - 40	39	39%
41 - 50	25	25%
Mais de 50	16	16%
Total de respostas	100	100%

Como podemos constatar na tabela apresentada, 27% dos inquiridos têm menos de 30 anos, 46% têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos – o intervalo etário mais representado - 20% têm idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e 7% dos inquiridos têm mais de 50 anos.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

I.I.II – Género

Categorias	Respostas	%
Feminino	61	61%
Masculino	39	39%
Total de respostas	100	100%

Como podemos verificar da observação da tabela e do gráfico, dos 100 professores inquiridos, 61% são do sexo feminino e 39% do sexo masculino.

I.I.III – Habilitações Académicas

Categorias	Respostas	%
Bacharelato	0	0%
Licenciatura	92	92%
Mestrado	8	8%
Doutoramento	0	0%
Total de respostas	100	100%

Como podemos concluir da análise da tabela, 92% dos professores inquiridos são Licenciados e 8% são Mestres.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

I.I.IV – Situação Profissional

Categorias	Respostas	%
Professores dos Quadros	55	55%
Professores Contratados	45	45%
Total de respostas	100	100%

Como se conclui da análise da tabela acima, 55% dos professores inquiridos são dos Quadros do Ministério da Educação e 45% são Contratados.

I.I.V – Tempo de Serviço Docente Prestado

Categorias	Respostas	%
Menos de 6	12	12%
De 6 a 11	32	32%
De 12 a 17	25	25%
De 18 e mais	31	31%
Total de respostas	100	100%

Como se constata nos dados acima apresentados, 12% dos professores inquiridos têm menos de 6 anos de serviço docente prestado, 32% tem entre 6 e 10 anos de serviço, 25% entre 12 e anos de serviço e 31 % têm mais de 18 anos de serviço docente prestado.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

I.I.V – Tempo de Serviço Docente Prestado na Educação Especial

Categorias	Respostas	%
Menos de 6	28	28%
De 6 a 11	32	32%
De 12 a 17	16	16%
De 18 e mais	24	24%
Total de respostas	100	100%

Como se constata nos dados acima apresentados, 28% dos professores inquiridos têm menos de 6 anos de serviço docente prestado, 32% tem entre 6 e 10 anos de serviço, 16% entre 12 e anos de serviço e 24 % têm mais de 18 anos de serviço docente prestado.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

I.II – Perturbação de Asperger em Contexto Escolar (Professores da Educação Especial)

I.II.I – Alguma vez trabalhou com alunos com Perturbação de Asperger?

Categorias	Respostas	%
Sim	41	41%
Não	59	59%
Total de respostas	100	100%

Como se constata na tabela e gráfico acima, 41% dos professores inquiridos trabalhou alguma vez com alunos com Perturbação de Asperger e 59%, nunca trabalhou com alunos com aquela perturbação.

I.II.II – Em caso afirmativo, com quantos alunos com PA diagnosticada trabalhou, incluindo o presente ano lectivo?

Categorias	Respostas	%
Menos de 5	86	86%
Entre 6 e 10	12	12%
Mais de 10	2	2%
Total de respostas	100	100%

Como se pode verificar nos dados da grelha acima, 86% dos professores inquiridos trabalharam com menos de 5 alunos com PA diagnosticada, 12% trabalharam com entre 6 e 10 alunos e 2% com mais de 10 alunos.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

I.II.III – Qual o nível de preparação teórica considera ter para lidar com alunos com PA diagnosticada?

Categorias	Respostas	%
Nenhum	16	16%
Insuficiente	27	27%
Suficiente	43	43%
Bom	13	13%
Excelente	1	1%
Total de respostas	100	100%

Como podemos observar nos dados acima, 16% dos professores consideram não ter qualquer preparação teórica para lidar com alunos com PA, 27% considera ter uma preparação insuficiente, 43% declara ter uma preparação suficiente, 13% considera ter uma boa preparação teórica e 5% considera ter uma nível de preparação excelente Para lidar com alunos com PA.

I.II.IV – Qual o nível de sucesso que considera ter atingido no trabalho com estes alunos?

Categorias	Respostas	%
Nenhum	0	0%
Insuficiente	17	17%
Suficiente	46	46%
Bom	36	36%
Excelente	1	1%
Total de respostas	100	100%

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Como se conclui da análise dos dados acima, 17% dos professores considera que o nível de sucesso atingido no trabalho com alunos com PA foi insuficiente, 46% considera ter atingido um nível suficiente, 36% considera ter atingido um bom nível de sucesso e 1% refere ter atingido um nível excelente.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

I.III – Perturbação de Asperger em Contexto Escolar (Professores do Ensino Regular)

I.III.I – Alguma vez trabalhou com alunos com Perturbação de Asperger?

Categorias	Respostas	%
Sim	11	11%
Não	89	89%
Total de respostas	100	100%

Como se constata na tabela e gráfico acima, 11% dos professores inquiridos trabalhou alguma vez com alunos com Perturbação de Asperger e 89%, nunca trabalhou com alunos com aquela perturbação.

I.III.II – Em caso afirmativo, com quantos alunos com PA diagnosticada trabalhou, incluindo o presente ano lectivo?

Categorias	Respostas	%
Menos de 5	95	95%
Entre 6 e 10	5	5%
Mais de 10	0	0%
Total de respostas	100	100%

Como se pode verificar nos dados da grelha acima, 95% dos professores inquiridos trabalharam com menos de 5 alunos com PA diagnosticada e 5% trabalharam com entre 6 e 10 alunos.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

I.III.III – Qual o nível de preparação teórica considera ter para lidar com alunos com PA diagnosticada?

Categorias	Respostas	%
Nenhum	38	38%
Insuficiente	48	48%
Suficiente	12	12%
Bom	2	2%
Excelente	0	0%
Total de respostas	100	100%

Como podemos observar nos dados acima, 38% dos professores consideram não ter qualquer preparação teórica para lidar com alunos com PA, 48% considera ter uma preparação insuficiente, 12% declara ter uma preparação suficiente e 2% considera ter uma boa preparação teórica para lidar com alunos com PA em sala de aula.

I.III.IV – Qual o nível de sucesso que considera ter atingido no trabalho com estes alunos?

Categorias	Respostas	%
Nenhum	16	6%
Insuficiente	54	29%
Suficiente	28	46%
Bom	2	36%
Excelente	0	1%
Total de respostas	100	100%

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Como se conclui da análise dos dados apresentados, 6% dos professores considera não ter obtido nenhum sucesso no trabalho com alunos com PA, 54% refere que o nível de sucesso atingido no trabalho com alunos com PA foi insuficiente, 28% considera ter atingido um nível suficiente e 2% considera ter atingido um bom nível de sucesso no trabalho com alunos com PA.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Conclusão

Através da análise comparada dos dados obtidos junto dos professores do Ensino Regular e dos professores da Educação Especial, concluí-se que os professores da Educação Especial demonstram ter um nível significativamente mais elevado de conhecimentos teóricos sobre a Perturbação de Asperger e sobre como com ela lidar em contexto escolar do que os professores do Ensino Regular o que, conseqüentemente, estará na base de um nível de sucesso académico substancialmente maior conseguido por alunos com PA diagnosticada quando trabalham com um, ou mais, docentes da Educação Especial comparando com o nível de sucesso obtido por aquele mesmo tipo de alunos quando trabalham com professores do Ensino Regular.

Assim, como conclusão deste trabalho, temos que se verificaram como verdadeiras as nossas hipóteses 1 e 3, que aqui relembremos:

H1 - Os professores do Ensino Especial demonstram ter mais conhecimentos teóricos sobre a PA do que os professores do Ensino Regular.

H3 - Os professores do Ensino Especial demonstram ter um maior nível de sucesso no trabalho com alunos com PA diagnosticada.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Considerações Finais

Reflectir sobre educação inclusiva é pensar de uma forma clara e objectiva em todas as crianças serem incluídas na vida educativa e social da escola e isso só é possível quando a atenção das escolas se concentra em construir um sistema inclusivo que se encontre estruturado para fazer frente às necessidades de cada um e onde a responsabilidade é pertença de toda uma comunidade. Correia (2003) alerta: “ a criança com necessidades educativas especiais não se alimenta de sonhos, mas sim de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades”. A criança com Perturbação de Asperger não é, obviamente, excepção, atendendo a este grupo diversificado dos alunos com necessidades educativas especiais. Por ser uma síndrome ainda pouco conhecida, estas crianças habitam os contextos escolares onde, na maioria, são votadas ao fracasso e rotuladas de “mal comportadas”, “indisciplinadas” ou estranhas atendendo às suas características peculiares e formas estranhas de estar em sociedade. Assim o sucesso destas crianças depende de um diagnóstico precoce, de profissionalismo e afecto como forma de as protegermos de rotulações e formas de actuação que em nada dignificam a escola e os seus protagonistas.

Ao terminar este trabalho e revendo todo o percurso feito até aqui, compreendemos que é fulcral compreender todos os aspectos que descrevem esta perturbação e que foram contemplados na parte teórica. A criança PA não tem características físicas que a distingam dos demais. Ela é diferente pela forma invulgar como se comporta em sociedade e pela sua dificuldade de comunicação. Os critérios de diagnóstico do DSM IV, de Gillberg e Atwood, por exemplo, ajudam-nos a compreender e aprofundar a complexidade de um diagnóstico e as idiosincrasias destas crianças. Compreendê-las e orientá-las é um processo complexo, de desafios, mas também fascinante e a educação tem um papel fundamental no percurso de vida daquelas crianças, não as podendo diferenciar ou até mesmo excluir.

Assim, e sabendo que as crianças com a Perturbação de Asperger, embora apresentem características padrão da desordem, são todas diferentes entre si. Daí a urgência de se determinarem as necessidades educativas especiais e um perfil individual que nos permitam ser objectivos, claros e concisos na elaboração de um plano de

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

intervenção. Tal como Miranda Correia refere, a intervenção não pode ser “alimentada de sonhos”, deve ter estratégias que sejam eficazes, no sentido de serem coerentes com a criança em questão. O estudo da criança em si, em articulação com o que se descreveu na fundamentação teórica, remete-nos para uma proposta de intervenção coerente e globalizante que distingue o que é essencial do que não é, em suma, traduz toda uma vontade de ajudar o aluno a saber como é que se comunica, como é que se interage com os outros e auxilia-lo a trilhar um caminho na sociedade menos difícil ou sinuoso.

Em síntese, neste trabalho evocámos um caminho que se percorreu e que obedeceu a reflexão, a um espírito crítico que se vai amadurecendo para que a teoria e a prática se ajudem e complementem. Estudar, aprofundar, compreender e actuar de forma competente são aspectos fundamentais de qualquer profissional, sobretudo quando nos encontramos na Educação Especial, com crianças que merecem ser felizes. É nossa responsabilidade, de com estas crianças e por elas, construir esse caminho, mesmo sabendo que há ainda um longo trajecto a percorrer, na investigação e conhecimento desta desordem para que venhamos todos a ser muitos mais capazes de lidar com a **Perturbação de Asperger na Sala de Aula**.

Terminamos este trabalho com a citação com que o iniciámos:

“que todos nós, professores e alunos, possamos construir em conjunto o conhecimento”.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1995). *Education for all: Making it happen*. Inglaterra.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional: Edições UNESCO.

Almeida, A. & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In D. Rodrigues, (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (pp.17-43). Cruz Quebrada: FMH. Vol.1.

American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4º ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Arends, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Portugal: Mcgraw-hill.

Asperger, H. (1944). Die 'aunstisehen Psychopathen' im Kindesalter. *Archiv fur psychiatrie und Nervenkrankheiten*. 117, 76-136.

Assembleia Geral das Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Consult. 12 de Janeiro de 2009, disponível em: <http://www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf>

Associação de Amigos do Autismo (2005). *Conceito*. Consult. 16 de Novembro de 2008, disponível em: http://www.ama.org.br/html/info_conc.php

ATTWOOD, Tony (1998). *A Síndrome de Asperger – um guia prático para pais e profissionais*. Lisboa: Verbo;

Aucouturier B. & Lapierre A. (1978). *Bruno ou a reconstrução do homem pelo homem*. Lisboa: Editora Gráfica Portuguesa.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Baren-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the Autistic Child Have a “Theory of Mind”? *Cognition*, 21, 37-46.

Bailey, A., Couteur A., et al. (1995). Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. *Psychological Medicine*, 25(1), 63-77.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.

BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Consideration in language Testing*. Oxford University Press;

BOGDAN, Robert & BILKEN, Sari. K. *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora;

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivros.

Blanco, E. (1997). A Formação de Professores: uma necessidade urgente no âmbito da Educação Multicultural. In Patrício M., *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000* (pp.277-294). Évora: Porto Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bosa, C. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Consult. 22 de Novembro de 2008, disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_arttext&tlng=pt#back

Bosa, C. & Baptista, C. (2002). *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artemed.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Brandão, M. (2007). Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.77-106). Cruz Quebrada: FMH.

Burgess, L. (2003). *Supporting Inclusion*. Master Dissertation Present at Arts in Leadership and Training to Royal Roads University. Spring

Burgess, R. (2001). *A Pesquisa de Terreno. Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.

CAADE (2008). *Cartilha da Inclusão. Direitos da pessoa com deficiência*. Belo Horizonte: FUNDEP.

Cadima A., Gregório, C., Pires T., Ortega C. & Horta N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Carvalho, F. (2005). *Educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana – O caso particular das escolas do 1.º ciclo dos Olivais (Lisboa)*. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova.

Carvalho, F. (2007). Escola para todos? Perspectiva da Ecologia Humana. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp17-36). Cruz Quebrada: FMH.

Corredeira, R., Silva, J. & Silva, M. (2006). O papel da família com crianças com Necessidades Educativas Especiais. In J. Campello, (org.) *Interdisciplinaridade e Educação Especial: é possível?* (pp. 124-131). São Luis: Prata da Casa.

Correia, L. M. (1993). O psicólogo Escolar e a Educação Escolar. *Jornal de Psicologia*, 11, 5-7.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Correia, L. M. (1994). A educação da criança com necessidades educativas especiais hoje: Formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de educação*, (7) 3, 45-53.

Correia, L. M. (2000). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.123-142). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2001). Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais. Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã. In D. Rodrigues (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.51-57). Porto: Porto Editora.

Costa, A., Leitão, F., Santos, J., Pinto, J. & Duarte, N. (2000). Diferenciação Curricular e Inclusão. Consult. 23 de Fevereiro de 2009, disponível em: <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/Inclusao.htm>

Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J., Paes, I. & Rodrigues, D. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. Consult. 15 de Janeiro de 2009, disponível em: <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/ei.pdf>

Cullen, B. & Pratt, T. (1999). Medir e informar sobre el progreso de cada alumno. In S. Stainback & W. Stainback, *Aulas Inclusivas* (pp.195-217). Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.

Cumine V., Leach J. & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger. Guia práctico para educadores*. Porto: Porto Editora.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp.119-161). New York: Macmillan.

Federação Portuguesa do Autismo (s. d.). A Consult. 16 de Novembro de 2008, disponível em: <http://www.appda-lisboa.org.pt/federacao/autismo.php>

Franco, V. (2007). Dimensões Transdisciplinares do Trabalho de Equipa em Intervenção Precoce. *Interação em Psicologia*, 11(1), 113-121.

Franco, V. & Apolónio, A. (2002). Desenvolvimento, resiliência e necessidades das famílias com crianças deficientes. *Revista Ciência Psicológica*, 8, 40-54.

Franco, V. & Apolónio, A. (2008). *Avaliação do Impacto da Intervenção Precoce no Alentejo. Criança, família e comunidade*. Administração Regional de Saúde do Alentejo.

Franco, V., Riço, M. & Galésio, M. (2002). Inclusão e construção de contextos inclusivos. In M. Patrício (org), *Globalização e Diversidade - A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.

Frith, U. (1989). *Autism, Explaining the Enigma*. Oxford: Basil Blackwell.

Fonseca, V. (1997). *Educação Especial: Procura de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

Gauderer, E. (1993). *Autismo*. São Paulo: Edições Atheneu.

Gillberg, C. (2005). Transtorno do Espectro do Autismo. Associação de Amigos do Autista (Ed.), *Congresso de Psiquiatria em Belo Horizonte*, São Paulo, 2005. Consult. 30 de Janeiro de 2009, disponível em: <http://www.caleidoscopio-olhares.org/.../Palestra%20Gillberg%2020051010.pdf>

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Gomes, M. (2006). "Despacho n.º 50/2005 e a Diferenciação Pedagógica" *Jornal "A Página" da Educação*, n.º 152, p. 42. Consult. 14 de Novembro de 2008, disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4358>

Hegarty, S. (1994). *Integration and the Teacher*. In C. Meyer, S. Pijl and S. Hergaty (Eds.). *New Perspectives in Special Education: a Six Country Study of Integration*. London: Routledge.

Hegarty, S. (2006). *Inclusão e educação para todos: parceiros necessários*. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* (pp.79-87). Lisboa: FMH. Edições.

Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo - Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

Jordan, R. & Powell, S. (1995). *Understanding and Teaching Children with autism*. Chichester: John Wiley.

Jordan, R. (2000) (Tradução Portuguesa). *Educação de crianças e jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.

Kanner, L. (1943). *Autistic Disturbances of Affective Contact*. *Nervous child*, 2, 217-250.

Kuperstein, A. (2005). *Autismo*. Consult. 31 de Janeiro de 2009, disponível em: <http://www.autismo.com.br/autismo/historico.htm>

Lampreia, C. (2003). *Avaliações Quantitativa e Qualitativa de um menino Autista: Uma Análise Crítica*. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 57-65.

Leal, M. (1996). *Emergência de significados e relação precoce*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 19-44.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima-Rodrigues, L. (Coord.), Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Fórum de estudos de Educação Inclusiva.

Lopes, M. (2007). Sementes de Inclusão: um estudo de caso. In D. Rodrigues, (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (v.2, pp.155-183). Cruz Quebrada: FMH.

Lord, C. & Schopler, E. (1985). Differences in sex ratio in autism as a function of measured intelligence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15 (2), 185-193.

Machado, F. & Gonçalves, M. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular – Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa.

Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.93-108). Porto: Porto Editora.

Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

Meirieu, P. (1988). *Apprendre oui mais comment*. Paris: Éditions ESF.

Ministério da Educação. (1991). Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio. *Diário da República*, 1.ª Série - A, n.º 113, 2665-2668.

Ministério da Educação. (1991). Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto. *Diário da República*, 1.ª Série - A, n.º 193, 4389-4393.

Ministério da Educação. (1997). Decreto-Lei n.º 105/97 de 1 de Julho. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 99, 1994.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Ministério da Educação. (2006). Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série - A, n.º 22, 746-765.

Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 4, 154-164.

Ministério da Educação. (1997). Despacho Conjunto n.º 105/97, de 30 de Maio, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 149, de 1 de Julho de 1997.

Morgado, J. (2007). Contributo para a definição de uma política educativa (de facto) inclusiva. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.37-51). Cruz Quebrada: FMH.

Mota, C., Carvalho A. & Onofre C. (2003). Autismo em Inclusão na escola assegurar uma vida válida. In Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo. (Ed.), *7º Congresso Internacional Autisme-Europe Lisboa*. Lisboa: APPDA. Actas do 7º Congresso Internacional Autisme-Europe, Lisboa, 2003.

Murphy, M., Bolton, P. & Pickles, A. (2000). Personality traits of the relatives of autistic probands. *Psychol Med.*, 30, 1411-1424.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Nilson, I. (s. d.). *Introdução à educação especial para pessoas com transtornos do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem*. Consult. 31 de Janeiro de 2009, disponível em:<http://www.autismo.com.br/sugestoes/LEITURA/23.pdf>

Oliveira, G. (2005). Autismo afecta uma em cada mil crianças portuguesas.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Oliveira, O. (2007). Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: prevalence, clinical characterization, and medical conditions. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 726-733.

Ozonoff, S., Rogers, S. & Hendren, R. (2003). *Perturbações do Espectro do Autismo. Perspectivas da Investigação Actual*. Lisboa: Climepsi Editores.

Patrício, M. (1992). *A Escola Cultural, A Reforma Educativa e a Reestruturação Curricular*. Évora: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

Pereira, E. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences: Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris: ESF.

Pires, E. & Rodrigues, D. (2006). Contributos para o estudo da Relação Escola-Família na Educação Pré-Escolar. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (pp.95-109). Cruz Quebrada: FMH Edições.

Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: I. I. E.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª Ed.). Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (2000). Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexão sobre uma Agenda Possível. *Inclusão*, 1, 7-13.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Rodrigues, D. (2006a). Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. In D.

Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* (pp.79-87). Lisboa: FMH. Edições.

Rodrigues, D. (2006b). Notas sobre investigação em Educação Inclusiva. In D.

Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (v.1, p.11-16). Cruz Quebrada: FMH.

Rodrigues, D. (2007). “Sopa de Pedra” e Educação Inclusiva. In D. Rodrigues, & M. Magalhães (Eds.), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.9-15). Cruz Quebrada: FMH.

Roldão, M. (1999). Currículo e Gestão Curricular. O Papel das Escolas e dos Professores. In M. Mendes, (Ed.), *Fórum. Escola, Diversidade e Currículo* (pp.45-55). Lisboa: Ministério da Educação.

Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8, 139-161.

Rutter, M. (1985). Infantile autism. In D. Shaffer, A. Erhardt & L. Greenhill (Orgs.), *A clinician's guide to child psychiatry* (pp. 48-78). New York: Free-Press.

Seeley, D. (1985). *Education through partnership*. Washington D.C. American Enterprise Institute for Public Research.

Stainback, S., Stainback, W. & Moravec, J. (1999). Medir e informar sobre el progreso de cada alumno. In S. Stainback & W. Stainback, *Aulas Inclusivas* (pp.195-217). Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

Unesco (1994) (trad.). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca*. Lisboa: IIE.

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (7ª ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Warnock, M. (1978). *Special Education Needs: Reporto of committee of inquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children Epidemiology and classification *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11- 29.

Wing, L. (1993). Crianças à parte: o autista e sua família. In E. Gauderer, *Autismo*. São Paulo. Rio de Janeiro. Belo Horizonte: Edições Atheneu.

Wing, L. (1997). The history of ideas on autism: legends, myths and reality. *Autism*, 1 (1), 13-23.

Zabalza, A. M. (1999). Diversidade e Curriculum Escolar. In M. Mendes (Ed.), *Fórum. Escola, Diversidade e Currículo* (pp.93-119). Lisboa: Ministério da Educação.

Anexos

Anexo I



Inquérito aos Professores

Assinale com uma cruz (x) na quadrícula correspondente.

PARTE I (Dados biográficos)

1 – Idade:

-30

30 a 40

41 a 50

+ de 50

2 – Género:

Masculino

Feminino

3 - Habilitações Académicas:

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

ANTÓNIO JOSÉ CRISTINO LIMA GONÇALVES

4 - Tempo de serviço prestado:

Menos de 6 anos

De 6 a 11 anos

De 12 a 17 anos

18 ou mais

5 - Tempo de serviço prestado na Educação Especial:

Menos de 6 anos

De 6 a 11 anos

De 12 a 17 anos

18 ou mais

PARTE II (Perturbação de Asperger)

1 - Alguma vez trabalhou com alunos com Perturbação de Asperger?

Sim

Não

2 - Em caso afirmativo, com quantos alunos com PA diagnosticada trabalhou, incluindo o presente ano lectivo?

Menos de 5

Entre 6 e 10

Mais de 10

3 - Qual o nível de preparação teórica considera ter para lidar com alunos com PA diagnosticada?

Nenhum

Insuficiente

Suficiente

Bom

Excelente

4 - Qual o nível de sucesso que considera ter atingido no trabalho com estes alunos?

Nenhum

Insuficiente

Suficiente

Bom

Excelente

Obrigada pela vossa disponibilidade.