



Universidades Lusíada

Esteves, Anabela
Reis, Ana Cláudia
Teixeira, Liliana

A aprendizagem e o ensino cooperativos como práticas inclusivas na educação de alunos com perturbações do espectro do autismo : comparação entre escolas do 2º e 3º ciclo com e sem unidades de ensino estruturado para crianças com PEA

<http://hdl.handle.net/11067/1352>
<https://doi.org/10.34628/trtk-mn45>

Metadados

Data de Publicação	2014
Resumo	As Perturbações do Espectro do Autismo caracterizam-se por disfunções graves do neurodesenvolvimento, conduzindo a um desenvolvimento atípico na interação social, na comunicação e na imaginação/comportamento do indivíduo. De acordo com o princípio da escola inclusiva, esta deverá responder com meios adequados de forma a promover o sucesso do processo ensino/aprendizagem. No entanto, e para que este se desenvolva, é pertinente reflectir sobre uma eficaz interação professor-aluno, pois para além da...
Tipo	article
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] RPCA, v. 05, n. 1 (Janeiro-Junho 2014)

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-07-19T12:21:31Z com informação proveniente do Repositório

A APRENDIZAGEM E O ENSINO COOPERATIVOS COMO PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO: COMPARAÇÃO ENTRE ESCOLAS DOS 2º E 3º CICLOS COM E SEM UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO PARA CRIANÇAS COM PEA

COOPERATIVE LEARNING AND TEACHING AS INCLUSIVE PRACTICES IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: COMPARISON BETWEEN SCHOOLS WITH THE 2ND AND 3RD CYCLE OF STUDIES WITH AND WITHOUT STRUCTURED TEACHING UNITS FOR CHILDREN WITH AUTISM

Anabela Esteves, Ana Cláudia Reis e Liliana Teixeira

Escola Superior de Educação de Jean Piaget – Arcozelo

Contacto para correspondência:
catarinaflorim@hotmail.com

Resumo: As Perturbações do Espectro do Autismo caracterizam-se por disfunções graves do neurodesenvolvimento, conduzindo a um desenvolvimento atípico na interação social, na comunicação e na imaginação/comportamento do indivíduo. De acordo com o princípio da escola inclusiva, esta deverá responder com meios adequados de forma a promover o sucesso do processo ensino / aprendizagem. No entanto, e para que este se desenvolva, é pertinente refletir sobre uma eficaz interação professor-aluno, pois para além da preocupação com o domínio das áreas do saber, o professor deverá dar, da mesma forma, ênfase ao

desenvolvimento das atitudes que lhe permitem aceitar a mudança e a inovação, sendo ele próprio o agente de mudança. Não obstante, torna-se emergente que os professores recorram a outras práticas inclusivas, nomeadamente a aprendizagem cooperativa, a negociação, a meta-aprendizagem e o ensino cooperativo.

Para tal, recorremos a uma amostra de noventa e cinco professores, de três agrupamentos de escola. Tendo em conta a nossa problemática, optou-se pelo método quantitativo diferencial, utilizando como instrumento de recolha de informação uma escala de resposta tipo *likert*. Os dados obtidos através desta escala permitem verificar que as escolas estudadas recorrem a práticas inclusivas. Tendo em conta a aprendizagem cooperativa e o ensino cooperativo como práticas inclusivas, verificamos um maior recurso, por parte dos docentes (de acordo com a sua perceção), nas escolas com Unidades de Ensino Estruturado para crianças com PEA, em detrimento das escolas sem Unidades de Ensino Estruturado para crianças com PEA.

Palavras-Chave: Inclusão, Práticas Inclusivas, Perturbações do Espectro do Autismo, Unidades de Ensino Estruturado.

Abstract: The autism spectrum disorders characterize itself by severe neurodevelopmental disorders, leading to atypical development in social interaction, communication and imagination / behavior of the individual with autism. According to the principle of the inclusive school, it should respond with appropriate means in order to promote the success of teaching and learning. However, and this is developed, it is pertinent to reflect on effective teacher-student interaction, as well as concern for the field of disciplines, the teacher should give the same manner, emphasizing the development of attitudes which allow embrace change and innovation, and he is the agent of change. Nevertheless it is emerging that teachers go to other inclusive practices, including cooperative learning, negotiation, meta-learning and cooperative learning. Thus, a perspective of inclusive school, teachers must be proficient in the use of interactive strategies, so that their intervention promotes the success of these children. For this purpose, we used a sample of ninety-five teachers, three groups of school. Having regard to our problem, we opted for differential quantitative method, using as a tool for gathering information a scale of Likert-type response. The data obtained from this scale, show that the studied schools resort to inclusive practices. Having regard to cooperative learning and cooperative learning as inclusive practices found greater use by teachers (according to your perception), schools with Structured Teaching Units for children with Autism Spectrum Disorders, to the detriment of free schools Teaching Units structured for children with Autism Spectrum Disorders.

Key-words: Inclusion, Inclusive Practices, autism spectrum disorders, Units of Structured Teaching for Autistic.

Introdução

O aluno com Perturbação do Espectro do Autismo tem singularidades e especificidades muito próprias, pelo que há que responder à diversidade através de estratégias de aprendizagem e de adequação de métodos para possibilitar o sucesso educativo destes e de todos os alunos. A escola tem, portanto, um papel decisivo a desempenhar na formação e desenvolvimento da criança, no sentido de minimizar as diferenças e proporcionar a todos os alunos uma plena inclusão na escola e, posteriormente, na sociedade. O facto de se incluir os alunos com PEA na sala de aula leva-os a um maior desenvolvimento trazendo, também, vantagens significativas para o restante grupo. De facto, esta diversidade é sempre uma mais-valia para todos e todos podem e devem beneficiar dela. Aliás, o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, promovendo a cooperação e ajuda entre crianças com necessidades educativas especiais e os seus colegas.

Este estudo incide, particularmente, nas práticas inclusivas a que os professores recorrem para o ensino destas crianças, nomeadamente na aprendizagem cooperativa e no ensino cooperativo. Deste modo, o estudo seguidamente apresentado pretende focar o recurso a estas práticas, tanto em escolas com Unidades de Ensino Estruturado para crianças com PEA como em escolas sem Unidades de Ensino Estruturado para crianças com PEA (UEEA), de forma a compreendermos se a existência ou não desta estrutura de ensino influencia as práticas dos professores. A escolha desta temática advém do facto de ser reconhecido o direito à educação em escolas de ensino regular para todas as crianças. Deste modo, é necessário verificar se as crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), para além de estarem incluídas nas escolas, têm acesso a práticas inclusivas dentro da sala do ensino regular. Neste sentido, esta investigação visa verificar se os professores recorrem a práticas inclusivas, tentando comparar professores de escolas com UEEA e sem UEEA, em particular no que concerne às estratégias de aprendizagem cooperativa e ensino cooperativo.

Assim, inicialmente, proceder-se-á a uma revisão bibliográfica sobre a Perturbação do Espectro do Autismo, bem como à exploração do modo como o autismo atinge e envolve o indivíduo. Para que estas crianças se desenvolvam de forma integral e equilibrada, é pertinente refletir sobre uma eficaz interação professor - aluno. Assim sendo, é imperativo que os docentes consigam refletir sobre as suas práticas, sobre a importância da cooperação, da participação e da partilha (aprendizagem cooperativa), do valor do sucesso de todos os alunos independentemente das suas necessidades educativas e da qualidade da educação para todos.

Relativamente ao estudo empírico, a amostra é constituída por 95 indivíduos que lecionam os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Trata-se de uma amostra que envolve os professores de algumas Escolas Básicas localizadas nas cidades de

Vila Nova de Gaia, Gondomar e Mem Martins. Esta amostra foi selecionada por conveniência, tendo sido retirada de uma base de dados mais ampla. A esta amostra aplicou-se uma escala sobre as perceções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula.

Deste modo, o presente artigo estrutura-se em duas partes, a primeira referente à revisão da literatura e a segunda que incide sobre o estudo empírico.

Perturbações do Espectro do Autismo

“As Perturbações do Espectro do Autismo são disfunções graves e precoces do neurodesenvolvimento que persistem ao longo da vida, podendo coexistir com outras patologias” (Pereira, 2008, p. 9). De forma a perceber o modo como as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) atingem e envolvem um indivíduo, é pertinente considerar a tríade de incapacidades: a Comunicação, a Socialização e a Imaginação / Comportamento, tal como definido por Wing e Gould (1979, referido por Lima, 2012).

Numa filosofia de escola inclusiva, o professor como profissional permanentemente questionador das suas práticas educativas e profissional reflexivo, deverá pautar a sua atuação pelos princípios da cooperação e da partilha, de modo a fomentar uma linguagem comum, a confiança entre os agentes educativos, uma responsabilidade comum e uma organização e planificação conjuntas. Desta forma, para Leitão (2010), o ensino cooperativo permite: a diversificação e flexibilização de atividades; a dinamização de atividades, onde os alunos se mantêm em aprendizagem cooperativa; a diferenciação de tarefas e papéis; e a promoção da inclusão de todos os alunos.

Para se atingir uma escola onde o conceito de inclusão vigore, é necessário implementar estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades para aprenderem, interagindo de forma solidária e cooperativa, de modo a desenvolverem ao máximo as competências académicas e sociais. Neste sentido, a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino que se centra no aluno e no trabalho cooperativo em pequenos grupos e “recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos (...) construírem e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem” (Leitão, 2010, p. 10). Possibilitar às crianças com PEA a convivência com os seus pares estimula o desenvolvimento de competências de interação social prevenindo, de certa forma, a tendência ao isolamento. Assim, mesmo que o aluno apresente dificuldades cognitivas significativas, face a uma inclusão adequada, este pode usufruir de experiências sociais e tirar partido delas, potenciando certos domínios como a autonomia e a independência conquistando, assim, o seu lugar na escola, na família e, à posteriori, na sociedade.

De acordo com o decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, as Unidades de Ensino Estruturado constituem uma resposta educativa especializada para alunos

com PEA. Segundo Pereira (2008), o recurso a ambientes estruturados facilita o processo de ensino e de aprendizagem, atenua as dificuldades de organização e sequencialização e promovem sentimentos de confiança e segurança. Espera-se, portanto, que a escola promova o desenvolvimento equilibrado e harmonioso de todos os alunos, potenciando, desta forma, o seu sucesso e a equidade social.

A Inclusão da Criança com PEA na Escola Regular

Nos dias de hoje, a escola recebe alunos com conhecimentos diversificados e graus de dificuldade diferentes; assim, para responder às necessidades com que se depara deve recorrer a estratégias diversificadas. No que diz respeito aos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), os pontos-chave para uma inclusão eficaz no ambiente educacional regular são:

- Estabelecer uma comunicação regular e de compreensão casa/escola.
- Respeitar integralmente a experiência parental e o conhecimento especializado que têm do seu filho.
- Efectuar reuniões intercalares de revisão de relatórios.
- Integrar objectivos específicos e exequíveis nos PEI (num máximo de três ou quatro).
- Estabelecer os PEI para os novos períodos lectivos durante o processo de familiarização.
- Mostrar flexibilidade e ter em consideração a forma de pensar única e alternativa de alguém com PEA, quando se planearem as suas escolhas profissionais” (Hewitt, 2006, p.106).

As PEA interferem no desenvolvimento da criança, especificamente no modo de pensamento e de funcionamento, sendo caracterizadas pelas dificuldades na compreensão e de resposta adequada às situações do meio ambiente, na seleção e processamento da informação e na resposta a estímulos sensoriais (Pereira, 2008). Segundo o mesmo autor, estes alunos carecem de respostas educativas diferenciadas que atendam às suas especificidades e que possam estimular a aprendizagem, ajudando-os a superar dificuldades.

As crianças com PEA apresentam determinadas características específicas, como também, na maioria das vezes, dificuldades cognitivas que influenciam a sua aprendizagem. Para além destas dificuldades, estes alunos podem, igualmente, apresentar problemas ao nível da autonomia pessoal e social, comunicação, relações socio-afetivas, na adequação ao contexto a que pertencem, entre outros.

De acordo com a expectativa da escola inclusiva, para que todas as crianças beneficiem da inclusão, a escola deverá responder com os meios e recursos adequados e ajustados a todos para que estes promovam o sucesso do processo de ensino / aprendizagem. No que diz respeito à criança com PEA, esta deverá beneficiar do apoio individualizado no sentido de serem otimizadas as suas

condições de aprendizagem, não obstante e como já pudemos constatar é igualmente importante que a criança usufrua de tempo para estar com o seu grupo de pares, quer em contexto social como de sala de aula. “Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e actividades em curso” (Ainscow, 2002, p.16). No entanto, o descrito depende, naturalmente, da atitude e sensibilidade do professor para aproveitar essa energia para a formalização das aprendizagens que pretende. Para além disso, torna-se pertinente recriar e estruturar o espaço sala de aula, os materiais e as actividades para que este se adapte ao seu nível cognitivo e de comunicação (Lima, 2012). Organizar um espaço de ensino pode reduzir as dificuldades emergentes dos alunos com autismo uma vez que, por norma, respondem bem a ambientes estruturados. A conceção de situações de ensino e de aprendizagem organizadas diminuem as dificuldades de organização, facultando a segurança, a confiança e a ajuda à criança com PEA. Sendo o modelo estruturado flexível, este permite ao docente encontrar estratégias ajustadas de forma a poder responder adequadamente à maneira de pensar e de aprender dos indivíduos com PEA, e assim ajudá-los a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas para desta forma atingir o máximo de autonomia ao longo da sua vida. De um modo geral, o ensino estruturado caracteriza-se por um conjunto de estratégias e princípios orientadores que, “com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e actividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento” (Pereira, 2008, p.17).

Deste modo, o recurso a ambientes estruturados facilita o processo de ensino e de aprendizagem, atenua as dificuldades de organização e sequenciação e promovem sentimentos de confiança e segurança.

O professor deverá ter sempre em conta que o programa educativo de cada aluno depende de fatores como a idade, as capacidades e as necessidades da criança e que o processo de ensino e de aprendizagem é construído por etapas. Identificar todas as especificidades e características individuais é reconhecer que as crianças com PEA carecem de respostas educativas diferenciadas de forma a superarem as suas lacunas na comunicação, interação e comportamento. A intervenção deverá iniciar logo que são sinalizadas as primeiras alterações no desenvolvimento da criança. Na prática, algumas das estratégias que poderão colmatar estas dificuldades passam por: adoção de “horário fixo”; utilização da rotina diária; usar e tirar proveito das pistas visuais; utilização de cadernos adaptados; recurso ao computador; escolher um lugar fixo e central; aplicação de testes adaptados (pouca informação por página; instruções claras e objetivas; auxílio de pistas visuais e espaço para escrever ou desenhar bem demarcado); articulação entre profissionais de forma a programar com eficácia; criação de situações de comunicação; utilização de um discurso claro e com conceitos que a criança consiga compreender, reduzindo a extensão das afirmações; uso de gestos,

expressões faciais, tom, ritmo e volume da voz de forma exagerada; empregar o reforço positivo. Para além do apoio individualizado, torna-se importante que a criança beneficie de momentos em contexto social e recreativos como também em sala de aula, onde “poderá pôr em prática os conhecimentos aprendidos na terapia individual” (Lima, 2012, p.75).

O processo de ensino / aprendizagem dos alunos com PEA deverá também ser contemplado pelo esforço e reforço de uma equipa que deverá trabalhar segundo as orientações dos conceitos de partilha e colaboração. Assim, e atendendo à implementação do Plano Educativo Individual e às necessidades e especificidades do aluno, constata-se que esta equipa deverá ser constituída por todos os intervenientes no seu processo educativo como o educador/professor da turma onde está inserido o aluno, o professor de educação especial, o psicólogo da escola, o assistente social, o terapeuta da fala, o fisioterapeuta, o terapeuta ocupacional, outros profissionais e consultores, o diretor da escola e os pais. Estes professores e técnicos são convocados consoante as necessidades do aluno de forma a obter informações e apoio.

Conforme declara Sousa (2009, p.8), “as práticas de diferenciação abrangem a distribuição de diferentes alunos por grupos e a organização sistemática, por parte do docente, de diferentes padrões de abordagem ao currículo em função das características que identifica em cada grupo.” A inclusão implica e exige mudanças na escola, em termos de organização, de currículo, de metodologias de ensino e de formas de avaliação e, em alguns casos torna-se necessário o recurso a currículos e/ou instituições especiais, embora deva sempre manter-se a ligação com a escola regular. A atenção à diversidade está focada no direito de acesso à escola e visa a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, bem como as perspetivas de desenvolvimento e socialização.

O princípio fundamental das escolas inclusivas defende que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, promovendo, assim, a cooperação e o espírito de interajuda. Para que a educação inclusiva seja, então, uma realidade, deve atender-se, também, ao ambiente das salas de aula, às estratégias de aprendizagem adoptadas, às técnicas de gestão de turmas usadas, à articulação e colaboração de todos os profissionais. Para além disso, criar novos modelos de avaliação adequando-os às diferentes realidades, apostar na formação de todos os profissionais envolvidos e enriquecer as ligações e vínculos contextuais com a família e a comunidade. Assim, todos os alunos sairão beneficiados, pois a convivência com a diversidade de crianças de uma turma do regular permite-lhes aumentar as capacidades de atenção, de comunicação e de participação nas atividades educativas propostas, num espaço de tempo melhor do que se estivessem numa sala de aula segregada.

Na perspectiva de Leitão (2010, p.1-3), a inclusão baseia-se nos seguintes aspectos fundamentais: “No direito de todas as crianças poderem frequentar a escola da sua comunidade, com os seus vizinhos, amigos ou irmãos; utilizar a

diversidade dos recursos que essa mesma comunidade prevê para o conjunto dos seus membros; participar em actividades de recreação e lazer com outras pessoas da comunidade em que se inserem; exercer, enquanto adulta, uma actividade laboral, num contexto normal de trabalho, num envolvimento o menos restritivo possível; usufruir de uma «vida de qualidade»; Na diferenciação pedagógica, no sentido de reconhecer e responder às necessidades individuais, promovendo oportunidades de cooperação e participação social, valorizando os procedimentos interactivos e contextos sociais de aprendizagem na sala de aula; Na cooperação entre profissionais, na partilha de objectivos e de projectos, na preparação e planificação conjunta dirigida a toda a classe, na colaboração em equipa; Na promoção do trabalho cooperativo entre alunos, por parte dos docentes. Os professores aumentam igualmente a qualidade das suas práticas quando promovem a cooperação entre alunos; Numa formação de base e da formação contínua, nomeadamente em contexto de escola, no desenvolvimento de práticas inclusivas e cooperativas e no desafio que sempre constitui a procura colaborativa das melhores soluções para as problemáticas mais complexas, contribuindo, igualmente, para o desenvolvimento profissional dos docentes;

Na promoção dos valores da cidadania, da aceitação e respeito pela diferença, da solidariedade e ajuda mútua”.

Neste sentido e face a um aluno com PEA, que apresenta características e singularidades muito próprias e peculiares, torna-se pertinente colmatar a diversidade existente no seu meio através de estratégias e pedagogias diferenciadas, bem como a adequação de métodos para possibilitar o sucesso educativo destes e de todos os alunos. A escola tem, assim, um papel elementar na formação da criança com PEA, recorrendo às diferenças individuais e construir uma escola onde todos tenham sucesso na aprendizagem. O conjunto de todos estes aspetos, o reconhecimento do papel elementar e decisivo da escola em todo este processo e a força de todos para o alcance de uma escola realmente inclusiva, respondem às particularidades de todos os alunos, podendo intensificar a importância dos apoios e recursos técnicos característicos de que alguns dos membros dessa comunidade necessitam.

De um modo geral, verifica-se que os alunos com estas perturbações apresentam a necessidade de concretizar a sua vida académica num ambiente muito estruturado no qual se sintam bem. Para além disso, é pertinente um ambiente que também facilite a percepção de causalidades entre as suas respostas e as do meio que os rodeiam, tomando a consciência das consequências do modo como atua (Carvalho & Onofre, 2007).

Aprendizagem e Ensino Cooperativos

Aprendizagem cooperativa

Segundo Correia (2008), a educação inclusiva arrasta os professores para a criação de ambientes de interajuda entre alunos, ou seja, através de aprendizagens

cooperativas, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais. Estes ambientes exigem estratégias que fomentam a consolidação das áreas fortes dos alunos, dando respostas adequadas às suas necessidades (*ibidem*).

“Os professores aumentam a qualidade das suas práticas quando promovem a cooperação entre alunos. Importa desenvolver a interdependência positiva entre alunos, as interações face-a-face, a responsabilidade individual no seio do grupo, a avaliação dos procedimentos usados no trabalho de grupo, maximizando desta forma a participação activa e construtiva de todos os alunos na construção do seu próprio desenvolvimento” (Leitão, 2010:3).

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino que se centra no aluno e no trabalho cooperativo, em pequenos grupos. Grupos estes que se devem basear nas diferenças dos seus membros. Desta forma, a diferença é encarada como um valor e o recurso à diversidade de atividades uma certeza. É necessário proporcionar ao aluno contextos que o ajudem a construir o conhecimento de forma crítica e reflexiva.

Assim, no contexto da aprendizagem cooperativa “ Os alunos são encorajados a partilhar os seus saberes, as suas experiências e pontos de vista, a tomar iniciativas e decisões em relação a múltiplos aspectos da vida da escola, a controlarem e regularem as suas próprias aprendizagens. São incentivados a participar activamente em processos auto, hetero e co-avaliação, a decidir sobre a constituição dos próprios grupos” (Leitão, 2006, p. 50).

Efectivamente ensinar conjuntamente, numa mesma sala de aula, alunos diferentes, tal como exige a escola inclusiva, implica introduzir uma organização de aprendizagem colaborativa, em detrimento de uma organização individualista. De facto, só poderão progredir, se a sala de aula estiver organizada de forma cooperativa, em que todos cooperam, e se ajudam mutuamente, de modo a alcançar o mesmo fim, progredir na aprendizagem, maximizando, desta forma, as suas potencialidades (Maset, 2011).

Na perspectiva de Sanches (2005, p. 134), “com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interacção dos alunos e as competências sociais”. Neste sentido, devemos realçar que através da aprendizagem cooperativa os professores criam condições para que os alunos respeitem o trabalho realizado e desenvolvam estratégias próprias de resolução de dificuldades, recorrendo à ajuda dos seus colegas. Contudo, é essencial refletir a seleção das estratégias dadas aos grupos, de modo a que todos os alunos possam participar ativamente nas atividades e nas aprendizagens.

“Se, na perspectiva da aprendizagem cooperativa, é importante assegurar a heterogeneidade dos grupos, não deixa de ser igualmente importante garantir a participação activa de todos os alunos no contexto dos seus grupos de trabalho. Assegurar essa participação activa passa fundamentalmente pelos cuidados a ter na divisão das tarefas e dos materiais, na atribuição de papéis e responsabilidades individuais aos vários membros dos grupos e pela rotatividade, diversidade e

flexibilidade com que esses papéis devem ser desempenhados” (Leitão, 2006, p. 36).

Como os alunos beneficiam de uma interajuda e interdependência irão criar uma melhor relação uns com os outros, quebrando-se preconceitos e estereótipos, o que contribui para uma melhor inclusão de todos. A partilha de saberes e de experiências, bem como a construção das aprendizagens em conjunto, são um benefício para todos, visto potenciar a motivação.

“Este clima de solidariedade e ajuda mútua, as actividades de aprendizagem cooperativa podem proporcionar oportunidades únicas para o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a resolução criativa de problemas, a escuta activa, a comunicação interactiva, a aceitação e acomodação às diferenças individuais, entre muitas outras” (Leitão, 2006, p. 34).

De facto, os professores são a chave principal para que a educação inclusiva seja efetivamente uma prática. Como professores, devemos ter a preocupação e devemos compreender que cada aluno é único e que cada um tem a sua forma de aprender, sendo necessário encontrar estratégias para que cada um se enquadre, da melhor forma possível, dentro de uma turma. Se cada aluno tem as suas competências e as suas dificuldades, então todos podem contribuir da sua forma para a aprendizagem dos outros.

Para Maset (2011) na construção de ambientes positivos de aprendizagem, os professores do ensino regular devem incluir nas suas aulas, de forma articulada e convergente, momentos de carácter expositivo e de relações de interdependência.

Na óptica de Sanches (2005), os professores ao promoverem a aprendizagem cooperativa ficam com mais disponibilidade na aula para responderem de uma melhor forma aos que têm mais necessidades e dificuldades. No entanto, os professores terão de despende de mais esforço e mais tempo para as suas planificações e para acionar o trabalho no grupo.

Assim, podemos dizer que promover uma maior gestão cooperativa da sala de aula poderá ser uma experiência positiva para os todos os alunos. Esta estratégia deverá criar “ (...) um clima de aula estimulante numa perspectiva de desenvolvimento de autonomia, da responsabilidade, da iniciativa... construindo ou ajudando a construir elementos dinamizadores do seu projecto de vida e actantes no projecto de construção da comunidade em que se inserem” (Sanches, 2001, p. 184).

Pode-se então considerar que com a aprendizagem cooperativa “ (...) aprendemos uns com os outros, todos os contributos são importantes, nenhum aluno deve ser privado da oportunidade de poder contribuir para as aprendizagens dos outros, nenhum aluno deve ser privado da oportunidade de poder apreciar os contributos dos seus colegas” (Leitão, 2006, p. 35).

Neste âmbito, a aprendizagem cooperativa assume especial relevo exatamente porque coloca a tónica numa perspectiva de inclusão escolar, centrando-se no procurar e implementar estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades para aprenderem,

interagindo de forma solidária e cooperativa, de modo a desenvolverem ao máximo as competências académicas e sociais.

O ensino cooperativo

Morgado (1998, p.43) define cooperação como “o sucesso da relação pedagógica, considerando os múltiplos intervenientes e os seus diferentes papéis, torna imprescindível uma atitude de cooperação que julgamos ser entendida e assumida como um imperativo de natureza ética”.

Tendo em conta a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), as escolas inclusivas atendem um elevado grau de heterogeneidade da população. Tal facto implica que para promoção do sucesso educativo de todos os alunos ocorram mudanças, designadamente, a nível do currículo, das instalações, da organização escolar e da prática pedagógica. Neste sentido, torna-se evidente a necessidade de uma articulação entre todos os intervenientes no processo educativo.

“Se tivermos em conta que os professores representam um conjunto apreciável de conhecimentos e competências especializadas de alto nível, então mais se justificaria que houvesse trocas de saberes e de conhecimentos aumentando o fluxo de circulação da informação” (Hutmacher, 1992, p. 68).

No ensino cooperativo, a colaboração e a partilha podem ser encaradas, por alguns docentes, como uma ameaça à sua realização pessoal e autonomia profissional (Leitão, 2010). Em contrapartida, Kronberg (citado por Correia, 2008, p. 50), defende que nas “escolas inclusivas, os professores frequentemente referem a importância do trabalho de equipa, assim como rapidamente reconhecem a importância da colaboração no processo de inclusão”. O trabalho em equipa é, pois, indispensável na educação de alunos com NEE.

De acordo com Porter (1997), quando nos referimos a uma educação inclusiva é inevitável falarmos de trabalho em equipa. Isto porque para a escola responder com adequação à diversidade tem de se organizar com base no apoio cooperativo. Na perspetiva do mesmo autor, o professor de Educação Especial (EE) transforma-se num recurso e atua como consultor de apoio junto do professor do ensino regular. Neste sentido, o professor de EE em parceria com o professor do ensino regular desenvolvem estratégias e atividades que contribuem para a inclusão dos alunos com NEE. Assim sendo, deverá existir um trabalho cooperativo entre o professor do ensino regular e o professor de EE.

Segundo Bautista (1997, p. 49) entre os professores deve existir uma comunicação permanente, em que se aborde e coopere na elaboração das adaptações curriculares e / ou programas, bem como no acompanhamento dos mesmos programas.

A cooperação entre professores, para Gisbert, Mardomingo, Cabada, Sánchez Moiso, Rodríguez-Ramos, Solís-Muschketov, Claramunt, Toledo e Valverde (1986), pode espelhar-se através da utilização de uma linguagem comum, da confiança entre os mesmos, da relação de interdependência, da participação e

responsabilidade comuns e da organização e planificação conjuntas.

A planificação de actividades, bem como a sua implementação, entre professores facilita possibilidades que o trabalho isolado não permite. Neste sentido, para Leitão (2010), o ensino cooperativo permite: i) a diversificação e flexibilização de actividades; ii) a dinamização de actividades, onde os alunos se mantêm em aprendizagem cooperativa; iii) a diferenciação de tarefas e papéis; iv) a promoção da inclusão de todos os alunos.

Verificamos então que a cooperação entre o professor de EE e professor do ensino regular é fulcral para o sucesso escolar dos alunos com NEE. Vaz (1995) vai ao encontro desta afirmação mencionando que a intervenção, que advém de um trabalho cooperativo, fomenta a eficácia das funções docentes, assim como a possibilidade de mudanças, passo que é imprescindível para a inclusão escolar das crianças com NEE. Leitão (2010) corrobora com este ideal referindo que a colaboração entre docentes de EE e os docentes do ensino regular deve ter sempre a preocupação de proporcionarem boas condições de aprendizagem a todos os alunos.

Modelo Cognitivo Comportamental: Ensino Estruturado

A metodologia do Ensino Estruturado teve a sua origem na década de 70, criada por Eric Chopler e seus colaboradores, no departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Carolina do Norte nos Estados Unidos (Lima, 2012).

“O ensino estruturado, que é aplicado pelo modelo TEACCH, é posto em prática em Portugal desde 1996, como opção do Ministério da Educação enquanto resposta educativa para os alunos com PEA nas escolas do ensino regular” (Lima, 2012, p.42).

Tendo em conta as Normas Orientadoras para as Unidades de Ensino Estruturado para alunos com PEA, do Ministério da Educação (Pereira, 2008, p.17), trata-se de um modelo que se adequa à forma específica das pessoas que manifestam Autismo, adaptando-se à sua forma de pensar, de agir e aprender, ajudando-o a melhorar o seu desempenho e capacidade de autonomia para a sua vida. Com esta metodologia “também se trabalha a linguagem, a comunicação e a interação de forma estruturada”, desde que seja necessário (Carvalho & Onofre, 2007, p.9).

Segundo Marques (2000), esta intervenção baseia-se em alguns importantes princípios orientadores, tais como: a) melhoria da adaptação ao meio; b) acesso a uma avaliação e intervenção individualizadas; c) a estruturação do ensino, designadamente das actividades e espaços; d) o reforço das competências emergentes; e) treino dos profissionais e f) apelo à colaboração parental enquanto parceiros ativos.

De um modo geral, o ensino estruturado caracteriza-se por um conjunto de estratégias e princípios orientadores que, “com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e actividades, promovem uma organização interna que

permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento” (Pereira, 2008, p.17).

Neste sentido, é importante que a estrutura física assente numa forma de organizar e apresentar o espaço de modo estruturado com áreas bem definidas (Áreas da Transição, Reunião, Aprender e/ou Trabalhar, Brincar, Trabalhar em Grupo e Computador) (Carvalho & Onofre, 2007; Pereira, 2008), permitindo, assim, que o aluno desenvolva a sua autonomia, garantindo a sua estabilidade e a aquisição das suas aprendizagens. “A delimitação clara das diferentes áreas ajuda o aluno com PEA a entender melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos, permitindo-lhe compreender mais facilmente o que se espera que realize em cada um dos espaços” (Pereira, 2008, p.18).

A estrutura física é um aspeto de fulcral importância a ser trabalhado com a criança com Perturbações do Espectro do Autismo, pois estruturar significa organizar, “colocar limites físicos e visuais muito claros para que o ambiente possa «falar» por si só” (Lima, 2012, p.50). Esta estruturação deverá adequar-se à necessidade e especificidade de cada criança, atendendo às suas características cognitivas, comunicacionais e de comportamento, pelo que não deve ser da mesma forma para todos. Deverá também ter um caráter flexível de forma a poder sofrer alterações consoante a evolução da criança - na sua aprendizagem ou autonomia.

A estruturação é feita no espaço, não obstante dever-se-á ter em conta a organização dos materiais a serem utilizados pelo aluno, como também as atividades devem ser construídas e adaptadas às necessidades de cada criança. Devido às dificuldades que normalmente demonstram relativamente à motricidade fina, estas deverão ser manipuláveis com recurso ao velcro, a etiquetas e/ou materiais destacáveis (Lima, 2012, p.51).

A organização do tempo é, igualmente, muito importante para uma criança com autismo. Ter acesso a um horário bem estruturado ajuda o aluno a compensar a sua dificuldade em sequenciar e em se manter organizado e desta forma conseguir minimizar a sua ansiedade e os comportamentos disruptivos.

O horário individual é elaborado de forma a indicar a cada aluno com autismo o que realizará ao longo de cada dia e a sequência em que o fará, tendo em atenção às especificidades e particularidades de cada criança. Permite saber o antes e o depois. Essa informação poderá ser transmitida através de palavras escritas, objetos, fotografias, imagens, símbolos pictográficos. Esta rotina premeditada fará com que a criança tenha um conhecimento prévio da atividade, o que levará a um favorecimento da sua estabilidade emocional, à aprendizagem e, conseqüentemente, ao sucesso académico e pessoal (Carvalho & Onofre, 2007).

A noção temporal é um conceito abstrato e desta forma difícil de adquirir à criança com autismo. Assim, esta previsibilidade ajuda a informar a criança, a introduzir suaves mudanças no seu dia-a-dia, a adequar os seus comportamentos permitindo a adaptação a novas situações (Lima, 2012).

Outro aspecto importante a ter em conta é o Plano de Trabalho que deverá estar exposto na parede através de cartões que expõem e orientam a criança autista na realização das tarefas a cumprir em determinada área. Pretende-se que, desta forma, o aluno trabalhe autonomamente podendo-se avaliar se as aprendizagens ficam consolidadas. Da mesma forma que o horário, o plano de trabalho deverá também ser adaptado e ajustado a cada aluno e de forma sequencial que lhe permita ter a noção de princípio e do fim. “Tem por objetivo estabelecer uma relação de causa-efeito e transmitir uma noção de sequência (início/meio/fim)” (Lima, 2012, p.53).

O aumento das capacidades funcionais e a redução das limitações e comportamentos desajustados de crianças e jovens com PEA requerem a utilização de métodos educacionais específicos que criem ambientes estruturados através da aplicação de programas diários individuais.

Metodologia

A relação dos indivíduos com PEA com o mundo obriga-nos a pensar em questões da sua educação. A escola, como instituição universal, deve dar resposta a estas crianças. Na qualidade de agente ativo da educação, o professor deve tentar compreender e explorar todos os recursos e a sua criatividade, de modo a ajudar as crianças com PEA, através da educação. Assim deve ajudá-las a ultrapassar a ausência de motivação que impede a comunicação e o relacionamento interpessoal.

Com o DL. 3/2008, de 7 de Janeiro, foram criadas as Unidades de Ensino Estruturado para crianças com PEA (UEEA), em algumas escolas, de modo a dar melhores respostas a estas crianças. Como nem todas as escolas possuem este recurso surgiu o interesse de analisar e comparar as práticas inclusivas das escolas com UEEA e sem UEEA. Assim, propomo-nos investigar estas práticas em diferentes escolas, designadamente dos 2º e 3º Ciclos, de modo a podermos obter conclusões e, desta forma, a pergunta de partida que se coloca é a seguinte: Existirão diferenças na forma como os professores do ensino regular dos 2º e 3º Ciclos promovem a inclusão de crianças com PEA, consoante lecionam em escolas com e sem UEEA?

A eleição desta temática para o estudo de investigação a realizar teve por base o interesse pessoal e profissional dos investigadores. De facto, trabalhar com crianças com PEA despoletou o interesse de conhecer melhor o trabalho que se realiza com estas crianças nas UEEA, mas sobretudo a sua inclusão em sala de aula.

As orientações referidas foram o mote para se poder determinar os objetivos específicos da corrente investigação: 1º Verificar o recurso a práticas de aprendizagem cooperativas; 2º Verificar a existência de práticas de ensino cooperativo; 3º Comparar as práticas pedagógicas, ao nível da aprendizagem

cooperativa, entre professores dos 2º e 3º ciclos de escolas com e sem UEEA; 4º Comparar as práticas pedagógicas, ao nível do ensino cooperativo, entre professores dos 2º e 3º ciclos de escolas com e sem UEEA.

No que diz respeito à opção metodológica utilizada foi a metodologia quantitativa, de cariz diferencial e correlacional uma vez que esta permite ao investigador aumentar a sua experiência, aprofundar o seu estudo e, por conseguinte, adquirir um maior conhecimento a respeito do problema.

Este trabalho insere-se num projeto coordenado pelo professor Doutor Francisco Ramos Leitão, sendo que de uma base de dados maior, obtivemos uma amostra total de 95 inquiridos de Mem Martins, Gondomar e Vila d'Este. No entanto, tendo em conta a problemática deste estudo tivemos de selecionar esta amostra por conveniência. Sendo assim, selecionámos os inquiridos que lecionam em escolas com UEEA e, posteriormente, por um processo de balanceamento, selecionámos professores que trabalham em escolas sem UEEA, tendo em conta alguns critérios: estatuto sociocultural da zona onde a escola está localizada, género, idade dos professores, se são ou não Diretores de turma, se têm ou não experiência com alunos com NEE e o nível de ensino que lecionam. Após o procedimento de balanceamento e para levar a cabo a nossa investigação constituiu-se uma amostra formada por um total de noventa e cinco professores do Ensino Básicos, dos 2º e 3º ciclos, sendo que cinquenta e um professores lecionam em escolas sem UEEA e quarenta e quatro professores lecionam em escolas com UEEA. Esta amostra é constituída por docentes que aceitaram participar de forma voluntária e que, depois de esclarecidos, se disponibilizaram para participar na nossa investigação.

O instrumento aplicado foi uma escala sobre “As perceções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula”, da autoria de Leitão (2012), ainda em processo de validação, processo para o qual os dados desta dissertação também contribuem. Consideramos que este instrumento é o mais adequado ao tipo de estudo que pretendemos efetuar, na medida em que nos pareceu ser a maneira mais acessível de chegar aos docentes de diferentes escolas. Por outro lado, é uma técnica que nos permite o anonimato dos indivíduos inquiridos, facto este que poderá ser positivo para a credibilidade dos dados obtidos, uma vez que a pessoa questionada poderá sentir-se mais à vontade. A presente escala avalia o construto “aprendizagem na sala de aula”, construto multidimensional que a escala avalia através de vinte e cinco itens distribuídos por cinco dimensões: i) Interdependência aluno / aluno (aprendizagem ativa e cooperativa); ii) Interdependência professor / aluno; iii) Negociação; iv) Meta-aprendizagem; v) Interdependência professor / professor (ensino cooperativo).

Tendo em conta a problemática deste trabalho, decidimos estudar o fenómeno analisando diferentes perspetivas: as dos professores que lecionam em escolas com UEEA e as de outros professores que, por sua vez, lecionam em escolas sem UEEA. Deste modo, tal como já foi referido, optámos por escolher como instrumento de recolha de informação uma escala tipo *likert*.

Resultados e Discussão

Relativamente ao nosso 1º objetivo “Verificar o recurso a práticas de aprendizagem cooperativa”, analisando as respostas obtidas podemos verificar que os dados indicam uma posição favorável à prática de aprendizagem cooperativa e, assim, confirmamos a nossa primeira hipótese.

Constatamos assim que os docentes do Ensino Regular dos 2º e 3º ciclos, dos Agrupamentos de Escolas de Mem Martins, Vila D’Este e Gondomar, recorrem a práticas de Aprendizagem Cooperativa como prática inclusiva. Este facto vem corroborar a opinião de Leitão (2010), o qual nos refere que os professores, envolvidos no paradigma da inclusão, estão cada vez mais sensíveis relativamente às práticas inclusivas. Assim, recorrem a estas práticas no seu dia-a-dia, como professores, sem hesitações. Podemos então chegar à conclusão que os docentes inquiridos promovem a aprendizagem cooperativa o que, para Leitão (2010, p. 3), aumenta a qualidade das suas práticas, pois maximizam a “participação ativa e construtiva de todos os alunos na construção do seu desenvolvimento”. O estudo de Rebelo (2011) também refere que a presença de alunos com NEE em escolas do ensino regular, trazem benefícios para os mesmos e para as crianças sem NEE, pois ajuda mutuamente estes alunos a desenvolverem atitudes sociais de integração e defesa da igualdade de oportunidades. Estas atitudes irão ser visíveis primeiramente no contexto escolar e, posteriormente, no mundo do trabalho.

Quanto ao 2º objetivo “Verificar a existência de práticas de ensino cooperativo”, apuramos que os resultados confirmam a nossa segunda hipótese, havendo uma atitude favorável ao ensino cooperativo.

Podemos referir que “uma conclusão recorrente dos estudos sobre a eficácia da educação inclusiva (...) revela que a liderança dos órgãos que gerem o agrupamento ou a escola e a cooperação entre os profissionais assumem um papel determinante” (Costa, Leitão, Morgado, Pinto, Paes & Rodrigues, 2006). Através dos resultados obtidos, verificámos que os docentes do Ensino Regular dos 2º e 3º ciclos, dos agrupamentos de escolas em estudo, recorrem a práticas de Ensino Cooperativo de modo a partilharem as suas práticas como forma de melhorar as mesmas. Podemos assim referir que, tal como Leitão (2010) afirma, estes professores em estudo têm a preocupação de proporcionarem melhores condições de aprendizagem a todos os alunos, partilhando informações entre si. Corroborando os dados recolhidos com a opinião de Kronberg, citado por Correia (2008), consideramos que os Agrupamentos de Escolas estudados têm em consideração o paradigma da escola inclusiva, visto os professores evidenciarem o recurso ao ensino cooperativo, trabalhando em equipa e reconhecendo a importância da cooperação no processo de inclusão. Rodrigues (2011) acrescenta ainda que para atender a diferença na sala de aula os docentes devem flexibilizar as práticas pedagógicas. O autor afirma que as práticas cooperativas proporcionadas por programas de educação inclusiva tornam os professores

mais envolvidos, confiantes e seguros nas suas capacidades de intervenção. Para finalizar, tendo em conta o estudo qualitativo de Rebelo (2011), uma professora afirma que para além da inclusão ser vantajosa para os alunos, também o é para os docentes do ensino regular pois, na sua opinião, promove parcerias entre pares, nomeadamente com os docentes de Educação Especial (tanto dentro como fora da sala de aula). Correia (2008) concorda com a opinião desta professora, pois afirma que a escola inclusiva estimula o diálogo entre os professores do ensino regular e professores de educação especial, de onde poderão surgir planificações educativas melhoradas, bem como materiais pedagógicos, tanto para os alunos com NEE, como para os alunos sem NEE.

Relativamente ao 3º objectivo, “comparar as práticas pedagógicas, ao nível da aprendizagem cooperativa, entre professores dos 2º e 3º ciclos de escolas com e sem UEEA”, verificou-se que os docentes de escolas com UEEA recorrem mais a esta prática.

Nas escolas onde existem UEEA os docentes praticam com mais frequência a aprendizagem cooperativa, de modo a promover a inclusão de crianças com PEA.

Frequentar uma UEEA não significa que há mais uma turma na escola, pois os alunos que a frequentam têm uma turma de referência (Pereira 2008) - UEEA como recurso pedagógico especializado.

Concluimos que a existência de uma UEEA, nas escolas em estudo, leva a que os professores recorram mais à aprendizagem cooperativa, podendo estar mais sensibilizados devido às características dos alunos com PEA. Os docentes estão sensibilizados para as questões da inclusão e para o impacto que esta pode ter na vida destes alunos, o que vem confirmar os nossos dados (Morais, 2012).

Educar crianças com necessidades especiais juntamente com os seus pares nas escolas regulares é importante, não apenas para fornecer oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola (Mendes, 2004).

Quanto ao 4º objectivo, “Comparar as práticas pedagógicas, ao nível do ensino cooperativo, entre escolas com e sem UEEA”, verificou-se que os docentes das escolas com UEEA em estudo recorrem mais a práticas inclusivas, ao nível do ensino cooperativo, em relação aos docentes do ensino regular dos 2º e 3º ciclos de escolas sem UEEA.

Entre os docentes das escolas com UEEA verifica-se uma comunicação permanente, em que se aborda e coopera na elaboração das adequações curriculares, bem como no acompanhamento dessas mesmas adequações (Bautista, 1997).

Este facto implica a utilização de uma linguagem comum, a confiança nos seus colegas de trabalho, participando e a responsabilidade comuns na organização e planificação das suas práticas (Gisbert, Mardomingo, Cabada,

Sánchez-Moiso, Rodríguez-Ramos, Solís-Muschketov, Claramunt, Toledo e Valverde, 1986).

Para tal, devem realizar-se reuniões regulares onde se fornecem informações, se reflete sobre as conquistas e dificuldades e se “formulam e reformulam estratégias sempre que necessário, numa permanente atitude de reforço construtivo” (Carvalho & Onofre, 2007, p.6).

A colaboração entre professores permite diversificar e flexibilizar atividades, o que poderá ser uma mais-valia para os alunos das escolas com UEEA estudadas.

Para finalizar, trabalhar com colegas em escolas, proporciona que se encorajem uns aos outros e reflitam sobre as suas práticas, podendo modifica-las (Ainscow, 2000).

Considerações Finais

Como sabemos, a quantidade e a qualidade das interações proporcionadas a uma criança vão ser determinantes no seu desenvolvimento social e emocional e vão influenciar todo o seu funcionamento cognitivo.

A sociedade em que vivemos exige, mais do que antes, a capacidade de responder a situações novas, devendo os professores abandonar as metodologias predominantemente apoiadas no trabalho individualizado, na memorização e na aquisição de conhecimentos. São diversos os caminhos que se abrem com novas práticas, como a aprendizagem cooperativa e o ensino cooperativo, em direção à inclusão de alunos com NEE. Porém, isto depende da disponibilidade dos professores para aceitar a alteração do modelo tradicional da aula, o que lhes exige abrir a sua mente à aceitação e possibilidade de trabalho com a criança diferente e investimento na promoção do seu sucesso educativo.

A problemática que nos propusemos estudar – A Aprendizagem e o Ensino Cooperativos como práticas inclusivas na educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: Comparação entre escolas dos 2º e 3º Ciclos com e sem UEEA – permitiu-nos, através de uma análise bibliográfica cuidada, refletir acerca das implicações do uso destas práticas inclusivas com estas crianças.

Visto que o recurso a práticas inclusivas constitui uma forma diferente de aprendizagem, é necessário que haja, também, uma visão diferente do desenvolvimento da criança, tanto na sua dimensão cultural, como na social. Sendo assim, é fundamental que a escola desenvolva processos de inovação e mudança, devendo estes incidir na diferenciação, adaptação e flexibilização curricular, adequando às necessidades e características de cada criança.

É necessário que os docentes tenham consciência de que as PEA são uma das mais severas perturbações pervasivas do desenvolvimento, que afeta o indivíduo para toda a vida (Siegel 2008). Afeta-o de tal forma, que faz com que ele tenha dificuldade na compreensão dos diferentes estímulos e sinais vividos no ambiente que o rodeia. Por isso, as crianças com PEA necessitam realmente de

um enorme acompanhamento, não só familiar, mas também educativo.

Partimos para este estudo com o objetivo de perceber se os professores dos 2º e 3º ciclos, de escolas com e sem UEEA, recorrem a práticas educativas, de modo a promover a inclusão de crianças com PEA.

Através da revisão bibliográfica e da aplicação de escalas a noventa e cinco profissionais reunimos um conjunto de dados que, com base na sua análise e interpretação, se traduziram nas seguintes conclusões: os docentes do Ensino Regular dos 2º e 3º ciclos, dos Agrupamentos de Escolas estudados, recorrem a práticas de Aprendizagem Cooperativa como prática inclusiva; existe uma preocupação com a inclusão dos alunos, visto os docentes recorrerem à aprendizagem cooperativa nas suas aulas; os docentes do Ensino Regular dos 2º e 3º ciclos, dos mesmos agrupamentos de Escolas, recorrem a práticas de Ensino Cooperativo, de modo a partilharem as suas práticas como forma de melhorar as mesmas; existe uma preocupação na troca de conhecimentos e informações, visto os profissionais recorrerem ao ensino cooperativo; os docentes do Ensino Regular dos 2º e 3º ciclos de escolas com UEEA recorrem com mais frequência à aprendizagem cooperativa, em relação aos docentes do Ensino Regular dos 2º e 3º ciclos de escolas sem UEEA. De facto, nas escolas estudadas, onde existem UEEA, os docentes praticam com mais frequência a aprendizagem cooperativa, de modo a promover a inclusão de crianças com PEA; os docentes do Ensino Regular dos 2º e 3º ciclos de escolas com UEEA recorrem com mais frequência ao ensino cooperativo, em relação aos docentes do Ensino Regular dos 2º e 3º ciclos de escolas sem UEEA.

Tendo a presente investigação como um dos pontos fulcrais a escola inclusiva e corolária educação inclusiva, após a realização da mesma e perante os resultados obtidos, podemos concluir que o facto de se trabalhar numa perspetiva de educação inclusiva é um caminho para a mudança nas práticas educativas. Sem dúvida, a inclusão é um fator essencial para que as crianças possam crescer e desenvolver-se da melhor forma possível. A educação inclusiva, a aprendizagem cooperativa e o ensino cooperativo devem ser uma realidade das nossas escolas pois só trarão vantagens para as crianças (Rodrigues, 2003; Correia, 2008).

A prática pedagógica dos professores deve incidir na pedagogia centrada na cooperação, pois tais estratégias permitem dar resposta a todos os alunos. Os professores são a chave principal para que a educação inclusiva seja efetivamente uma prática (Bennet, 1997, citado por Matos, 1999).

Em forma de síntese, vamos ao encontro de Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) quando referem que as “boas práticas” em Educação Inclusiva não são “as melhores práticas existentes”, nem a receita perfeita para todos os males. Serão, antes de mais, os percursos percorridos pelas escolas na intenção de se tornarem mais inclusivas.

Assim, podemos sugerir para futuros trabalhos realizados na linha deste, que seja tida em conta a opinião de pais e Encarregados de Educação acerca da problemática em estudo, visto que o envolvimento e a participação ativa da família

na escola são cada vez mais indispensáveis. Por outro lado, também gostaríamos de sugerir que houvesse um cruzamento de opiniões entre as respostas dadas pelos docentes e as respostas dadas por alunos.

Finalmente, gostaríamos de terminar com um incentivo a todos os profissionais que abraçam o ensino no sentido de proporcionarem a todos os alunos uma escola plena de oportunidades, que continuem a aceitar desafios e que façam disso pontes para construir novos caminhos e formas de ensinar.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2000). "O processo de desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula". In Simpósio *Improving the Quality of Education for all*. Cardiff. British Education Research Association, pp. 1-16.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Carvalho, A.; Onofre, C. (2007). *Aprender a Olhar para o Outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. DGIDC - Ministério da Educação.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidade Educativa Especiais: um guia para educadores e professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J., Paes, I. & Rodrigues, D. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl45.pdf>, consultado a 20/10/ 2011.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Diário da República. 1ª série - n.º 4. Ministério da Educação.
- Gisbert, J.; Mardomingo, M.; Cabada, J.; Sanchez-Moiso, M.; Rodriguez-Ramos, P.; Solis-Muschketov, R.; Claramunt, F.; Toledo, M.; Valverde, J. (1986). *Educación Especial*. Madrid: Cincel.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo - Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Hutmacher, W. (1992). "A Escola em Todos os seus Estados". in Nóvoa, A. (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 49-68.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo - Manual Prático de intervenção*. Lisboa: Lidel Edições.
- Lima-Rodrigues, L. (Coord.); Ferreira, A.; Trindade, A.; Rodrigues, D.; Colôa, J.; Nogueira, J.; Magalhães, M. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Fórum de estudos de Educação Inclusiva.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Maset, P. (2001). Aulas Inclusivas e Aprendizagem Cooperativa. In David Rodrigues (org.) *Educação Inclusiva Dos Conceitos às Práticas Inclusivas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 45-89.
- Matos, L. (1999). *Atitudes dos Professores face à Deficiência: movimento inclusivo de alunos com multideficiências*. Dissertação de licenciatura. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto: Porto.
- Mendes, E. (2004). Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In Mendes, E.; Almeida, M.; Williams, L. *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCAR, pp. 221-230.
- Morais, T. (2012). *Modelo TEACCH – Intervenção pedagógica em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Morgado, J. (1998). Inclusão e Diferenciação Pedagógica. In *Actas do Encontro “A Deficiência e a Escola Inclusiva”*. Loures: Câmara Municipal de Loures, pp. 43-45.
- Pereira, F. (Coord.) (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Porter, G. (1997). “Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão”. In Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M. (Eds.). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rebelo, S. (2011). *Conceção e práticas de professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (Org.) (2011). *Educação Inclusiva – Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*. Nº 9, pp. 127-142.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança Autista – Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Coleção Referência. Porto: Porto Editora.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.
- Vaz, M. (1995). *O Professor de Apoio de Educação Especial. Um Agente de Mudança em Contexto de Colaboração*. Coimbra: Fora do Texto Editora.