

Orientação

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, o meu verdadeiro agradecimento ao Professor Doutor Miguel Augusto Santos pela competência científica, pelo acompanhamento, pela disponibilidade, pelas críticas e sugestões construtivas demonstradas ao longo da execução da dissertação de mestrado, pela paciência e dedicação com que orientou este trabalho.

À minha família pelo apoio, carinho e incentivo para apostar nesta formação. Ao meu marido pelo apoio total que sempre me deu e por partilhar comigo as angústias e alegrias da vida.

Aos meus amigos pelo apoio ao longo de todo o processo e por nunca me terem esquecido devido à minha ausência.

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto que, através dos seus professores/orientadores, nos forneceu bases científicas e metodológicas para a nossa formação.

A todos aqueles que não mencionei mas que colaboraram e que fizeram com que fosse possível a realização desta dissertação de mestrado, que se tornou valiosa para o meu contentamento pessoal, profissional e intelectual.

RESUMO

Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), como quaisquer outros, merecem uma educação inclusiva de qualidade. Isso exige professores especializados, mas também professores do ensino regular devidamente preparados. Assim, é necessário criar as condições para que todos os professores conheçam e saibam aplicar estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades para desenvolver ao máximo as suas competências académicas e sociais. Este estudo descreve o desenvolvimento, implementação e avaliação de uma formação a distância (*b-learning*), destinada a capacitar profissionais da área de educação acerca das práticas educacionais que têm surtido efeito positivo na inclusão de crianças com PEA. O programa de formação teve como objetivos específicos: Modificar as atitudes dos professores e estudantes face a inclusão de alunos com PEA; aumentar os conhecimentos sobre as características mais comuns da PEA; e aumentar as competências acerca das práticas educacionais utilizadas com crianças com PEA.

Participaram deste estudo 61 pessoas, incluindo professores de ensino regular e estudantes de cursos de formação de professores. A avaliação dos efeitos da formação foi realizada através de um questionário sobre conhecimentos e atitudes, respondido antes e após a formação. Os resultados deste estudo mostraram que após a formação, os participantes tinham mudado as suas atitudes, demonstrando maior conhecimento acerca da PEA e maior domínio das competências práticas trabalhadas. A maioria dos participantes demonstrou satisfação com a formação baseada na *web*.

Palavras-chave: Perturbações do Espectro do Autismo, política de formação de professores/estudantes, formação *b-Learning*, práticas educacionais.

ABSTRACT

Students with Autism Spectrum Disorders (ASD), as any child, deserve an inclusive education of quality. This requires specialized teachers, but also properly prepared regular education teachers. Thus, you must create the conditions so that all teachers know and apply strategies and procedures to provide all students the best conditions and opportunities to develop the most of their academic and social skills. This study describes the development, implementation and evaluation of a program b-learning, designed to empower education professionals about educational practices that have caused positive effect on the inclusion of children with ASD. The training program had the following objectives: a) increase knowledge of the characteristics of ASD and educational practices used with these children and b) change the attitudes of teachers against the inclusion of children with ASD. The study included 61 people, including regular education teachers and students of teacher training courses. The assessment of the effects of the program was conducted through a questionnaire on knowledge and attitudes, answered before and after program. The results of this study suggested that the program was effective, helping regular education teachers and students of teacher training to develop and improve their skills and knowledge. Most participants showed satisfaction with the program b-learning.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, teacher training policy / students, b-Learning program, educational practices.

ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Enquadramento Teórico	4
2.1. Escola Inclusiva e o aluno com PEA	4
2.2. Atitudes face à inclusão de crianças com PEA	6
2.3. Necessidades de Formação e Resposta Formativa	9
2.4. Utilização pedagógica das práticas de intervenção para inclusão de crianças com PEA	11
2.4.1. Ensino Estruturado	13
2.4.2. Análise Aplicada do Comportamento	15
2.4.3. Modelagem por vídeo	16
2.4.4. Histórias Sociais	18
2.4.5. PECS	19
2.4.6. Práticas para processos de Transições	21
2.4.7. Conhecimento acerca das práticas	27
3. Método	23
3.1. Participantes	24
3.2. Formação	24
3.3. Instrumentos de recolha de dados	27
3.4. Análise dos Dados	29
4. Resultados e Discussão	30
4.1. Atitudes face a inclusão de alunos com PEA	31
4.2. Conhecimentos gerais sobre as PEA	36

4.3. Conhecimentos e utilização de práticas educacionais efetivas na inclusão de alunos com pea	40
5. Conclusão	50
Bibliografia	52

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - Comparativos de estudos que avaliaram a prática PECS	20
TABELA 2 - Descrição dos módulos abordados na formação “ <i>Práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com PEA</i> ”	26
TABELA 3 - Opiniões acerca da inclusão de alunos com PEA n=61	33
TABELA 4 - Opiniões acerca da inclusão de alunos com PEA (Vinheta) n=61	34
TABELA 5 - Tabela 5 - Opiniões acerca da inclusão do aluno com PEA na própria sala de aula (Vinheta) n=61	35
TABELA 6 - Conhecimentos acerca das Perturbações do Espectro do Autismo n=61	37
TABELA 7 - Conhecimento acerca de práticas educacionais n=61	41
TABELA 8 - Categorias descritivas – Estratégias utilizadas para estruturação de uma sala de ensino regular.	44
TABELA 9 - Categorias descritivas – Práticas educacionais para adequar o comportamento do aluno na sala de ensino regular.	46
TABELA 10 - Categorias descritivas – Estratégias para garantir comunicação com o aluno.	48

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um projeto de intervenção realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Multideficiência e Problemas da Cognição, promovido pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, e tem como finalidade estudar o impacto de uma formação a distância sobre práticas educacionais com crianças com perturbações do espectro do autismo (PEA) nas competências, atitudes e comportamentos dos professores face à inclusão daqueles alunos no ensino regular.

Os materiais desenvolvidos e as conclusões atingidas neste projeto poderão vir a ser utilizados: (1) no apoio à formação contínua dos professores de ensino regular e na cooperação em processos de formação dos professores especializados e (2) no apoio aos professores de ensino regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva. Desta forma, este projeto vai de encontro a algumas das competências-chave previstas no perfil de formação para professores especializados em Educação Especial (despacho conjunto nº 198/99).

A investigação tem demonstrado que a escolarização é fundamental para o desenvolvimento das crianças com PEA (Silva, 2009; Monteiro, 2011). Com a evolução dos sistemas de ensino e das respostas educativas às necessidades educativas especiais, o ensino que num determinado momento foi da responsabilidade de instituições especializadas, baseadas no modelo médico da deficiência, passou a ser uma responsabilidade da escolar regular. Assim, deu-se o início ao sistema de escola inclusiva, que passou a basear-se no modelo biopsicossocial (Silva, 2009; Leitão, 2010).

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola regular que deve propor, no projeto político-pedagógico, no currículo, e na

metodologia, avaliação e estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e que atendam a todos os alunos.

A inclusão das crianças com PEA não é uma tarefa fácil, uma vez que as escolas nem sempre possuem meios e formação para dar resposta às suas necessidades (Wilmshurst & Brue, 2010). Para que seja proporcionado um ensino de qualidade a essas crianças, alguns pontos são fundamentais: atitudes de aceitação quanto à diversidade por parte dos professores e da escola, atividades de sensibilização antes da chegada e durante a permanência do aluno na escola, conhecimento por parte dos professores de formas de comunicação alternativa, conhecimento de estratégias para evitar comportamentos indesejados e uso de práticas pedagógicas adequadas às necessidades individuais da criança (Fernandes, Antunes & Glat, 2007).

No que diz respeito às atitudes, o modo como os professores se perspetivam e prospetivam as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos com PEA. A investigação tem demonstrado que a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos (Wilmshurst & Brue, 2010).

Tem havido um crescente foco no papel do professor de ensino regular e nas práticas educacionais mais amplamente utilizadas com esses alunos. Contudo, diversos estudos (Barnerd, Knapp & Neuharth- Pritchett, 2011; Correia, 2008; Rix, Hall, Nind, Sheehy & Wearmouth, 2009) constataram que os professores de ensino regular, bem como outros profissionais envolvidos na educação, ainda não adquiriram competências suficientes para responder às necessidades especiais desses alunos, e ainda possuem opiniões que não são consistentes com a inclusão bem-sucedida. Desta forma, a capacitação destes profissionais, através de formações e cursos, é um dos fatores fundamentais para a promoção de atitudes positivas e adequação das práticas educacionais.

Muitos professores têm oportunidades limitadas para fazer cursos em instituições de ensino superior para aumentar seus conhecimentos e

competências (Huai, Braden, White, & Elliott, 2006; Knapczyk, Frey, & Wall-Marencik, 2005). Uma resposta a este desafio é o uso de programas de formação baseados na *Web*. A formação *b-Learning* tem sido referenciada como particularmente eficaz no apoio à aprendizagem, principalmente quando se trata de capacitar profissionais da educação (Garrison & Kanuka, 2004). Isto se deve ao fato da formação *b-Learning* proporcionar a integração da experiência do diálogo e do debate crítico, que a aprendizagem face-a-face oferece, com o acesso ilimitado à informação, a qualquer momento e em qualquer lugar, que a aprendizagem *on-line* oferece (Huai et al., 2006; Knapczyk, Frey & Wall-Marencik, 2005; Steinweg, Davis & Thomson, 2005).

Assim, por considerar as atitudes e comportamentos dos professores e as práticas educacionais como um fator de fundamental importância para o êxito ou fracasso do processo inclusivo, surge o questionamento sobre a implicação que uma formação *b-Learning* acerca das principais práticas educacionais utilizadas com alunos com PEA, pode proporcionar nas competências e nas atitudes face à inclusão desses alunos.

Neste sentido, o presente projeto pretendeu capacitar professores do ensino regular e estudantes de cursos de formação de professores e observar as mudanças nas suas atitudes e nos seus conhecimentos sobre as práticas educacionais a serem utilizadas.

Com a finalidade de discutir essa questão, foi traçado o seguinte objetivo geral: Analisar as mudanças observadas nas atitudes, comportamentos e práticas educacionais adotadas por professores e estudantes, face a inclusão de alunos com PEA, após uma formação acerca de práticas educacionais eficazes no ensino desta população.

Concretamente, pretendemos estudar o impacto do programa nas atitudes e nas competências, de acordo com os seguintes objetivos específicos: Modificar as atitudes dos professores e estudantes face a inclusão de alunos com PEA; aumentar os conhecimentos sobre as características mais comuns da PEA; e aumentar as competências dos professores e estudantes acerca das práticas educacionais utilizadas com crianças com PEA.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A educação inclusiva tem o objetivo de proporcionar oportunidades e direitos iguais para todos os alunos, independente da origem, da condição física e psicológica e da capacidade de aprendizagem do aluno (Monteiro, 2011) o que conduz a uma grande diversidade dentro da sala de aula. Este fato faz emergir a necessidade de todos os professores serem capacitados acerca de “estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais” (Leitão, 2010 p.20). A seguir será contextualizada a Educação Inclusiva e os meios para a efetivar.

2.1. ESCOLA INCLUSIVA E O ALUNO COM PEA

A Educação Inclusiva foi considerada pela Declaração de Salamanca (1994) como o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino. O seu principal objetivo é o desenvolvimento das capacidades dos alunos para a participação social, política, cultural e económica, com a promoção do desenvolvimento das organizações, de modo a oferecer oportunidades aos alunos (UNESCO, 1994).

A Educação Inclusiva implicou, para a escola regular, a adesão a uma nova postura e, assim, à proposta no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, de ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Essa nova postura exigiu uma mudança no olhar sobre a

deficiência. Esta não poderia ser mais considerada como o único fator incapacitante sobre a aprendizagem (Florian, 2010; Florian & Black-Hawkins, 2010).

Atualmente, em Portugal, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2004; DGS, 2004), é utilizada como parâmetro para definir e classificar a deficiência e os fatores incapacitantes. A CIF classifica a capacidade do indivíduo com deficiência em superar diferentes níveis de dificuldades relacionadas às tarefas do quotidiano, e para este fim, estrutura-se em três componentes: corpo, atividades e participação e o contexto (OMS, 2004; DGS, 2004).

Para possibilitar o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, é essencial realizar a análise destes três aspetos. Considera-se que é de responsabilidade da escola visualizar os fatores que provocam incapacidades na atividade e participação do aluno, e propiciar meios para que o espaço, o conhecimento, a comunicação, dentre outros sejam acessíveis para ele (Declaração de Salamanca, 1994).

No caso específico das crianças com PEA, o desenvolvimento das capacidades é determinado, não só pela síndrome, mas principalmente pelas condições em que se desenrola o desenvolvimento, incluindo as mudanças biológicas esperadas, os sistemas de relações sociais que envolvem a criança, as condições dos ambientes em que circula e o nível cognitivo da criança (Silva, 2009; Wilmschurst & Brue, 2010). Desta forma, proporcionar às crianças com PEA oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo das suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo (Camargo & Bosa, 2009).

No ensino regular, as crianças com PEA possuem a possibilidade de se relacionarem de modo diferente com o saber, pois é possibilitado um momento de troca com outras crianças com desenvolvimento típico, em que elas se deparam com novas percepções a respeito do objeto de estudo (Littleton, 2010).

Nos últimos anos, mais alunos com PEA foram educados em escolas regulares, em vez de em escolas especializadas (White, Scahill, Klin, Koenig & Volkmar, 2007). Acredita-se então que a convivência compartilhada da criança com PEA na escola, a partir da sua inclusão no ensino regular, possa proporcionar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas também o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (Camargo & Bosa, 2009).

Contudo, para que a inclusão do aluno com PEA favoreça o seu desenvolvimento, a escola e a sociedade precisam apresentar meios e estar preparados para dar resposta às suas necessidades (Wilmshurst & Brue, 2010). A inclusão do aluno com PEA está subjacente à atitude e à prática educacional adotada pelos professores face à inclusão, e à forma de organização e gestão da escola e das turmas. Para isso, é indispensável que o docente possua formação necessária para ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferentes de conhecimentos prévios.

2.2. ATITUDES FACE À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PEA

A atitude do professor é uma variável moderadora que pode influenciar o sucesso da implementação de intervenções eficazes dentro de uma sala de aula inclusiva (Chung, Edgar-Smith, Palmer, Delambo, & Huang, 2015). Através das suas atitudes, os professores podem mostrar aceitação ou rejeição, bem como entusiasmo ou rejeição, o que pode contribuir para o sucesso ou fracasso das intervenções de inclusão na sala de aula regular (Florian & Black-Hawkins, 2011). Meijer (2003, p.13) afirma que:

As atitudes dos professores foram indicadas como um fator decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a

educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação 'dissimulada' na escola (por exemplo classe especial).

Uma atitude considerada como positiva é aquela em que o professor enxerga a turma como um todo e o aluno com PEA como parte integrante da mesma. Desta forma ele consegue identificar as incapacidades do aluno e integrá-lo no grupo. Considera-se também como positivo quando este estabelece uma parceria com os diferentes integrantes deste processo (pais, diretor da escola, professores da turma, professor de educação especial, técnicos que interajam com o aluno), com o fim de definir melhores estratégias para assim, melhor atender às necessidades especiais do aluno (Monteiro, 2012).

Uma variável que influencia as atitudes dos professores, consistentemente encontrada, é a certificação em educação especial (Chung et al., 2015; Loreman & Earle, 2007; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007; McGregor & Campbell, 2001; Sharma, Forlin, Loreman & Earle., 2006; Segall, 2008; Subban & Sharma, 2006). Os professores que receberam alguma formação acerca da incapacidade/perturbação são mais propensos a ter atitudes positivas para a inclusão. Neste sentido, a pesquisa tende a sugerir que existe uma correlação positiva entre o valor da formação e as atitudes positivas dos professores.

Chung e colaboradores (2015) examinaram determinantes nas atitudes dos professores para com os alunos com e sem PEA como o nível de educação, a certificação em educação especial, o número de anos de experiência de ensino, sexo, idade, nível de renda, e a classe de ensino. Os autores concluíram que as atitudes dos professores são significativamente influenciadas pela certificação de educação especial: professores certificados em educação especial apresentam atitudes significativamente mais positivas do que os professores de educação geral.

Contudo, ao longo dos anos, uma série de estudos (McGregor & Campbell, 2001; Monteiro, 2012; Segall, 2008) tem examinado as atitudes, as práticas e os conhecimentos dos professores em relação às crianças com PEA, e concluíram que os professores possuem pouca formação acerca das PEA.

McGregor e Campbell (2001) exploraram as atitudes, percepções e experiências de 23 especialistas e 49 professores do ensino regular sobre a integração parcial ou integral de crianças com PEA nas escolas regulares. As análises revelaram que o nível de formação em PEA foi significativamente baixo, mesmo entre os professores especialistas; apenas 50% desses professores relatou formação específica em PEA. Cinquenta por cento dos professores experientes concordaram que a plena integração não era adequada para todas as crianças diagnosticadas com PEA por conta da imprevisibilidade do ambiente de sala de aula tradicional, e dos diferentes estilos de ensino necessários aos docentes que iriam trabalhar com crianças com PEA.

Uma pesquisa conduzida por Segall (2008) recolheu dados sobre as experiências, os conhecimentos e as atitudes de professores em relação à inclusão de crianças com PEA em sala de aula regular. Usando o *Autistic Inclusion Questionnaire* (Segall, 2008), os resultados indicaram que a maioria dos profissionais de ensino tiveram uma atitude positiva em relação a inclusão de alunos com PEA em contextos de educação geral. No entanto, 75% da amostra concordou que a inclusão total não era apropriada para todas as crianças com PEA. Além disto, o número de práticas de inclusão eficazes conhecidas e utilizadas pelos profissionais da educação eram utilizadas por experiência com o cotidiano, e não por conhecimento ou pelas atitudes positivas. Tal como McGregor e Campbell (2001) também Segall (2008) concluiu que a falta ou pouca formação dos profissionais em questão influenciava diretamente as suas atitudes.

2.3. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO E RESPOSTA FORMATIVA

A formação dos profissionais responsáveis pela educação é o ponto de partida para que hajam atitudes positivas face à inclusão. Santos (2008) afirma que atitudes negativas face à inclusão estão diretamente relacionadas com a falta de formação em necessidades educativas especiais. Para conseguir uma inclusão bem-sucedida, todas as escolas devem ter uma preocupação especial com a formação do seu pessoal (Wilmshurst & Brue, 2010).

No entanto alguns estudos (Iadarola et al. 2015; Morrier, Hess & Heflin, 2011) concluíram que os professores não estão adequadamente capacitados na área da educação especial e da inclusão de alunos com PEA. Por exemplo, Iadarola e colaboradores (2015) exploraram percepções de 16 grupos focais constituídos de pais, professores e administradores em três distritos dos EUA, sobre a inclusão de crianças com PEA nas escolas regulares. Através de atividades destinadas para gerar discussões abertas entre os participantes, o estudo revelou que uma das principais preocupações dos participantes era a falta de conhecimentos para ensinar habilidades sociais e lidar com os comportamentos de crianças com PEA. A partir destes resultados, os autores sugeriram a necessidade de mais formação (teórica e prática) e orientação tanto para especialistas como para os outros profissionais envolvidos na educação, para melhor servir, educar e incluir as crianças com PEA.

Por sua vez, Morrier e colaboradores (2011), ao aplicar um inquérito por questionário a 90 professores de alunos com PEA sobre a formação que receberam, verificaram que a maioria das formações não abordaram a utilização de práticas baseadas em evidências, e que existe uma necessidade de realizar programas de formação para fornecer conhecimento e estratégias eficazes para o ensino de crianças com PEA.

Dado que os professores são um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento das habilidades de crianças com PEA, a necessidade de assegurar a disponibilidade de um corpo docente altamente qualificado é vital

(Bellini, Henry, & Pratt, 2011; Morrier et al. 2011). Para isso, os professores devem ter acesso a formações acerca do tema.

As formações podem ter diferentes modalidades. Essas diferenciam-se de acordo com as características e necessidades dos destinatários, os objetivos e natureza da aprendizagem, as estruturas curriculares, as metodologias pedagógicas, os recursos envolvidos e as durações das ações. Temos, assim, a formação inicial, que visa a aquisição de capacidades/competências adequadas para o exercício de uma determinada atividade profissional; e formação contínua, que visa a aquisição de capacidades/competências ao longo do período ativo do indivíduo para o desempenho de uma ou mais atividades e/ou funções.

A modalidade de formação contínua pode ser presencial ou a distância (Gonçalves, 2013). Na presencial, a atividade formativa se desenvolve em sala, promovendo a interação permanente entre formando/formador. A formação a distância é caracterizada pela flexibilidade temporal e espacial, designando-se *e-learning* quando é uma formação a distância com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação, e/ou *b-learning* quando a formação assenta no recurso ao *e-learning* e à formação presencial, enquanto modalidades complementares. Outras modalidades como *m-Learning* e *Massive Open Online Course*, também podem ser utilizadas.

O *b-Learning*, além de promover uma constante troca de experiências entre os vários participantes, permite uma flexibilidade de horários de aprendizagem (a qualquer hora, em qualquer lugar). Devido a essas vantagens, tem sido considerado como uma ferramenta importante para influenciar de forma positiva o atual sistema de ensino, permitindo uma aprendizagem eficaz, eficiente e com qualidade (Gonçalves, 2013).

Diversos estudos (Ajuwon & Craig, 2007; Brown & Woods, 2012; Chen, Klein, & Minor, 2009; Frey, 2009; Huai, Braden, White, & Elliott, 2006; Maddox & Marvin, 2013; Rakap, Jones e Emery, 2014) comprovaram a eficácia de formações baseadas na *web* para aumentar competências e conhecimentos de professores acerca de práticas educacionais para a inclusão

de alunos com incapacidades. Por exemplo, Rakap e colaboradores (2014), testaram um programa *b-learning* destinado a formar professores para atender a diversidade dos suportes que devem ser disponibilizados na educação de crianças com PEA. A amostra deste estudo foi composta por professores (n=40), e para avaliar a formação foram aplicados três instrumentos, em três intervalos diferentes: pré, dentro do programa, e pós-programa de formação. No fim do estudo, verificaram que este tipo de formação é altamente eficaz ao ajudar os professores a desenvolver e melhorar as suas competências. Além disso, a formação permite que os professores apliquem as estratégias abordadas em suas práticas.

2.4. UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PEA

Como já demonstrámos, a formação dos profissionais envolvidos na educação de crianças com PEA é essencial para a adequação das práticas educacionais. Para que a inclusão seja bem-sucedida, é necessário que os professores detenham conhecimento acerca das principais características de alunos com PEA, para então estabelecerem quais as práticas educacionais mais eficazes a serem utilizadas em sala de aula.

A quinta edição do Manual de Diagnóstico e de Estatística das Perturbações Mentais (DSM 5, 2013) aponta as PEA como um espectro compartilhado de prejuízos persistentes na comunicação social, em múltiplos contextos, inclusive na interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades.

No que diz respeito à dificuldade na comunicação, Siegel (2008) afirma que as crianças com PEA manifestam dificuldades no desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal, além de incapacidades na compreensão. Quando o discurso é fluente, este pode ser marcado por prejuízos na

capacidade de iniciar ou manter uma conversa, uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática (Bandeira de Lima, 2012; Filipe, 2012; Leblanc, Richardson, & Burns, 2009).

Esse déficit na comunicação provoca, em crianças com PEA, uma dificuldade acentuada em interagir socialmente (American Psychiatric Association, 2012; Suhrheinrich, 2011). Siegel (2008, p.165) afirmou que: “Comparadas com outras crianças da mesma idade, as crianças com PEA exibem uma falta de aptidão mais pronunciada e persistente para se relacionarem com os outros de forma normal”. Tal como Wing e Gould, que em 1979 definiram padrões de qualidade da interação social de crianças com PEA, Siegel (2008) constatou que as relações sociais nessas crianças são muito pouco frequentes, pois isolam-se, mesmo estando em grupo.

As características comportamentais que essas crianças apresentam podem estar vinculadas ao seu padrão de funcionamento e às dificuldades em comunicar e se adaptar às mudanças para compreender situações sociais (American Psychiatric Association, 2012; Leblanc et al., 2009). Segundo Bodfish (2011), dentre os comportamentos característicos da PEA estão as estereotipias motoras, os comportamentos agressivos ou autodestrutivos, a resistência à mudança, as rotinas rígidas e invariantes, os interesses em atividades restritas e em brinquedos e brincadeiras estereotipadas.

Devido à heterogeneidade da apresentação dos sintomas e a série de comportamentos associados, realizar a inclusão de alunos com PEA em escolas regulares é um desafio significativo (Lindsay, Proulx, Scott & Thomson, 2013; Wilmhurst & Brue, 2010). Wilmhurst e Brue (2010) afirmam que realizar a educação e inclusão de alunos com PEA muitas vezes destaca preocupações em áreas do desenvolvimento, incluindo a interação social, a comunicação verbal e não-verbal, e as brincadeiras criativas e o processamento sensorial.

Para então efetivar a inclusão, algumas práticas de intervenção utilizadas com crianças com PEA podem ser implementadas no contexto educativo, proporcionando o desenvolvimento de uma rica oportunidade de

aprendizagem de forma igualitária com todos os alunos. A fim de auxiliar os professores na educação, o Conselho Nacional de Educação Especial (NCSE) da Irlanda, promoveu uma revisão das melhores práticas internacionais na oferta educativa para as crianças com espectro do autismo (Parsons, Guldberg, MacLeod, Jones, Prunty, & Balfe, 2009). O estudo inclui provas e considerações de práticas realizadas na intervenção precoce, bem como no percurso escolar e nos contextos educativos.

As principais práticas estão descritas a seguir, partindo da estruturação geral do ensino até intervenções diretas sobre o comportamento, comunicação e transições. Estas mesmas práticas compuseram a estruturação e os temas da formação ofertada neste estudo e que, assim, tiveram embasamento nesta revisão internacional.

2.4.1. Ensino Estruturado

O Ensino Estruturado é uma abordagem psicoeducativa composta por um conjunto de princípios e estratégias que atuam no espaço, tempo, materiais e atividades. Esta prática possui como objetivo principal facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das crianças com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento (Hume, Plavnick & Odom, 2012). Segundo Gonçalves e colaboradores (2008), o Ensino Estruturado consiste num dos aspetos pedagógicos mais importantes do modelo TEACCH.

O Ensino Estruturado tem sido referenciado como uma prática de sucesso na intervenção com crianças com PEA, em diferentes países e em diferentes situações (em casa, escolas de ensino regular e escolas especiais) (Boyd et al. 2014; D'Elia, Valeri, Sonnino, Fontana, Mammone, & Vicari, 2014; Hume et al., 2012). Alguns estudos (D'Elia et al. 2014; Virues-Ortega, Julio & Pastor-Barriuso, 2013) avaliaram os efeitos da prática do Ensino Estruturado nessas crianças, e verificaram progressos nas áreas de interação social,

comportamento, aspeto cognitivo e linguagem. Em relação ao contexto inclusivo, Panerai e colaboradores (2009) realizaram um estudo com o objetivo de comparar, ao longo de um período de 3 anos, a eficácia do programa TEACCH em três diferentes abordagens educativas (centro especializado, em casa e na educação inclusiva), e concluíram que o Ensino Estruturado apresentou mais eficácia e valor na educação inclusiva.

Considera-se que através desta prática é possível intervir no aluno com PEA de modo a fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas, manter um ambiente calmo e previsível, atender à sensibilidade do aluno a estímulos sensoriais, propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar e promover a autonomia (Hume & Odom 2012).

O modelo de Ensino Estruturado possui normas orientadoras para aplicação em sala de aula. Gonçalves e colaboradores (2008) reuniram algumas destas normas para auxiliar os professores a aplicarem esta estratégia na inclusão de crianças com PEA no ensino regular:

- Estrutura Física: A estrutura deve ser organizada de forma visualmente clara, de modo a que os alunos compreendam a função de cada área. O aluno deve ter acesso a todas as informações e poder se mover de forma autónoma. As áreas devem ser delimitadas, sendo que podem ser criadas diferentes áreas, de acordo com as necessidades dos alunos em questão.
- Organização do Tempo: A organização dos horários permite ao aluno a criação de uma rotina, com uma sequência das tarefas. Desta forma, diminui a ansiedade e os comportamentos agressivos. O horário é estruturado individualmente, através de imagens e objetos reais.
- Plano de trabalho: O plano de trabalho indica, através de pistas visuais, as tarefas que a criança tem que realizar em determinada área. Assim, possibilita ao aluno, saber o que fazer, quanto fazer e quando acabar.

- Cartão de Transição: O cartão de transição informa o aluno que se deve dirigir à área de transição para saber o que vai fazer a seguir. Pode ser um objeto, o cartão do nome, símbolo do horário ou outra pista visual adequada ao nível de funcionalidade do aluno.

2.4.2. Análise Aplicada do Comportamento

A prática com base na Análise Aplicada do Comportamento (*Applied Behaviour Analysis, ABA*) para crianças com PEA procura construir repertórios de comportamentos sociais e educacionalmente úteis e diminuir ou reduzir problemas de comportamento, através do uso de intervenções ambientais específicas, cuidadosamente programadas (Matson, Turygin, Beighley, Rieske, Tureck & Matson, 2012).

O principal objetivo da ABA é motivar a criança a ser bem-sucedida em relação à adequação dos seus comportamentos (Pierce & Cheney, 2013). Para isso, são analisados e alterados os antecedentes que desencadeiam o comportamento, ignorando o comportamento, ou fornecendo consequências indesejáveis (Pierce & Cheney, 2013). Os comportamentos pretendidos são ensinados e repetidos até que a criança adquira competência necessária para realizá-los (Foxy, 2008).

Alguns estudos permitem estabelecer as principais estratégias para adequar os comportamentos, a serem aplicadas em sala de aula (Foxy, 2008; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007), dentre elas estão o reforço positivo, a modelagem, a divisão de tarefas e o encadeamento.

O uso da ABA como base para a intervenção em sala de aula tem demonstrado resultados positivos em termos de funcionamento intelectual, desenvolvimento da linguagem e comportamento adaptativo de indivíduos com PEA (Eikeseth, Klintwall, Jahr, Karlsson, 2012; Eikeseth, Smith, Jahr &

Eldevik, 2007; Eldevik, Hastings, Jahr & Hughes, 2012). Por exemplo, Eikeseth e colaboradores (2012), compararam um grupo de crianças com PEA (n=35) que receberam intervenção comportamental intensiva durante um ano, a um grupo de crianças com PEA (n=24) que não receberam este tipo de intervenção. Os resultados demonstraram diferenças robustas, favoráveis à intervenção comportamental, em medidas de comportamento adaptativo, linguagem, habilidades da vida diária e comportamento social positivo. Em outro estudo semelhantes, Eldevik e colaboradores (2012), também observaram evoluções significativas na adaptação do comportamento, na comunicação e no QI, em crianças com PEA, após comparar um grupo de crianças que receberam uma intervenção com base na ABA (n=31) a um grupo controle (n=12).

Eikeseth e colaboradores (2007) sugerem ainda que estes resultados positivos proporcionam às crianças uma maior chance de integrar a escola sem apoio especializado adicional, mantendo os ganhos ao longo dos ciclos. Esta afirmação advém das diferenças significativas, apresentada pelos resultados obtidos no estudo, em que foram comparados os desempenhos escolares de crianças com PEA que receberam uma intervenção comportamental, com crianças com PEA que receberam de outros tipos de intervenções.

2.4.3. Modelagem por vídeo

A modelagem por vídeo é uma técnica que envolve a demonstração de um ou mais comportamentos desejados por meio de uma representação por vídeo destes comportamentos. Assim, a intervenção com base na modelagem por vídeo inicia-se com a pessoa observando uma demonstração de vídeo e, em seguida, imitando o comportamento do modelo. A representação do

comportamento através de um vídeo pode ser utilizada com filmagem de colegas, irmãos, adultos ou a si próprio (automodelagem) (Fisher et al., 2013).

A modelagem por vídeo tem sido utilizada em contexto educacional para ensinar uma ampla variedade de habilidades, incluindo comportamentos motores, habilidades sociais, comunicação, automonitorização, habilidades funcionais, competências profissionais, desempenho atlético, e regulação emocional (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, 2011; Fisher et al. 2013)

Através da tecnologia, os professores seguem uma série de componentes para elaborarem uma modelagem por vídeo. Inicialmente as imagens do comportamento apropriado são filmadas e exibidas em um monitor, cliques repetidos do mesmo comportamento ou múltiplos exemplares do comportamento são mostrados aos participantes. Após a exibição, são realizadas sessões de treino ou *role-playing* das competências exibidas com as crianças, sendo avaliada a generalização das competências adquiridas (por exemplo, em diferentes contextos, pessoas ou materiais). Por fim, são efetuadas revisões periódicas dos vídeos, se necessário (Hine & Wolery, 2007).

Alguns estudos (Macdonald, Clark, MGarrigan & Vangala, 2005; Morlock, Reynolds, Fisher & Comer, 2015; O’Handley, Radley & Whipple, 2015) empregaram procedimentos de modelagem por vídeo, em intervenções em salas de ensino regular, para verificar sua eficácia ao ensinar habilidades para crianças e adolescentes com PEA. Neste sentido, Morlock e colaboradores, examinaram a eficácia da modelagem por vídeo para facilitar o desenvolvimento de reconhecimento de palavras e pronúncia em três estudantes do ensino médio. E constatou que esta prática pode ser uma intervenção viável para promover o desenvolvimento da leitura de adolescentes com PEA.

O’Handley e colaboradores utilizaram a modelagem por vídeo para diminuir o isolamento de adolescentes com PEA, e verificaram resultados positivos neste domínio. Por outro lado, Macdonald e colaboradores (2005),

ao aplicarem a modelagem por vídeo para ensinar duas crianças com PEA a se envolverem em brincadeiras recíprocas com os seus pares com desenvolvimento típico, contataram que diversas habilidades foram aprendidas de forma rápida. Os resultados indicaram que as crianças com PEA e os seus pares adquiriram sequências de verbalizações e aprenderam a brincar, e esse desempenho foi mantido durante todo o acompanhamento.

2.4.4. Histórias Sociais

As Histórias Sociais são um tipo de estratégia desenvolvida por Carol Gray (1998) que possui como objetivo compartilhar objetivamente informações socialmente importantes. Elas são destinadas a ajudar as crianças com PEA a gerir o seu próprio comportamento e a conseguir promover comportamentos adaptativos, principalmente na sala de aula (Sutton, 2011; Gray, 2004).

Para a construção de Histórias Sociais, são utilizadas pequenas narrativas onde são descritas, através de uma linguagem simples, diversas situações e atividades do cotidiano, relacionadas a diferentes tipos de interações sociais (Kokina & Kern, 2010).

A utilização das Histórias Sociais como prática educacional para adequar os comportamentos sociais, passa necessariamente pela individualização da intervenção e adequação da história de acordo com as necessidades e interesses de cada criança com PEA. Assim, utilizar a história social como prática educacional, envolve primeiramente recolher informações sobre a criança, nomeadamente a sua idade, os seus hábitos, suas atividades de interesse e as suas competências de leitura e escrita (Delano & Stone, 2008).

Segundo Thompson e Johnston (2013) a intervenção através de histórias sociais é uma ferramenta muito eficaz para aumentar a independência e incentivar comportamentos autorregulados em crianças com PEA. Brilha (2012), ao realizar um estudo de caso com seis crianças com PEA, também

verificou que ao incluir histórias sociais na hora do conto se pode minimizar comportamentos inadequados apresentados pelos alunos. Por outro lado, O’Handley e colaboradores (2015), numa investigação realizada com seis adolescente com diagnóstico de autismo, notaram um aumento significativo do contacto visual, ao testarem as histórias sociais como método de intervenção.

Os estudos descritos acima demonstraram resultados promissores para uso de histórias sociais, devido à facilidade relativa com que esta abordagem pode ser implementada nas salas de aula. Os resultados encontrados constataram ganhos significativos em relação a comportamentos comunicativos, à expressão verbal (fala) e à adequação de comportamentos sociais por parte dos alunos.

2.4.5. PECS

O *Picture Exchange Communication System* (PECS) é um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) que foi projetado especificamente para crianças com PEA que não desenvolveram a linguagem verbal (crianças não-verbais) (Flippin, Reska & Watson, 2010; Ganz, Heath, Rispoli & Earles-Vollrath, 2010). Como prática educacional, o PECS auxilia o desenvolvimento social da criança com PEA, e permite uma maior efetividade na comunicação entre os professores e colegas (Lerna, Esposito, Conson & Massagli, 2014). Este programa utiliza princípios comportamentais básicos, particularmente as técnicas de reforço, para ensinar habilidades comunicativas através de símbolos ou imagens, a serem utilizadas em contextos de interação social.

A aplicação do PECS em contexto educacional dá-se da seguinte forma: 1) em conjunto com a criança, o professor elabora uma tábua com figuras contextualizadas; 2) a criança é ensinada a discriminar entre as figuras; 3)

quando a criança deseja algo, é condicionada a ir até a tábua de comunicação, apanhar uma figura, ir até o professor entregá-la em sua mão; 4) o professor pode solicitar itens utilizando várias palavras em frases simples, fixadas na tábua de comunicação, além de emitir comentários espontâneos (Bondy & Frost, 2001).

O PECS tem se mostrado uma prática educacional eficaz para proporcionar o desenvolvimento das habilidades comunicativas das crianças com PEA (Lerna, Esposito, Conson, Russo & Massagli, 2012). Estudos têm avaliado o seu potencial, como instrumento de intervenção, na interação social dessas crianças. Alguns destes estudos estão descritos no Tabela 1:

Estudo	Objetivos	Resultados
Howlin et al (2007)	Avaliou a eficácia de uma formação acerca do PECS para 84 professores de crianças com PEA.	As crianças, imediatamente após o treinamento dos seus professores, mostraram um aumento em iniciações e na utilização do PECS em sala de aula.
Lerna et al. (2012)	Testou os efeitos do PECS sobre competências sócio-comunicativas em 18 crianças pré-escolares com PEA.	Melhoria nas habilidades sociais da comunicação das crianças com PEA, evidente em medidas padronizadas de comportamento adaptativo e medidas de observação de crianças em um ambiente desestruturado.
Lerna et al. (2014)	Comparou, a longo termo, as habilidades de comunicação social de n=7 crianças que receberam treino para o uso do PECS a n=7 que receberam outro tipo de treino comunicacional.	Os resultados demonstram que o treinamento do PECS pode promover a valorização a longo prazo de competências sócio-comunicativas específicas em crianças com PEA.

Tabela 1 – Comparativos de estudos que avaliaram a prática PECS

2.4.6. Práticas para processos de Transições

As transições são consideradas processos graduais e complexos, uma vez que implicam mudanças específicas nos serviços prestados à criança e à sua família (Alves, 2013). A partir de uma transição, a família e a criança com PEA realizam uma série de ajustamentos ao nível das suas rotinas, expectativas e laços sociais, necessitando de suporte e de monitorização para ser bem-sucedida. Devido a esta complexidade, os processos de transição devem ser bem coordenados em todos os serviços e a transição deve ser reconhecida como um momento de estresse adicional para a criança com PEA e sua família (Priestley, Fitzpatrick & Swift, 2008).

É considerado importante que as transições sejam realizadas de forma adequada, não só no início e no final da escolaridade, mas também durante a mudança de ciclos e de fases de ensino (Jones, English, Guldberg, Jordan, Richardson & Waltz, 2008; Priestley et al. 2008; Wong, 2015). O *Learning and Skills Council* (2002) destaca a transição como uma das mais importantes considerações para os alunos com PEA, enquanto a *National Autistic Society* (2004) recomenda que as escolas e instituições de ensino trabalhem em conjunto para desenvolver um currículo de transição.

Segundo Wong (2015), quando as transições não são realizadas de forma adequada na escola, podem causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades na aprendizagem do aluno. Assim, assegurar que cada transição seja bem-sucedida é fundamental para o bem-estar social e emocional da criança e, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo.

Vários contribuintes a nível individual, didático e a nível de contextos educativos são relevantes para uma transição bem-sucedida (Alves, 2013; Cadima, Doumen, Verschueren & Buyse, 2015). Dentre elas estão a preparação das crianças, famílias e profissionais para a transição, o enfoque nas relações e uma comunicação e colaboração entre os participantes, com o fim de suavizar as mudanças e disrupções e garantir o sucesso

2.4.7. Conhecimento acerca das práticas

Dado que os professores são um dos fatores mais importantes para assegurar o desenvolvimento de crianças com PEA, é de suma importância que estes estejam capacitados, e que possuam competências e habilidades para atender às necessidades dessas crianças (Bellini et al., 2011; Simpson, Myles, & LaCava, 2008).

Os conhecimentos, as práticas e as tecnologias para ensinar alunos com PEA têm apresentado um crescimento significativo (Berry, Petrin, Gravelle, & Farmer, 2011). Para que os professores possuam oportunidades adequadas para aprender sobre práticas baseadas em evidências para trabalhar com crianças com PEA, devem ser fornecidos programas de formação com foco em desenvolvimento profissional.

Proporcionar oportunidades de formações eficazes e efetivas para professores é um desafio para o campo da educação. Muitos professores não possuem tempo ou disponibilidade para realizarem cursos formativos em instituições de ensino. A partir deste pressuposto, acredita-se que programas de formação baseados na *web*, com foco no desenvolvimento profissional de professores, são os mais adequados, uma vez que possibilitam o ensino e a aprendizagem a qualquer momento e em qualquer lugar (Rakap et al.2014).

Em resposta à necessidade de formação, por parte de professores e estudantes, para trabalhar com alunos com PEA, e ao objetivo de verificar as implicações de uma formação *b-Learning*, este estudo desenvolveu um programa de formação acerca das práticas educacionais, baseadas em evidências, para ensinar crianças com PEA. A seguir estão descritos os procedimentos realizados para a implementação desta formação.

3. MÉTODO

Este trabalho prático desenvolveu-se a partir de duas assunções. Em primeiro lugar, que as crianças com PEA merecem uma educação inclusiva de qualidade. Em segundo lugar, que essa educação inclusiva de qualidade exige professores especializados em educação especial, mas também professores do ensino regular devidamente preparados. A partir da revisão de literatura apresentada anteriormente, acredita-se que a preparação (atitudinal e instrumental) pode ser feita, com qualidade, através da formação a distância. Assim, este estudo pretende contribuir para a melhoria do sistema através da construção, pilotagem e monitorização de um curso de formação a distância sobre práticas que têm surtido efeito positivo na inclusão de crianças com PEA. Concretamente, pretende-se atingir os seguintes objetivos de intervenção: 1) modificar as atitudes dos professores e estudantes face a inclusão de alunos com PEA; 2) aumentar os conhecimentos dos professores e estudantes sobre as características mais comuns da PEA; 3) aumentar as competências dos professores e estudantes acerca das práticas educacionais utilizadas com crianças com PEA.

Este estudo contempla uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, quase experimental - intra sujeito. A abordagem qualitativa terá como objetivo analisar os conhecimentos e a aplicação das práticas educacionais. A abordagem quantitativa pretenderá analisar as atitudes e competências acerca da PEA e também das práticas educacionais.

3.1. PARTICIPANTES

Para divulgar informações sobre a formação e chegar a um grande número de potenciais participantes, foram contactados agrupamentos escolares no distrito do Porto, através das suas direções ou dos coordenadores dos serviços de educação especial. Foi ainda construída e disponibilizada uma página *Web* que forneceu informações sobre a formação, candidatura e inscrição. Este *website* foi também divulgado através de redes sociais.

Os critérios para admissão ao curso de formação eram os seguintes: (a) ser professor de ensino regular ou de educação especial, ou estudante de cursos de formação de professores; (b) ter conhecimentos básicos de informática; e (c) ter acesso à Internet e uma conta de e-mail.

Foram recebidas 180 inscrições. Após a aceitação na formação, cada participante foi convidado a preencher um formulário de consentimento para participar no estudo. Dos 180 inscritos, 92 concordaram em participar deste estudo e 61 completaram todas as atividades de avaliação e responderam aos inquéritos pré e pós formação. Os dados apresentados neste estudo baseiam-se nas respostas desses 61 participantes, 14 dos quais eram profissionais da área de educação e os restantes 47 eram estudantes.

3.2. FORMAÇÃO

O principal objetivo da formação *“Práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com PEA”* foi proporcionar aos participantes, através do regime *B-learning*, conhecimentos acerca da PEA e suas características, e das principais práticas educacionais que vêm sendo utilizadas com êxito na inclusão no aluno com PEA.

Os participantes do programa completaram cinco módulos disponibilizados na *web* e dois encontros presenciais concretizados ao longo de dois meses de formação. Os dois encontros presenciais aconteceram no início e no final da formação. No primeiro foi apresentado o programa da formação, chamando a atenção para a utilidade e os aspetos mais interessantes e relevantes dos temas abordados. Foi também apresentada a plataforma *moodle* onde o curso estava alojado, e explicitados os procedimentos para aceder aos conteúdos. Neste encontro também foram discutidos os interesses pessoais dos participantes e foi realizada a primeira coleta de dados. O segundo encontro presencial foi realizado com o objetivo de proporcionar aos formandos um momento de discussão acerca dos temas abordados e de resposta às suas dúvidas. Foi também realizada uma avaliação geral da formação e a coleta final de dados. Ao longo da formação, os participantes e os formadores mantiveram-se em contacto através de *email*.

Os cinco módulos a distância foram disponibilizados semanalmente através de uma plataforma *moodle* da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto. Para cada módulo, os formadores prepararam uma introdução que descrevia os conteúdos a abordar, os recursos e requisitos necessários para a participação nas atividades, as atribuições e as avaliações disponibilizadas. Os temas a abordar em cada módulo resultaram da revisão da literatura realizada (*cf.* ponto 2.4.), especificamente na revisão internacional das melhores práticas na oferta educativa para as crianças com espectro do autismo encomendada pelo Conselho Nacional de Educação Especial (NCSE) da Irlanda, e realizada por Parsons e colaboradores (2009). Cada módulo integrou cinco elementos de instrução: (a) apresentação narrativa em *PowerPoint*, (b) vídeo representativo (b) debates/fóruns, (c) leituras complementares, e (d) *quiz* ou atividades.

As apresentações narrativas em *PowerPoint* mapearam as informações através da seleção dos tópicos mais pertinentes, sobre cada tema. Essas apresentações tiveram duração média de 7 minutos. O tempo necessário para realizar cada um dos módulos, em média, foi de 35 minutos.

As respostas dos *quiz* e das atividades realizadas em cada módulo foram disponibilizadas aos formandos para permitir a autoavaliação. A descrição dos objetivos e das atividades de cada módulo apresenta-se na Tabela 2.

Módulos	Objetivos	Temas
Módulo I - Introdução ao autismo e à Educação Especial	Tornar o formando capaz de personalizar o ensino de acordo com as características básicas de crianças com PEA.	Principais características das PEA. Importância de caracterizar o ensino de acordo com preferências e necessidades individuais; Desenvolvimento de um Plano Educacional Individualizado; Produção de material adaptado; Verificação constante do aluno e do plano; Registro e Avaliação do desempenho do estudante.
Módulo II - Análise Comportamental	Tornar o formando capaz de realizar uma análise funcional do comportamento a fim de o adequar a cada situação.	Conceitos básicos sobre o comportamento; Formas de analisar comportamento-problema; Lidar com comportamentos mantidos por atenção; Divisão das tarefas em pequenos passos; Reforçar – garantindo a motivação da criança; Modelagem – ensino gradual; Controle de Estímulos – apresentando ensino corretamente.
Módulo III – Ensino estruturado	Tornar o formando capaz de planificar e organizar a aula de acordo com o modelo de ensino estruturado.	Estruturação visual da tarefa; Rotinas e estratégias; Organização do tempo; Plano de trabalho; Horário individual; Estrutura física; Instrução estruturada com pares; Cartão de Transição.
Módulo IV – Habilidades Sociais e comunicativas	Tornar o formando capaz de melhorar a compreensão de comportamentos esperados em situações sociais por parte do aluno, e proporcionar um modelo de comunicação alternativa.	Técnicas visuais ou modelagem por vídeo; Trabalho com pares; Histórias Sociais; PECS.
Módulo V – Transições	Tornar o formando capaz de elaborar um plano de transição levando em consideração as capacidades individuais de cada aluno.	Currículo de transição; Orientações para a família, aluno com PEA e instituição futura; Planejamento centrado na pessoa e na comunidade.

Tabela 2 - Descrição dos módulos abordados na formação “Práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com PEA”

3.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Dois instrumentos foram desenvolvidos e/ou adaptados para o estudo e completados pelos participantes em dois intervalos diferentes: pré-formação e pós-formação. Estes instrumentos foram administrados através do sistema *Google forms*.

O primeiro instrumento, foi um *inquérito por questionário* (vd. anexo 1) adaptado a partir da tradução do *Autism Inclusion Questionnaire* (AIQ). O AIQ foi desenvolvido por Segall (2008) e contém cinco seções: 1) informações demográficas e sobre a experiência prévia, 2) conhecimento sobre a PEA, 3) opiniões sobre Educação Inclusiva, 4) opiniões sobre os comportamentos de alunos com PEA, 5) práticas educacionais utilizadas. A seção um não foi utilizada neste estudo. Com este instrumento pretendíamos obter informações sobre conhecimentos, competências e atitudes que os profissionais da educação relatam na inclusão de crianças com PEA, antes e após a formação.

Para a utilização deste instrumento foi necessário proceder à sua tradução e validação de conteúdo. A tradução foi realizada por dois colaboradores com experiência na área do autismo, com nível excelente de domínio da língua inglesa e selecionados por critério de proximidade. Estas duas pessoas foram informadas quanto aos objetivos deste trabalho e do instrumento em tradução. Uma vez realizadas as duas traduções, foram comparadas entre si e consolidadas numa versão final por acordo entre os tradutores. Finalmente, foi realizada a retroversão desta versão consolidada por um terceiro tradutor com as mesmas características dos anteriores tendo-se considerado que o resultado da retroversão não se afastava do original.

O segundo instrumento utilizado foi uma *vinheta* (vd. anexo 2) elaborada pela investigadora e por um Psicólogo com experiência na área do autismo. A vinheta era constituída pela apresentação de uma descrição de um aluno com PEA. Concretamente, o caso descrito apresentava centros de interesse reduzidos, incapacidades na área da linguagem verbal, reações agressivas,

dificuldade em seguir instruções e pouca interação com os pares. O respondente deveria começar por decidir se essa criança poderia ou não frequentar a sua sala de aula. Perante a sua resposta, era-lhe solicitado que se posicionasse face a um conjunto de seis razões justificativas da sua escolha, numa escala do tipo *Likert* de 4 pontos (1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente). Também foi solicitado ao inquirido que respondesse a três questões subjetivas relacionadas com as práticas pedagógicas a serem utilizadas para efetivar a inclusão do aluno descrito. Assim, com este questionário, pretendíamos recolher informações sobre a aplicação das competências dos inqueridos, acerca das práticas educacionais em contexto inclusivo com crianças com PEA, antes e após a formação.

3.4. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário foram processados no programa de estatística SPSS 23.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). Para análise das respostas usámos estatísticas descritivas e inferenciais. Tendo em conta o tamanho da amostra, recorreremos a estatísticas não paramétricas. Assim, os testes estatísticos utilizados foram o teste de *Wilcoxon*, para analisar as atitudes a partir da segunda secção do *AIQ*, das respostas qualitativas da vinheta e da caracterização dos comportamentos; e o teste qui-quadrado, para analisar os conhecimentos acerca das PEA. O nível de significância considerado foi $p < 0,05$.

Os dados das vinhetas foram examinados através da análise de conteúdo (Bardin, 1994), gerando-se categorias descritivas dos aspetos investigados. A análise procurou extrair a significação dos conteúdos, através de procedimentos sistemáticos, exaustivos e objetivos, obedecendo aos critérios da análise de conteúdo quantitativo, no qual foram estabelecidas categorias a

partir dos conteúdos apresentados nas respostas dos participantes. Foram também observadas as distribuições de frequência nas diferentes categorias, permitindo uma análise quantitativa.

A partir do levantamento das categorias, foi realizada a classificação das respostas das situações analisadas. O sistema de classificação apresentado foi utilizado por dois observadores com experiência em análise de conteúdo na análise de inquéritos qualitativos com vista ao estudo da sua fidelidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo deste trabalho foram apresentadas as diversas perspectivas presentes na literatura sobre a efetivação da inclusão de um aluno com PEA no ensino regular, tendo sido uma preocupação deste estudo enquadrar essas perspectivas nas linhas teóricas específicas – crenças e teorias sobre o ensino – que lhes servem de sustentação. Esta investigação empírica reflete essa mesma preocupação, tendo-se recorrido a diferentes instrumentos e abordagens para obter informações sobre os efeitos de uma formação nas competências e atitudes dos professores face à inclusão de alunos com PEA. O objetivo explícito era conhecer as suas competências e atitudes, e verificar mudanças associáveis à formação *b-learning*.

A seguir, serão apresentados os resultados, de forma a salientar os aspetos que se nos afiguram mais relevantes e refletir sobre o seu significado, procurando enquadrá-los na investigação publicada sobre estas dimensões. Esta reflexão será desenvolvida numa perspectiva de utilidade futura do conhecimento produzido para a prática diária das escolas, para a formação de professores e para a investigação.

4.1. ATITUDES FACE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PEA

Com o fim de caracterizar as atitudes dos participantes face à inclusão de alunos com PEA, antes e após a formação, e avaliar as possíveis mudanças provocadas pela formação nessas atitudes, foram selecionados três tópicos: opiniões acerca da educação inclusiva (segunda secção do *AIQ*), opiniões acerca dos comportamentos de alunos com PEA (terceira secção *AIQ*) e opiniões acerca do caso apresentado na vinheta disponibilizada.

A média das respostas aos itens constituintes da segunda seção do *AIQ* (Tabela 3) e das opiniões acerca do caso apresentado na vinheta (Tabela 4) foi codificada de tal forma que atitudes positivas foram refletidas na pontuação positiva, e atitudes negativas foram refletidas na pontuação negativa. Na Tabela 3, dos 18 itens, oito tiveram sua pontuação invertida e na Tabela 4, dos seis itens, quatro tiveram sua pontuação invertida.

As pontuações de cada item variaram entre -3 a +3. Pontuações que caíram entre 0 e 1 indicam que os participantes concordaram um pouco com a declaração, ou seja, tiveram uma atitude um pouco positiva em relação à educação inclusiva. Uma pontuação entre 1 e 2 sugere que os participantes concordaram com as declarações (tiveram uma atitude positiva), os escores acima de 2 refletiram acordo pleno (com atitude muito positiva). O contrário também foi considerado. Os participantes que tinham pontuações negativas, discordaram um pouco (-0 a -1), discordaram (-1 a -2), discordaram plenamente (acima -3) com as declarações que sugerem uma atitude negativa em relação à inclusão de crianças com PEA.

Através dos resultados, pode-se perceber que em geral, os escores médios dos participantes, pré e pós formação, sugerem uma atitude consistente com a satisfação das necessidades de crianças com PEA nas escolas. Contudo, quando analisada a média da pontuação das respostas, algumas opiniões divergiram entre os itens medidos no instrumento, e algumas apresentaram-se consistente com atitudes negativas.

Por exemplo, ao analisar os resultados da segunda seção do *AIQ* (Tabela 3), os participantes, pré ($m = 2.18$) e pós ($m = 2.59$) formação, concordaram que crianças com PEA podem ser integradas em contextos regulares de educação. Concordaram também que a educação inclusiva melhora a experiência de aprendizagem dos alunos com incapacidades (pré $m = 2.11$ e pós $m = 2.38$) e que as crianças sem incapacidades podem beneficiar do contato com crianças com PEA (pré $m = 2.44$ e pós $m = 2.72$). Mas, antes da formação, quando inquiridos sobre o fato de alunos com autismo possuírem demasiados défices para beneficiarem das atividades de uma escola regular e

a escola especial ser a melhor colocação para crianças com PEA, as pontuações $m= 1.05$ e $m= 0.39$, respectivamente, foram baixas. Esta pontuação apresentou aumento após a formação ($m= 0.93$ e $m= 1.93$).

Estes valores pré-formação demonstram que as atitudes dos participantes eram influenciadas pela gravidade da perturbação. Especificamente, eles acreditavam que a inclusão talvez não fosse apropriada para todas as crianças com PEA e as escolas especiais poderiam ser o ambiente mais ajustado. Este resultado é consistente com outros estudos em que os professores e estudantes exibiram atitudes positivas para a inclusão, mas as suas atitudes diferiram com base na gravidade de uma incapacidade (Avramidis & Norwich 2002; Barned, Knapp & Neuharth- Pritchett, 2011; Segall, 2008).

Vários fatores podem estar subjacentes a essas atitudes. Um possível fator é a tensão que possa surgir na sala de aula a partir de manifestações da PEA, como dificuldades com a compreensão social e emocional, afetando, assim, as interações professor-alunos vistas como suportes necessários para a gestão eficaz da sala de aula (Emam & Farrell, 2009; Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

Quando inquiridos sobre quem deve ensinar as crianças com PEA, a pontuação pré ($m= 0.84$) e pós ($m=0.75$) formação indicou que uma parte dos respondentes concordaram que somente educadores especiais devem ensinar crianças com PEA. Estes números sugerem uma discrepância entre a aprovação do direito de inclusão de todas as crianças nas salas de aula regular com o acordo de que educadores especiais devem ser os únicos professores para ensinar crianças com PEA. Barned e colaboradores (2011) também encontraram resultados semelhantes. Eles constataram que os participantes observavam resultados mutuamente benéficos da inclusão para crianças com e sem incapacidades, mas também indicaram algumas reservas sobre a sua capacidade de ajudar as crianças com PEA e afirmaram que os educadores especiais teriam um melhor desempenho nesse papel.

Itens	PRÉ- Formação	PÓS- Formação	Teste Wilcoxon
	Média (DP)	Média (DP)	(p)
As crianças com PEA podem ser integradas em contextos regulares de educação	2.18 (1.008)	2.59 (0.528)	.002
O apoio por um professor de educação especial é um fator importante para a inclusão de um aluno com PEA	2.62 (0.553)	2.62 (0.687)	.715
A capacidade acadêmica do aluno é um fator importante para o sucesso da inclusão do aluno com PEA	- 0.46 (1.849)	0.16 (1.976)	.016
A severidade da perturbação é um fator importante para o sucesso da inclusão do aluno com PEA	- 1.05 (1.811)	0.92 (1,763)	.549
A personalidade do aluno é um fator importante para o sucesso da inclusão do aluno com PEA	- 1.54 (1,349)	1.49 (1,445)	.957
A atitude da equipa é um fator importante para o sucesso da inclusão do aluno com PEA	2.61 (0,613)	2.66 (0,772)	0,475
Todas as crianças com PEA deveriam ser incluídas na escola regular	1.64 (1.330)	2.20 (1.181)	.001
A intervenção individualizada é um fator importante para o sucesso da inclusão do aluno com PEA	1.92 (1.308)	2.46 (0.905)	.009
Encorajar os alunos com PEA para interagirem com os seus pares com desenvolvimento típico é um fator importante para o sucesso da inclusão do aluno com PEA	2.21 (1.082)	2.46 (0.828)	.160
O uso de esquemas de reforço é um fator importante para o sucesso da inclusão do aluno com PEA	1.66 (1.094)	2.51 (0.868)	.000
A medicação é um fator importante para o sucesso da inclusão do aluno com PEA	- 0.26 (1.389)	0.20 (1.896)	.045
Apenas professores com ampla experiência em educação especial podem lidar com o aluno com PEA na escola regular	0.84 (1.614)	0.75 (1.929)	.670
A educação inclusiva melhora a experiência de aprendizagem dos alunos com incapacidades	2.11 (0.968)	2.38 (1.035)	.073

Alunos com autismo clássico possuem demasiados défices para beneficiarem das atividades de uma escola regular	1.05 (1.793)	1.,93 (1,289)	.001
Um bom professor de educação regular pode fazer muita coisa para ajudar um aluno com PEA	2.15 (1.181)	2.43 (1.008)	.055
As crianças sem incapacidades podem beneficiar do contato com crianças com PEA	2.44 (0.847)	2.74 (0,480)	.019
As escolas especiais, projetadas especificamente para as suas necessidades, são os lugares mais apropriados para os alunos com PEA	0.39 (1.636)	0.93 (1.778)	.084
É importante para o aluno com PEA receber serviços de educação especial na escola	2.36 (0.775)	2.43 (0.884)	.475

Tabela 3 - Opiniões acerca da inclusão de alunos com PEA n=61

Itens	PRÉ- Formação	PÓS- Formação	Teste Wilcoxon
	Média (DP)	Média (DP)	(p)
Não tenho formação para trabalhar com esta criança	0.64 (1.517)	0.33 (1.630)	.274
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo	1.33 (1.106)	1.52 (0.744)	.355
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita	0.25 (1.468)	0.26 (1.515)	.968
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares	1.31 (0.958)	1.31 (0.647)	.794
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança	0.92 (1.269)	1.23 (0.883)	.035
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita	0.39 (1.676)	0.44 (1.555)	.770

Tabela 4 - Opiniões acerca da inclusão de alunos com PEA (Vinheta) n=61

Através dos resultados, também foi possível concluir que após a formação “Práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com PEA” se modificaram determinadas atitudes dos participantes face à inclusão de alunos com PEA no ensino regular. Para analisar essas modificações, nos tópicos segunda seção do AIQ (Tabela 3) e opiniões acerca da inclusão de alunos com PEA - Vinheta (Tabela 4) foi utilizado o teste de *Wilcoxon*, e nas opiniões acerca da inclusão do aluno com PEA na própria sala de aula - Vinheta (tabela 5) foi utilizado o teste qui-quadrado. A análise das opiniões acerca dos comportamentos de alunos com PEA não apresentou diferenças estatisticamente significantes.

Respostas	PRÉ- Formação n(%)	PÓS- Formação n(%)	Teste qui- quadrado (p)
Esta criança podia estar na minha sala, com apoio da educação especial na sala	52 (85.2%)	55 (90.2%)	.000
Esta criança podia estar na minha sala, sem apoio da educação especial na sala	2 (3.3%)	6 (9.8%)	
Esta criança não podia estar na minha sala	7 (11.5%)	0 (0%)	

Tabela 5 - Opiniões acerca da inclusão do aluno com PEA na própria sala de aula (Vinheta) n=61

Na Tabela 3 verifica-se que os professores e estudantes modificaram positivamente as opiniões quando inquiridos acerca da inclusão de todos os alunos com PEA no ensino regular ($p= 0.001$). As opiniões sobre a capacidade acadêmica e os défices do aluno como fatores importantes para o sucesso da inclusão ($p= 0.016$ e $p=0.001$) também se modificaram. Após a formação, aumentaram o número de respostas a discordar de ambas as afirmações.

Relativamente às consequências que a inclusão de alunos com PEA pode acarretar às crianças sem incapacidades, as opiniões tornaram-se mais positivas ao serem inquiridos acerca dos benefícios que o contato com crianças com PEA pode trazer às crianças sem incapacidades ($p= 0.019$). Na Tabela 4, esta mesma modificação pode ser visualizada, quando inquiridos

acerca do prejuízo, em tempo útil de trabalho, que a presença dessas crianças pode acarretar ao grupo ($p= 0.035$).

Por fim, na Tabela 5, é possível visualizar que, ao considerar o caso descrito na vinheta (tabela 5), os participantes modificaram suas opiniões acerca da inclusão do aluno com PEA na própria sala de aula ($p= 0.000$).

Os resultados descritos são semelhantes com o estudo de Sharma e colaboradores (2008), que avaliaram o impacto de um programa formativo sobre as atitudes de 603 professores para a inclusão. As atitudes dos professores, para implementar práticas inclusivas em suas aulas melhoraram significativamente. O fato dos participantes terem apresentado atitudes mais positivas pode estar relacionado com o conhecimento adquirido com a formação. Campbell, Gilmore e Cuskelly (2003) verificaram que quando os professores adquiriram maior conhecimento sobre uma incapacidade (por exemplo, PEA) as suas atitudes tornaram-se positivas, não só para a inclusão de alunos com PEA, mas também em relação à inclusão de alunos com outras condições.

4.2. CONHECIMENTOS GERAIS SOBRE AS PEA

Em seguida, foram analisados os conhecimentos gerais acerca da PEA e verificado se a formação acarretou mudanças significativas nesses conhecimentos. Para tal, os participantes avaliaram como verdadeiro ou falso 14 itens sobre as características das PEA. Foi realizada uma comparação dos valores obtidos pré-formação e pós-formação através do teste de qui-quadrado.

A Tabela 6 fornece informações sobre as respostas às questões relacionadas com o conhecimento dos sintomas, diagnóstico, tratamento, intervenção e etiologia da PEA, pré e pós formação, encontradas na primeira seção da versão traduzida e modificada do *AIQ*.

Itens	PRÉ- Formação n(%)			PÓS- Formação n(%)			Teste qui- quadrado (p)
	V	F	N\S	V	F	N\S	
As PEA são perturbações do desenvolvimento	36 (59%)*	14 (23%)	11 (18%)	48 (78.7%)*	12 (19.7%)	1 (1.6%)	.302
Os fatores genéticos desempenham um papel importante nas causas da PEA	31 (50,8%)*	10 (16.4%)	20 (32.8%)	35 (57.4%)*	23 (37.7%)	3 (4.9%)	.007
As PEA existem apenas na infância	0 (0%)	61(100%)*	0 (0%)	1 (1.6%)	60 (98.4%)*	0 (0%)	-
A terapia comportamental é uma intervenção eficaz para crianças com PEA	42 (68.9%)*	3 (4.9%)	16 (26.2%)	58 (95.1%)*	1 (1.6%)	2 (3.3%)	.895
As crianças com PEA são muito semelhantes entre si	8 (13.1%)	41 (67.2%)*	12 (19.2%)	8 (13.1%)	53 (86.9%)*	0 (0%)	.532
A Intervenção Precoce não acarreta benefícios adicionais para crianças com PEA	1 (1.6%)	54 (88.5%)*	6 (9.8%)	0 (0%)	61 (100%)*	0 (0%)	-
Se uma intervenção funcionar com uma criança com PEA, certamente funcionará com qualquer outra criança com PEA.	0 (0%)	58 (95.1%)*	3 (4.9%)	0 (0%)	60 (98.4%)*	1 (1.6%)	.819
Alguma medicação pode aliviar os principais sintomas da PEA	29 (47.5%)	14 (23%)*	18 (29.5%)	29 (47.5%)	24 (39.3%)*	8 (13%)	.230
A maioria das crianças com PEA tem capacidades cognitivas ao nível da incapacidade intelectual	14 (23%)*	23 (37.7%)	24 (39.3%)	21 (34.4%)*	35 (57.4%)	5 (8.2%)	.349
A maioria das crianças com PEA possuem habilidades ou talentos	47 (77%)	5 (8.2%)*	9 (14.8%)	51 (83.6%)	6 (9.8%)*	4 (6.6%)	.003

especiais							
Em muitos casos, a causa das PEA é desconhecida	30 (49.2%)*	5 (8.2%)	26 (42.6%)	50 (82%)*	7 (11.5%)	4 (6.6%)	.072
Os défices centrais das PEA são Prejuízos na Compreensão Social, Alterações na Linguagem e Funcionamento Sensorial Perturbado	45 (73.8%)*	3 (4.9%)	13 (21.3%)	56 (91.8%)*	5 (8.2%)	0 (0%)	.000
Uma experiência traumática na infância pode provocar PEA	6 (9.8%)	25 (41%)*	30 (49,2%)	5 (8,2%)	45 (73.8%)*	11(18%)	.095
Com uma intervenção adequada, a maioria das crianças com PEA supera a perturbação	18 (29.5%)	18 (29.5%)*	25 (41%)	29 (47.5%)	29 (47.5%)*	3 (4.9%)	.294

Tabela 6 - Conhecimentos acerca das Perturbações do Espectro do Autismo n=61

A síntese das respostas sobre os itens revelou algumas concepções interessantes e equívocos sobre as características principais da perturbação. Os professores e estudantes participantes deste estudo, antes da formação, apresentaram equívocos sobre a etiologia da doença, 41% não sabiam que a PEA era uma perturbação do desenvolvimento, número que diminuiu para 21.3% após a formação. Apenas metade da amostra (50.8%) reconheceu a contribuição da genética para a perturbação e 41% não sabiam se as crianças poderiam "superar" a condição. Após a formação, 57.4% dos participantes concordaram que os fatores genéticos desempenham um papel importante nas causas da PEA, e 47.5% relataram corretamente que a afirmação referente à superação da PEA é falsa. Cinquenta e nove por cento da amostra pré-formação percebia de forma incorreta que uma experiência traumática poderia ser causa de PEA. Esta percentagem diminuiu para 26.2% após a formação.

Quando inquiridos sobre os comportamentos observáveis comuns de crianças com PEA, os professores e estudantes, antes da formação, voltaram a demonstrar desconhecimentos. Por exemplo, 26.6% dos professores, não souberam responder se a terapia comportamental é eficaz na intervenção. Após a formação, 95.1% reconheceram a terapia comportamental como eficaz na intervenção e apenas 3.3% não souberam responder. Apenas 23% dos participantes indicaram corretamente que a medicação não alivia os sintomas centrais da PEA, enquanto apenas 8.2% corretamente discordaram da afirmação que a maioria das crianças com PEA possuem habilidades ou talentos especiais. Essas percentagens aumentaram, respetivamente, para 39.3% e 9.8%.

Alguns desses equívocos também foram encontrados por Hendricks (2008) e Segall (2008) em seus estudos. O nível de conhecimento dos professores acerca da PEA foi classificado entre baixo a intermediário.

Apesar desses equívocos, 67.2% da amostra pré e 86.9% da amostra pós-formação, indicou corretamente que as crianças com PEA não são semelhantes entre si. Setenta e quatro por cento (pré-formação) e 91.8%

(pós-formação) dos professores e estudantes concordaram que os défices centrais das PEA incluem prejuízos na compreensão social, alterações na linguagem e funcionamento sensorial perturbado. Finalmente, quando inquiridos sobre os benefícios da intervenção precoce e da intervenção ser individualizada, antes e após a formação, a maior parte da amostra sinalizou essas afirmações como verdadeiras.

Através destes resultados pode-se concluir que após a formação, o nível geral de conhecimentos dos participantes acerca das características das PEA aumentou.

4.3. CONHECIMENTOS E UTILIZAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS EFETIVAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM PEA

Para analisar o conhecimento dos participantes acerca das práticas educacionais utilizadas na intervenção para efetivar a inclusão de alunos com PEA, foram selecionados dois tópicos, Conhecimento acerca de práticas educacionais - terceira secção do *AIQ* (Tabela 7) e as categorias descritivas obtidas através da análise de conteúdos: 1) Estratégias para estruturação de uma sala de ensino regular (Tabela 8); 2) Práticas educacionais para adequar o comportamento do aluno na sala (Tabela 9); 3) Estratégias para garantir comunicação com o aluno (Tabela 10).

A Tabela 7 fornece um resumo do número total de respostas acerca das estratégias de intervenção. Todos os participantes responderam “ouvi falar” ou “não ouvi falar” sobre o seu conhecimento acerca das estratégias, e alguns relataram se faziam ou não uso destas. Devido à natureza categórica destes dados, estes foram descritos através das percentagens de resposta.

Práticas Inclusivas	PRÉ- formação n(%)			PÓS- formação n(%)		
	Ouviu Falar	Não Ouviu Falar	Usa Atualmente	Ouviu Falar	Não Ouviu Falar	Usa Atualmente
ABA	17 (27.9%)	44 (71.1%)	0 (0%)	61 (100%)	0 (0%)	5 (8.2%)
Tecnologias de Apoio	41 (67.2%)	20 (32.8%)	2 (3.3%)	59 (96.7%)	2 (3.3%)	2 (3.3%)
CAA	18 (29.5%)	43 (70.5%)	0 (0%)	52 (85.2%)	9 (14.8%)	2 (3.3%)
Tomada de decisão	27 (44.3%)	34 (55.7%)	0 (0%)	56 (91.8%)	5 (8.2%)	5 (8.2%)
Instrução direta de habilidades sociais	24 (39.4%)	37 (60.6%)	0 (0%)	59 (96.7%)	2 (3.3%)	4 (6.5%)
Tentativa discreta	13 (21.3%)	48(78.7%)	1 (1.6%)	50 (82%)	11 (18%)	2 (3.3%)
Reforço com alimentos	30 (49.1%)	31 (50.8%)	0 (0%)	47 (77%)	14 (22.5%)	2 (3.3%)
Educar os alunos com desenvolvimento típico sobre as PEA	30 (49.1%)	31 (50.8%)	1 (1.6%)	57 (93.4%)	4 (6.5%)	3 (4.9%)
Tempo extra para completar as tarefas	47 (77%)	14 (29.5%)	3 (4.9%)	59 (96.7%)	2 (3.3%)	5 (8.2%)
Comunicação facilitada	37 (60.6%)	24 (39.3%)	2 (3.3%)	56 (91.8%)	5 (8.2%)	3 (4.9%)
Avaliação funcional do comportamento	29 (47.5%)	32 (52.4%)	3 (4.9%)	60 (98.4%)	1 (1.6%)	4 (6.5%)
Estruturação de rotinas	48 (78.7%)	13 (21.3%)	2 (3.3%)	61 (100%)	0 (0%)	5 (8.2%)
Ensino de pares	44 (72.1%)	17 (27.9%)	1 (1.6%)	59 (96.7%)	2 (3.3%)	4 (6.5%)
PECS	32 (52.4%)	29 (47.5%)	2 (3.3%)	61 (100%)	0 (0%)	3 (4.9%)
Treino de resposta	23 (37.7%)	38 (62.3%)	2 (3.3%)	54 (88.5%)	7 (11.5%)	3 (4.9%)
Modelagem	27 (44.3%)	34 (55.7%)	2 (3.3%)	60 (98.4%)	1 (1.6%)	5 (8.2%)
Fornecer uma lista de mudanças no horário para o dia na escola	28 (45.9%)	33 (54%)	1 (1.6%)	57 (93.4%)	4 (6.5%)	3 (4.9%)
Fornecer uma lista dos comportamentos esperados pelos professores na sala de aula	31 (50.8%)	30 (49.1%)	0 (0%)	55 (90.2%)	6 (9.8%)	1 (1.6%)
Histórias Sociais	14 (22.5%)	47 (77%)	0 (0%)	60 (98.4%)	1 (1.6%)	2 (3.3%)
Ensino Estruturado	21 (34.4%)	41 (62.2%)	2 (3.3%)	61(100%)	0 (0%)	3 (4.9%)

Reforço verbal	48 (78.7%)	13 (21.3%)	5 (8.2%)	61 (100%)	0 (0%)	6 (9.8%)
Técnicas visuais (ex: modelagem por vídeo)	37 (60.6%)	24 (39.4%)	0 (0%)	61 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
PEI	51 (83.6%)	10 (16.4%)	4 (6.5%)	59 (96.7%)	2 (3.3%)	2 (3.3%)
Material Adaptado	54 (88.5%)	7 (11.5%)	3 (4.9%)	60 (98.4%)	1 (1.6%)	4 (6.5%)
Currículo de Transição	29 (47.5%)	32 (52.4%)	1 (1.6%)	61 (100%)	0 (0%)	1 (1.6%)
Estruturação visual da tarefa	30 (49.2%)	31 (50.8%)	1 (1.6%)	60 (98.4%)	1 (1.6%)	2 (3.3%)
Controle de Estímulos	29 (47.5%)	32 (52.5%)	2 (3.3%)	52 (85.2%)	9 (14.7%)	3 (4.9%)

Tabela 7 - Conhecimento acerca de práticas educacionais n=61

As respostas encontradas antes da formação sugeriram que muitos participantes não tinham conhecimento sobre as práticas de intervenção frequentemente utilizadas em sala de aula para incluir alunos com PEA (Parsons et al., 2009). Esses dados são consistentes com os estudos de Hendricks (2008) e Segall (2008) que, ao analisar o conhecimento dos professores, concluíram que estes possuíam conhecimento limitado sobre as estratégias utilizadas na educação das crianças com PEA.

Por exemplo, dos 61 professores e estudantes que responderam à questão para saber se tinham ou não ouvido falar da Análise Aplicada do Comportamento (ABA), apenas 27.9% relataram ter ouvido falar. Após a formação, esta percentagem aumentou para 100% e 8.2% passaram a usar. Apenas 21% dos inquiridos relataram ter ouvido falar de Tentativa Discreta, enquanto 29.5% e 22.5% tinham ouvido falar de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e de Histórias Sociais, respetivamente. Após a formação essas percentagens modificaram para 82%, 85.2% e 98.4%, respetivamente.

No entanto os participantes relataram ter conhecimento sobre outras abordagens não mencionados no estudo de Parsons e colaboradores (2009). Por exemplo, 77% dos participantes relataram, antes da formação, terem conhecimento sobre a prática referente ao tempo extra para completar as tarefas (após a formação esta percentagem aumentou para 96.7%). Os professores e estudantes (78.7%) tinham ouvido falar de "reforço verbal" e, após a formação, 9.8% relataram usar atualmente em suas práticas diárias.

Com relação ao uso das estratégias de ensino, verificou-se um aumento de respostas, por parte dos professores participantes (n=14), que referiram uso destas atualmente, sugerindo assim, que estes se sentiram mais confortáveis a aplicar estas estratégias em suas práticas após a formação. Estes resultados também são consistentes com estudos que constataram que, ao aumentar o conhecimento de professores sobre estratégias educacionais através de formações, aumenta-se o conforto para o uso destas estratégias (Leblanc et al., 2009; Suhrheinrich, 2011).

Nas tabelas a seguir, é possível visualizar um resumo das respostas qualitativas acerca da vinheta disponibilizada. A primeira dimensão em análise refere-se às estratégias utilizadas para estruturação de uma sala de ensino regular. As categorias encontradas nesta primeira dimensão estão descritas na Tabela 8.

Estratégias para estruturação da sala	PRÉ - Formação n (%)	PÓS - Formação n (%)
1. Estruturação do ambiente: 1.1 Modelo TEACCH	8 (12.1%)	28 (37.8%)
1.2 Poucos estímulos visuais/ambiente calmo	8 (12.1%)	12 (16.2%)
2. Disposição do aluno: 2.1 Próximo ao professor	7 (10.6%)	10 (13.5%)
2.2 Afastado dos pares (área individual)	8 (12.1%)	9 (12.2%)
2.3 Trabalho com pares	2 (3%)	5 (6.7%)
3. Arrumação das cadeiras em forma de “U”	4 (6%)	3 (4%)
4. Redução do número de alunos em sala	2 (3%)	1 (1.3%)
5. Apoio constante do professor de EE	5 (7.6%)	4 (5.4%)
6. Pouco conhecimento para responder	22 (33.3%)	2 (2.7%)

Tabela 8 – Categorias descritivas – Estratégias utilizadas para estruturação de uma sala de ensino regular.

A primeira categoria “modelo TEACCH”, esteve presente em oito das 61 respostas dos entrevistados (P1 e P3) antes da formação.

Colocação de barreiras físicas, estruturação de uma área individual de trabalho despida de estímulos (P1).

Divisão clara da sala em espaços de trabalho (P3).

Uma das características apontadas para esta categoria referia-se à estruturação física da sala com espaços sinalizados, estruturação visual da tarefa e da rotina, o estabelecimento de um plano de trabalho, a instrução estruturada com pares e a elaboração de um cartão de transição. Este aspeto está bastante claro em P1, quando estabelece a colocação de barreiras para definir áreas de trabalho.

A categoria 2.2 “afastado dos pares” também esteve presente em oito respostas (P2 e P6) antes da formação.

Como estes alunos não costumam lidar bem com o contacto visual tentaria colocá-lo um pouco mais afastado dos outros para que estivesse no seu mundo (P2).

Este aluno deve estar mais para o fim da sala acompanhado pelo professor de educação especial numa ponta da fila de mesas da sala de aula (P6).

Antes da formação, o “Pouco conhecimento para responder”, apareceu referido pela maior parte dos professores (22 em 61). Após a formação, apenas dois participantes relataram que tinham pouca formação para responder.

Ainda após a formação, o “modelo TEACCH” foi referido em 28 respostas dos 61 inquiridos (P11 e P24).

Na sala de aula, para além de ter os recursos visuais básicos como quadro diário de tarefas e recursos visuais para comportamentos esperados, organizaria de forma a que a criança perceba o lugar de cada coisa, rotulando as áreas e os materiais, sem que haja confusão espacial e de forma a fazer a criança a sentir-se segura na sala (P11).

A sala estaria estruturada de acordo com o modelo teacch, com diversas áreas como a de aprender, trabalho individual, trabalhar em grupo, brincar, transição e de horários individuais (P24)

Estes resultados indicam que após a formação “Práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com PEA” grande parte dos participantes sentiu-se mais capazes de descrever o uso modelo TEACCH para estruturar a sua sala de aula. Contudo, após a formação ainda houve nove respostas que afirmaram que a melhor estratégia para incluir um aluno com PEA em uma sala de ensino regular era fazer a utilização de uma área individual.

A segunda dimensão em análise refere-se às práticas educacionais para adequar o comportamento do aluno na sala de ensino regular. É possível visualizar as categorias na Tabela 9.

Práticas Educacionais	PRÉ-Formação n(%)	PÓS-Formação n(%)
1. Práticas educacionais abordadas na formação	15 (21.4%)	52 (75.4%)
2. Apoio constante do professor de EE	3 (4.3%)	2 (2.9%)
3. Trabalho Individualizado	3 (4.3%)	0 (0%)
4. Trabalho com pares	8 (11.4%)	4 (5.8%)
5. Baseado nas áreas de interesse do aluno	10 (14.3%)	8 (11.6%)
6. Pouco conhecimento para responder	31 (44.3%)	3 (4.3%)

Tabela 9 – Categorias descritivas – Práticas educacionais para adequar o comportamento do aluno na sala de ensino regular.

A primeira categoria referente às práticas abordadas na formação referia-se às características das práticas de intervenção utilizadas em sala de aula para a inclusão de alunos com PEA que foram abordadas na formação. Eram elas: o Ensino estruturado, a Análise Aplicada do Comportamento, a modelagem por vídeo, as Histórias Sociais, o PECS e as práticas para processos de transições. Nesta categoria, antes da formação, enquadraram-se 15 das 61 respostas (P15 e P42).

Estruturação das rotinas. Utilização de figuras representativas das atividades diárias, para o aluno ir sabendo o "que vai fazer a seguir", diminuindo a angústia do mesmo (P15).

Sensibilizar a turma para que não reaja aos comportamentos do aluno e elogiar quando o comportamento é adequado (P42).

Ainda antes da formação, dez das 61 respostas referiram que para adequar o comportamento do aluno na sala de ensino regular, as práticas educacionais teriam como base o centro de interesse do aluno em questão. Trinta e um participantes relataram não apresentar conhecimentos suficientes para responder à questão.

Após a formação, 52 respostas abordaram as práticas educacionais presentes na formação (P32 e P37). Apenas três respostas se enquadraram na categoria "pouco conhecimento para responder".

Através do uso de histórias sociais, para facilitar ao aluno a compreensão das suas rotinas e dos comportamentos esperados por este (P32).

Ter objetivos/tarefas bem definidos e estruturados que devem ser mostrados ao aluno logo no início do dia. Reduzir o tempo de cada tarefa, de acordo com o interesse do aluno na mesma. Descobrir quais os interesses do aluno e ir de encontro aos mesmos, sem desvirtuar os objetivos definidos para a turma (P37).

Por fim, a terceira dimensão em análise refere-se às estratégias para garantir a comunicação com o aluno. As categorias podem ser visualizadas na Tabela 10. A categoria que mais obteve respostas, tanto antes da formação, quanto depois (20 e 28 em 61), foi "Proporcionar acolhimento e segurança/maior atenção dirigida ao aluno".

Estratégias	PRÉ-Formação n (%)	PÓS-Formação n (%)
1. Comunicação Alternativa	10 (15.4%)	9 (12.7%)
2. PECS	4 (6.2%)	16 (22.5%)
3. Proporcionar acolhimento e segurança/maior atenção dirigida ao aluno	20 (30.8%)	28 (39.4%)
4. Apoio constante do professor de EE	2 (3%)	4 (5.6%)
5. Comunicação com base nos interesses do aluno	8 (12.3%)	11 (15.5%)
6. Interação entre pares	2 (3%)	2 (2.8)
7. Pouco conhecimento para responder	19 (29.2%)	1 (1.4%)

Tabela 10 – Categorias descritivas – Estratégias para garantir comunicação com o aluno

Para segunda categoria, relacionada com as PECS, quatro respostas foram contabilizadas, antes da formação, e 16 (P3 e P23) após a formação.

No caso deste aluno, mesmo apresentando algumas competências linguísticas, recorreria ao PECS, porque poderia aumentar a sua capacidade de comunicação (expressar escolhas) e de interação com os outros. Podendo constituir-se como um facilitador na interação com os pares, se também estes aprendessem a compreender este sistema (P3). Através da implementação do sistema de comunicação com utilização de troca de imagens (PECS). É igualmente importante estar muito atento à linguagem corporal e utilizar a modelagem sempre que possível (P23).

O sistema PECS, estratégia de intervenção para promover a comunicação do aluno com PEA, foi abordado na formação. O PECS é considerado como uma prática altamente eficaz no processo de inclusão de alunos com PEA e assim, é imprescindível que os professores de ensino regular e estudantes detenham conhecimentos acerca desta prática (Howlin et al., 2007; Lerna et

al., 2012; Lerna et al., 2014). O aumento do conhecimento por parte dos participantes pode ser observado através do aumento de respostas enquadradas nesta categoria, após a formação.

Ainda nesta dimensão, antes da formação, 19 respostas enquadraram-se na categoria “Pouco conhecimento para responder”, após a formação, apenas uma resposta em 61 foi enquadrada nesta categoria.

Quando analisada a categoria “Pouco conhecimento para responder”, nas três dimensões descritas, antes da formação, nota-se uma alta percentagem de respostas. Alguns estudos (Iadarola et al. 2015; Naylor, 2002; Segall, 2008) entrevistaram professores acerca da educação especial, e encontraram como um dos principais aspetos destacados pelos professores, a falta de preparação para instruir em uma classe que inclui alunos com necessidades especiais. A diminuição dos resultados nesta categoria após a formação permite concluir que capacitar professores e estudantes de cursos para professores é uma forma eficaz para aumentar o conhecimento e competências dos mesmos.

Além da categoria descrita acima, após analisar os efeitos da formação nos conhecimentos, percebeu-se que os participantes se apresentaram mais competentes em todas as áreas abrangidas pelo programa. Estes resultados são consistentes com os resultados de pesquisas anteriores, que investigaram a eficácia de cursos e programas baseados na *web*, para ajudar os professores a melhorar seus conhecimentos e habilidades sobre como trabalhar com crianças com incapacidades (Ajuwon & Craig, 2007; Brown & Woods, 2012; Chen, Klein, & Minor, 2009; Frey, 2009; Huai et al., 2006; Maddox & Marvin, 2013).

5. CONCLUSÃO

Para atender às necessidades especiais de alunos com PEA e efetivar a inclusão desses alunos no ensino regular, é fundamental que os profissionais da área da educação aumentem seus conhecimentos e competências acerca desta perturbação, e que tenham fácil acesso aos apoios e recursos necessários. Os resultados deste estudo indicaram que após a formação, se verificaram mudanças positivas nas atitudes, nos conhecimentos sobre a PEA e nas competências sobre práticas educacionais efetivas na inclusão de alunos com PEA, dos professores e estudantes de cursos de formação de professores que nela participaram.

Ao fim da formação, verificou-se que participantes estavam satisfeitos com os diferentes aspectos da formação *b-Learning*, incluindo tecnologia, relacionamentos e aprendizado. A maioria dos participantes relataram informalmente, na última sessão presencial, que a plataforma disponibilizada foi fácil de usar, que as discussões *on-line* apoiaram o seu aprendizado, que os instrutores do curso lhes proporcionaram um *feedback* amplo, e que seus conhecimentos e habilidades sobre como trabalhar com crianças com PEA aumentaram.

Existem limitações associadas com o estudo relatado que devem ser considerados a partir da interpretação dos resultados. Os dados relatados neste artigo foram baseados apenas em autorrelato e percepções dos participantes sobre as mudanças em seus conhecimentos, habilidades e práticas e não em observações em contextos reais. Os resultados não foram avaliados diretamente com os alunos dos professores participantes do estudo.

Os futuros estudos beneficiariam de uma avaliação periódica das práticas em sala de aula e/ou evidência documentada de sucessos do plano de ação. Além disso, para promover uma utilização correta e frequente de estratégias de ensino, por parte dos professores, a formação deve abordar os temas de

forma mais detalhada, e se possível, abranger uma parte prática de como estes devem ser aplicados.

A formação poderia ser disponibilizada no início do ano letivo aos professores que apresentarem necessidade de ferramentas para trabalhar com alunos com PEA. Após a formação, esses professores poderiam ser acompanhados, com o fim de analisar diretamente os conhecimentos e competências colocados em prática.

BIBLIOGRAFIA

Ajuwon, P. M., & Craig, C. J. (2007). Distance education in the preparation of teachers of the visually impaired and orientation and mobility specialists: Profile of a new training paradigm. *Review: Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment*, 39(1), 3-14.

Alves, P. J. M. (2013). *A transição para o primeiro ciclo do ensino básico: Questões da transição de crianças elegíveis no âmbito da Intervenção Precoce na infância* (Tese de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal

American Psychiatric Association. (2012). Autism spectrum disorders. Retirado de: www.psychiatry.org/autism. Acesso 30/01/2016

American Psychiatric Association. (2013). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (DSM-V-TR)*. Lisboa: Climepsi Eds.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Bandeira de Lima, C. (2012) *Perturbações do espectro do autismo: manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdos*. Lisboa: Edições 70.

Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with

autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321.

Beardon, L and Edmonds, G (2007). ASPECT Consultancy Report: A National Report on the Needs of Adults with Asperger Syndrome. Retirado de: <http://www.aspectaction.org.uk/ASPECT%20Consultancy%20report.pdf> Acesso 14/01/2016

Bellini, S., Henry, D., & Pratt, C. (2011). From intuition to data: Using logic models to measure professional development outcomes for educators working with students on the autism spectrum. *Teacher Education and Special Education*, 34, 37-51.

Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional children*, 73(3), 264-287.

Berry, A. B., Petrin, R. A., Gravelle, M. L., & Farmer, T. W. (2011). Issues in special education teacher recruitment, retention, and professional development: Considerations in supporting rural teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 30(4), 3-11.

Bodfish, J.W. (2011) Repetitive Behaviors in Individuals with Autism Spectrum Disorders. In: David G. Amaral, Geraldine Dawson, Daniel H. Geschwind. *Autism spectrum disorders*. Oxford. DC: Oxford University Press.

Bowe, F. 2004. *Making inclusion work*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Bondy, A.; Frost, L. (2001) The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*, 25 (5), 725-744.

- Boyd, B. A., Hume, K., McBee, M. T., Alessandri, M., Gutierrez, A., Johnson, L., Sperry, L. & Odom, S. L. (2014). Comparative efficacy of LEAP, TEACCH and non-model-specific special education programs for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(2), 366-380.
- Brilha, D.T.B. (2012). *Comportamentos de interação em alunos com perturbações do espectro do autismo: o contributo de histórias sociais na hora do conto* (Tese de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Brown, J. A., & Woods, J. J. (2012). Evaluation of a multicomponent online communication professional development program for early interventionists. *Journal of Early Intervention*, 34, 222-242.
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1-12.
- Camargo, S. P. H., e Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Chen, D., Klein, M. D., & Minor, L. (2009). Interdisciplinary perspectives in early intervention: Professional development in multiple disabilities through distance education. *Infants & Young Children*, 22, 146-158.
- Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., Delambo, D., & Huang, W. (2015). An Examination of In-Service Teacher Attitudes Toward Students with

Autism Spectrum Disorder: Implications for Professional Practice. *Current Issues in Education*, 18(2).

Cohen, H., Merine-Dickens, M., & Smith, T. (2006). Early intensive behavioral treatment: replication of the UCLA model in a community setting. *Development and Behavioral Pediatrics*, 27, S145–S155.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais* (2ªed.). Porto: Porto Editora.

Crozier, S and Tincani, M (2007). Effects of Social Stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1803-1814.

Delano, M., E. & Shelby, S.L. (2008). *Extending the use of social stories to young children with emotional and behavioral disabilities* (Tese de Mestrado não publicada). University of Loiusville, County Public Schools.

Delano, M. & Stone, L. (2008). Expanding the Use of Social Stories. *Beyond Behavior*, 18 (1), 2-8.

D’Elia, L., Valeri, G., Sonnino, F., Fontana, I., Mammone, A., & Vicari, S. (2014). A longitudinal study of the TEACCH program in different settings: The potential benefits of low intensity intervention in preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(3), 615-626.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2007). Outcome for children with autism who began intensive behavioral treatment between ages 4 and 7 a comparison controlled study. *Behavior modification*, 31(3), 264-278.

- Eikeseth, S., Klintwall, L., Jahr, E., & Karlsson, P. (2012). Outcome for children with autism receiving early and intensive behavioral intervention in mainstream preschool and kindergarten settings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 829-835.
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Jahr, E., & Hughes, J. C. (2012). Outcomes of behavioral intervention for children with autism in mainstream pre-school settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(2), 210-220.
- Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422.
- Fernandes, E. M., Antunes, K. C., e Glat, R. (2007). Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: Glat, Rosana (Org.) *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, 7, 53-61.
- Filipe, C. (2012). *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Lisboa: Babel
- Flippin, M.; Reska, S.; Watson, L.R. (2010) Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on Communication and Speech for Children With Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, Rockville*, 19(2), 178-195.
- Florian. L. (2010) The concept of inclusive pedagogy. In G. Hallett, & F. Hallett (Eds.), *Transforming the role of the SENCO* (pp. 61–72). Buckingham: Open University Press.
- Florian, L., and K. Black-Hawkins (2011) Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal* 37(5), 813–28.

- Foxx, R. M. (2008). Applied behavior analysis treatment of autism: The state of the art. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17, 821–834.
- Frey, T. J. (2009). An analysis of online professional development outcomes for students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 32, 83-96.
- Ganz, J. B., Heath, A. K., Rispoli, M. J., & Earles-Vollrath, T. L. (2010). Impact of AAC versus verbal modeling on verbal imitation, picture discrimination, and related speech: A pilot investigation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(2), 179-196.
- Ganz, J.B., & Simpson, R.L. (2004). Effects on communicative requesting and speech development of the picture exchange communication system in children with characteristics of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 395–409.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.
- Gonçalves, B. M. F. (2013). *MOOC e b-Learning: uma proposta para o mestrado em TIC na Educação e Formação do Instituto Politécnico de Bragança* (Dissertação de doutoramento não publicada). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.
- Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C. P., Lobo, C., Correia, M. C., Monteiro, P. L., & Miguel, T. S. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo. Normas orientadoras*. Dgidc. Lisboa: Ministério da Educação.

Grant-Fisher S, Morlock L, and Reynolds JL (2013) Tablet and application use with individuals with autism spectrum disorder. Manuscript submitted for publication

Gray, C. (1998). *Social Stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism*. In E. Schopler, G. B. Mesibov, & L. J. Kunce (Eds.), *Asperger syndrome or high-functioning autism?* (pp. 167–198). New York: Plenum.

Gray, C. (2004). Social Stories 10.0: The new defining criteria. *Jenison Autism Journal*, 15, 1–21.

Handleman, J. S.; S. L. Harris (2006). *School-Age Education Programs for Children with Autism* Texas: Pro-ed.

Hendricks, D. R. (2008). A descriptive study of special education teachers serving students with autism: Knowledge, practices employed, and training needs. ProQuest Information & Learning). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68 (11), 4664-4664.

Hine, JF and Wolery, M(2006). Using Point-of-View Video Modeling to Teach Play to Preschoolers with Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), 83-93.

Hitchcock, C. H., Dowrick, P., & W. Prater, M. A., (2003). Video self-modeling in school based settings. *Remedial and Special Education*, 56, 36–45.

Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 38(8), 1462-1473.

- Howlin, P., Gordon, R. K., Pasco, G., Wade, A., & Charman, T. (2007). The effectiveness of Picture Exchange Communication System (PECS) training for teachers of children with autism: a pragmatic, group randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(5), 473-481.
- Huai, N., Braden, J. P., White, J. L., & Elliott, S. N. (2006). Effect of an Internet-based professional development program on teachers' assessment literacy for all students. *Teacher Education and Special Education, 29*, 244-260.
- Hume, K., Plavnick, J., & Odom, S. (2012). Promoting task accuracy and independence in students with autism across educational setting through the use of individual work systems. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 2084–2099.
- Iadarola, S., Hetherington, S., Clinton, C., Dean, M., Reisinger, E., Huynh, L., Locke J., Conn K., Heinert, S., Kataoka, S., Smith, T., Mandel, D., Kasari C. & Harwood, R. (2015). Services for children with autism spectrum disorder in three, large urban school districts: Perspectives of parents and educators. *Autism, 19*(6), 694-703.
- Jones, A., & N. Frederickson. 2010. Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of Autism and Developmental Disorders 40* (9), 1094–103.
- Jones, G, English, A, Guldberg, K, Jordan, R, Richardson, P and Waltz, M (2008). *Educational Provision for Children and Young People with Autism Spectrum Disorders living in England: a Review of Current Practice, Issues and Challenges*. England: Autism Education Trust.
- Kabout S, Masi W, Segal M. (2003) Advances in the diagnosis and treatment of autistic spectrum disorders. *Prof Psychol Res Pr, 34*, 26–33.

- Knapczyk, D. R., Frey, T. J., & Wall-Marencik, W. (2005). An evaluation of web conferencing in online teacher preparation. *Teacher Education and Special Education, 28*, 114-124.
- Kokina, A. & Kern, L. (2010). Social Story™ Interventions for students with Autism Spectrum Disorders: Meta – Analysis . *J Autism Dev Disord. 40*, 812-826.
- Kwee, C. S., Sampaio, T. M. M., & Atherino, C. C. T. (2009). Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. *Contexto, 6*, 9-12.
- Learning and Skills Council (2002) *Disabilities and Learning Difficulties: Equality and Diversity Guidance 04/2002*
<http://readingroom.lsc.gov.uk/pre2005/internaladmin/equalitydiversity/equality-and-diversity-guidance-04-2002-disabilities.pdf> Acesso em 13/1/2016
- Leblanc, L., Richardson, W., & Burns, K. A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education, 32*, 166-179.
- Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Lerna, A., Esposito, D., Conson, M., Russo, L., & Massagli, A. (2012). Social-communicative effects of the Picture Exchange Communication System (PECS) in autism spectrum disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders, 47(5)*, 609-617.
- Lerna, A., Esposito, D., Conson, M., & Massagli, A. (2014). Long-term effects of PECS on social-communicative skills of children with autism spectrum disorders: a follow-up study. *International Journal of Language & Communication Disorders, 49(4)*, 478-485.

- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (no prelo). Exploring elementary school teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education*, (Aceite para publicação (2013).
- Littleton, K. (2010). Social interaction and learning. *Social and emotional aspects of learning*, 149-156.
- Loerman, T., and C. Earle (2007) The development of attitudes, sentiments, and concerns about inclusive education in a content-infused Canadian teacher preparation program. *Exceptionality Education Canada 17(1)*, 85–106.
- Loerman, T., C. Forlin, and U. Sharma. 2007. An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly 27(4)*.
- MacDonald, R Clark, MGarrigan, E and Vangala, M (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions, 20(4)*, 225-238.
- Maddox, L. L., & Marvin, C. A. (2013). A preliminary evaluation of a statewide professional development program on autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education, 36*, 37-50.
- Magiati, I., & Howlin, P. (2003). A pilot evaluation study of the Picture Exchange Communication System (PECS) for children with autistic spectrum disorders. *Autism, 7*, 297–320.
- Matos, M. A., & Mustaca, A. E. (2005). Análisis Comportamental Aplicado (ACA) y Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD): Su evaluación en Argentina

[Applied behavior analysis and pervasive developmental disabilities: Assessment in Argentina]. *Interdisciplinaria*, 22, 59–76.

Matson, J. L., Turygin, N. C., Beighley, J., Rieske, R., Tureck, K., & Matson, M. L. (2012). Applied behavior analysis in Autism Spectrum Disorders: Recent developments, strengths, and pitfalls. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 144-150.

Maurice, C., Green, G., & Foxx, R. M. (2001). *Making a difference: Behavioral intervention for autism*. Texas: Pro-Ed, Inc.

McGregor, E. M., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189-207.

Meijer (Cor) J. W. (2003). (ed.). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula* Retirado de: <http://www.european-agency.org>. Acesso em 17/01/2016.

Metz B, Mulick JA, Butter EM. (2005) Autism: a late 20th century fad magnet. In: Jacobson JW, Foxx RM, Mulick JA, editors. *Controversial therapies for developmental disabilities: fads, fashion, and science in professional practice*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum; p. 237–64.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007) *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique*. Toronto: Ontario.

Monteiro, S. M. D. S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais* (Tese de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.

Morlock, L., Reynolds, J. L., Fisher, S., & Comer, R. J. (2015). Video modeling and word identification in adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Child Language Teaching and Therapy, 31(1)*, 101-111

Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education, 34*, 119-132.

National Autistic Society (2004) *A place in society: the importance of planning for life for people with autistic spectrum disorders*. Retirado em: <http://www.nas.org.uk/content/1/c4/44/42/NAS%20REPORT.pdf> Acesso em: 13/01/2016

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (2011) Evidenced-based practice: Video modeling. Retirado em: <http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/video-modeling> Acesso em 16/12/2015.

Naylor, C. (2002). B.C. Teachers' views of special education. Retirado em: <http://bctf.ca/publications/ResearchReports.aspx?id=5558> Acesso em 13/06/2016.

Nelson, C McDonnell, AP Johnston, SS Crompton, A and Nelson, AR (2007). Keys to play: A strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing peers. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42(2)*, 165-181.

O'Handley, R. D., Radley, K. C., & Whipple, H. M. (2015). The relative effects of social stories and video modeling toward increasing eye contact of adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 11*, 101-111.

Organização Mundial da Saúde & Direcção Geral da Saúde (2004). Classificação

Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Organização Mundial da Saúde*. Portugal.

Panerai, S., Ferrante, L., & Zingale, M. (2002). Benefits of the treatment and education of autistic and communication handi- capped children (TEACCH) programme as compared with a non- specific approach. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(4), 318–327.

Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., & Elia, M. (2009). Special education versus inclusive education: the role of the TEACCH program. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(6), 874-882.

Parsons, S., Guldberg, K., MacLeod, A., Jones, G., Prunty, A., & Balfe, T. (2009). *International review of the literature of evidence of best practice provision in the education of persons with autistic spectrum disorders. Research Reports 2*. Birmingham: National Council for Special Education.

Petriwsky, A., Thorpe, K, and Taylor, C. (2005) Trends in construction of transition to school in three western regions, *International Journal of early Years Education*, 13(1), 55(1).

Pierce, W. D., & Cheney, C. D. (2013). *Behavior analysis and learning*. New York: Psychology Press.

Pierson, MR and Glaeser, BC (2007). Using comic strip conversations to increase social satisfaction and decrease loneliness in students with autism spectrum disorder. *Education and Training in Developmental Disabilities* 42(4), 460-466.

Priestley, M, Fitzpatrick, M and Swift, G (2008). A Year in the life of learners with ASD in mainstream courses in a further education college: lessons learned. *Good Autism Practice*, 9(1), 52-56.

- Probst, P., & Leppert, T. (2008). Brief report: Outcomes of a teacher- training program for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38(9), 1791-1796.
- Rakap, S., Jones, H. A., & Emery, A. K. (2015). Evaluation of a Web-Based Professional Development Program (Project ACE) for Teachers of Children With Autism Spectrum Disorders. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 38(3), 221-239.
- Ray, A., Bowman, B., & Robbins, J. (2006). *Preparing early childhood teachers to success-fully educate ALL children: The contribution of four-year undergraduate teacher preparation programs*. A report to the Foundation for Child Development, New York, NY.
- Reichow, B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(4), 512-520.
- Remington, B., Hastings, R. P., Kovshoff, H., degli Espinosa, F., Jahr, E., Brown, T., et al. (2007). Early intensive behavioral intervention: Outcomes for children with autism and their parents after two years. *American Journal on Mental Retardation*, 112, 418–438.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2009). What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for Learning*, 24(2), 86-94.
- Robertson, K., B. Chamberlain, and C. Kasari. (2003). General education teacher's relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder* 33 (2), 123–30.

- Santos, M. D. F. P. D. (2008). *As atitudes dos professores do ensino básico, face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula* (Tese de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Scattone, D, Wilczynski, SM, Edwards, RP and Rabian, B (2002). Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism Using Social Stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 535-543.
- Segall, M. (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitude* (Tese de Mestrado não publicada). University of Georgia, Athens, USA.
- Sharma, U., Forlin C., Loreman T., and Earle C.(2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education* 21(2), 80–93.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Siaperas, P., & Beadle-Brown, J. (2006). A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece. *Autism*, 10(4), 330–343.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo – Compreender e tratar Perturbações do Espectro do Autismo*. Porto: Coleção Referência. Porto Editora.

- Silva, M. O. E. D. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista lusófona de educação, (13)*, 135-153.
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., Griswold, D. E., Myles, B. S., Byrd, S. E., Ganz, J. B., et al. (2005). *Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Simpson, R. L., Myles, B. S., & LaCava, P. G. (2008). Understanding and responding to the needs of children and youth with autism spectrum disorders. In R. L. Simpson & B. S. Myles (Eds.), *Educating children and youth with autism* (2nd ed., pp. 1-60). Austin, TX: Pro-Ed.
- Steinweg, S. B., Davis, M. L., & Thomson, W. S. (2005). A comparison of traditional and online instruction in an introduction to special education course. *Teacher Education and Special Education, 28*, 62-73.
- Subban, P., and Sharma U. (2006) Teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education 21 (1)*, 42–52.
- Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. *Teacher Education and Special Education, 34*, 339-349.
- Thompson, R. M., & Johnston, S. (2013). Use of social stories to improve self-regulation in children with autism spectrum disorders. *Physical & occupational therapy in pediatrics, 33(3)*, 271-284.
- Tsang, S. K., Shek, D. T., Lam, L. L., Tang, F. L., & Cheung, P. M. (2007). Brief report: Application of the TEACCH program on Chinese pre-school children with autism. Does culture make a difference? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37(2)*, 390–396

- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.
- Virues-Ortega, J., Julio, F. M., & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review, 33*(8), 940-953.
- Yell, M. L., Katsiyannis, A., Drasgow, E., e Herbst, M. (2003). Developing legally correct and educationally appropriate programs for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*, 182–191.
- Yoder, P.J., & Stone, W.L. (2006). Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*, 426–435.
- White, S. W., Scahill, L., Klin, A., Koenig, K., & Volkmar, F. R. (2007). Educational placements and service use patterns of individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 1403–1412.
- Wilmschurst, L., and A. Brue. 2010. *The complete guide to special education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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*(1), 11-29.
- Wong, M. A., & 黃敏. (2013). Stress and coping during transition from kindergarten to school (Tese de Mestrado não publicada).

ANEXOS

Anexo 1

Questionário Inclusão do Autismo (Versão modificada e traduzida do *A/IQ*) -
Formulário para professores

Secção 1 – Conhecimentos sobre as Perturbações do Espectro do Autismo

Marque **VERDADEIRO** ou **FALSO** para as seguintes questões acerca das Perturbações do Espectro do Autismo.

Se não tiver certeza da resposta, marque **NÃO SEI**.

Questões	Verdadeiro	Falso	Não Sei
1. As PEA são perturbações do desenvolvimento			
2. Os fatores genéticos desempenham um papel importante nas causas da PEA			
3. As PEA existem apenas na infância			
4. A terapia comportamental é uma intervenção eficaz para crianças com PEA			
5. As crianças com PEA são muito semelhantes entre si			
6. A Intervenção Precoce não acarreta benefícios adicionais para crianças com PEA			
7. Se uma intervenção funcionar com uma criança com PEA, certamente funcionará com qualquer outra criança com PEA.			
7. Alguma medicação pode aliviar os principais sintomas da PEA			
8. A maioria das crianças com PEA tem capacidades cognitivas ao nível da incapacidade intelectual			
9. A maioria das crianças com PEA possuem habilidades ou talentos especiais			
10. Em muitos casos, a causa das PEA é desconhecida			
11. Os défices centrais das PEA são Prejuízos na Compreensão Social, Alterações na Linguagem e Funcionamento Sensorial			

Perturbado			
12. Uma experiência traumática na infância pode provocar PEA			
13. Com uma intervenção adequada, a maioria das crianças com PEA supera a perturbação			

Seção 2 – Opiniões acerca da Educação Inclusiva

Por favor, marque a resposta que melhor descreve a sua opinião acerca das seguintes afirmações:

Itens	*CP	*C	*CuP	*DuP	*D	*DP	Sem opinião
1. As crianças com PEA podem ser integradas em contextos regulares de educação							
2. O apoio por um professor de educação especial é um fator importante para a inclusão de um aluno com PEA							
3. A capacidade académica do aluno é um fator importante para o sucesso da inclusão do aluno com PEA							
4. A severidade da perturbação é um fator importante para o sucesso da inclusão do aluno com PEA							
5. A personalidade do aluno é um fator importante para o sucesso da inclusão do aluno com PEA							
6. A atitude da equipa é um fator importante para o sucesso da inclusão do aluno com PEA							
7. Todas as crianças com PEA deveriam ser incluídas na escola regular							
9. A intervenção individualizada é um fator importante para o sucesso da							

inclusão do aluno com PEA							
10. Encorajar os alunos com PEA para interagirem com os seus pares com desenvolvimento típico é um fator importante para o sucesso da inclusão do aluno com PEA							
11. O uso de esquemas de reforço é um fator importante para o sucesso da inclusão do aluno com PEA							
12. A medicação é um fator importante para o sucesso da inclusão do aluno com PEA							
13. Apenas professores com ampla experiência em educação especial podem lidar com o aluno com PEA na escola regular							
14. A educação inclusiva melhora a experiência de aprendizagem dos alunos com incapacidades							
15. Alunos com autismo clássico possuem demasiados défices para beneficiarem das atividades de uma escola regular							
16. Um bom professor de educação regular pode fazer muita coisa para ajudar um aluno com PEA							
17. As crianças sem incapacidades podem beneficiar do contato com crianças com PEA							
18. As escolas especiais, projetadas especificamente para as suas necessidades, são os lugares mais apropriados para os alunos com PEA							

20. É importante para o aluno com PEA receber serviços de educação especial na escola

--	--	--	--	--	--	--	--

- * C= Concordo
- *CP= Concordo Plenamente
- *CuP= Concordo um Pouco
- *DuP= Discordo um pouco
- *D= Discordo
- *DP= Discordo Plenamente

Seção 3 – Comportamentos na sala de aula

Por favor indique de que forma os seguintes comportamentos podem ser disruptivos quando exibidos por qualquer estudante na sala de aula:

Itens	Altamente disruptivo	Disruptivo	Um pouco disruptivo	Não disruptivo
Agressão (aos pares ou adultos)				
Indiferença ou falta de consciência do que o professor está a fazer				
Dificuldades na conversa recíproca				
Evitamento do contato visual				
Medo de objetos inofensivos				
Elevados níveis de atividade				
Emocionalmente inapropriado (ex.: ansiedade inapropriada ou riso inapropriado)				
Falta de relação com os pares				
Não obediência à autoridade do professor				

Relações pobres com os pares				
Preocupação excessiva com um único objeto ou brinquedo				
Preocupação em tocar, cheirar e provar objetos ou pessoas				
Problemas com comportamento não-verbal (ex.: apontar aleatoriamente ou usar gestos bizarros)				
Linguagem repetitiva, estranha ou ecológica				
Resistência e reações negativas às mudanças no horário				
Rudeza ao realizar pedidos				
Gritar, chorar, fazer birras				
Sensibilidade aos sons				
Movimentos corporais estranhos ou incomuns, como estalar os dedos, girar, ou balançar				

Seção 4 – Práticas em sala de aula

Da seguinte lista, por favor, marque 1) Se você já **OUVIU FALAR** da estratégia, 2) Se você **USA** a estratégia, e 3) Se pensa que a estratégia poderia ser **EFICAZ** na inclusão de um estudante com PEA.

Estratégias	Ouviu Falar		Uso	Eficácia			
	Sim	Não	Usa atualmente	Muito eficaz	Eficaz	Pouco eficaz	Não Eficaz
Análise Aplicada do Comportamento (ABA)							
Tecnologias de							

Apoio							
Comunicação Aumentativa e Alternativa							
Tomada de decisão							
Instrução direta de habilidades sociais							
Treino de ensaios discretos							
Reforço com alimentos							
Educar os alunos com desenvolvimento típico sobre as PEA							
Tempo extra para completar as tarefas							
Comunicação facilitada							
Avaliação funcional do comportamento							
Estruturação de rotinas em conjunto com o aluno							
Ensino de pares							
Sistema de comunicação através da troca de imagens (PECS)							
Treino de resposta							
Modelagem							
Fornecer uma lista de mudanças no							

horário para o dia na escola							
Fornecer uma lista dos comportamentos esperados pelos professores na sala de aula							
Histórias Sociais							
Ensino Estruturado (Modelo TEACCH)							
Reforço verbal/elogio							
Técnicas visuais (ex: modelagem por vídeo)							
Plano educacional individualizado							
Material adaptado							
Currículo de transição							
Estruturação visual da tarefa							
Controle de Estímulos							

Anexo 2

VINHETA

O João tem 7 anos comunica e faz-se entender, essencialmente através de palavras soltas e frases simples. Os seus centros de interesse são reduzidos: puzzles, desenhos, folhear livros e quando lhe é solicitado outras atividades reage com agressividade, bate na mesa, abanando a cabeça e gritando "ahahahah". Tem grande dificuldade em seguir instruções, interage pouco com os pares, procurando-os raramente e nem sempre respondendo às suas, poucas solicitações. O João obtém melhores desempenhos quando esta em um ambiente calmo e estruturado.

Por favor marque a resposta que melhor define a sua opinião:

I) Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II) A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
As unidades de apoio especializado são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NEE no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita				

Por favor responda às questões a seguir:

I) Como a sala seria estruturada de forma a garantir que este aluno não receba estímulos em excesso?

II) Quais as práticas pedagógicas e como estas podem ser utilizadas para adequar o comportamento do aluno em sala?

III) Como pode garantir que o aluno consiga expressar as suas vontades e desejos em sala de aula?