

Qualidade inclusiva da escola

Representações da comunidade educativa de uma escola frequentada por um aluno com Síndrome de Asperger

Ana Carita & Cristiana Carvalho

Resumo

A inclusão escolar, nomeadamente de alunos mais vulneráveis, como aqueles com Síndrome de Asperger (SA), requer acompanhamento metódico, para que a intervenção melhore de modo sustentado. Por isso, com base na exploração das representações da comunidade educativa, questionámos a qualidade inclusiva de uma escola frequentada por um aluno com SA. Na definição das questões específicas teve-se como referência o modelo de escola inclusiva de Ainscow e Booth (2002) e as necessidades educativas dos alunos com SA (Attwood, 2000). Optou-se por estudo de caso, em uma escola escolhida por conveniência; participaram 3 turmas, 3º ciclo, a do 9º com um aluno com SA (Pedro), e adultos significativos no seu processo de inclusão. Usou-se questionário, entrevista, teste sociométrico e análise documental. As representações não ofereceram um retrato plano, nem consensual, da qualidade inclusiva da escola: prevalece uma imagem positiva, mas limitada pela representação do Pedro e pelo seu lugar isolado na estrutura de afinidades da turma. As práticas, por sua vez, integram aspetos valiosos, mas apresentam insuficiente definição em qualquer das fontes consideradas. Assim, concluímos que, apesar da atitude e de algumas práticas inclusivas da escola, a intervenção profissional não se afigura suficientemente robusta no seu planeamento e ação. Por isso, avançamos recomendações nos domínios do planeamento da capacitação social dos alunos com SA, da educação cidadã de todos os alunos e da formação dos profissionais.

Palavras-chave:

escola inclusiva; síndrome de Asperger; qualidade inclusiva da escola.

Quality inclusive of school - Community educative representations of a school attends by a student with asperger syndrome

Abstract: School inclusion, especially of vulnerable students, such as those with Asperger syndrome (AS), requires methodical accompaniment to the intervention improve in a sustained way. Therefore, based on the exploitation of representations of the educational community, we questioned the inclusive quality of a school attended by a student with AS. In defining the specific issues up was based on the inclusive school model of Ainscow e Booth (2002) and the educational needs of students with AS (Attwood, 2000). We chose a case study in a school chosen for convenience; participated three classes of the 3rd cycle, the 9th grade attended by a student with AS (Pedro), and significant adults in his process of inclusion. It used questionnaire, interview, sociometric test and document analysis. Representations have not offered a picture plane, nor consensual, of inclusive school quality: prevails a positive image, but limited by the Pedro representation's and his isolated place in the affinity structure of class. The practices, in turn, comprises valuable aspects but are insufficiently defined in any of considered sources. Thus, we conclude that, despite the attitude and some school inclusive practices, professional intervention does not seem strong enough in their planning and action. Therefore, advance planning recommendations in the areas of social skills of students with AS, the civic education of all students and training of professionals.

Keywords: inclusive school; Asperger syndrome; inclusive quality school.

La qualité inclusive de l'école - Les représentations de la communauté éducatif d'une école fréquenté par un étudiant avec le syndrome d'asperger

Résumé: L'inclusion scolaire, en particulier des étudiants plus vulnérables, tels que ceux ayant le syndrome d'Asperger (SA), a besoin de l'accompagnement méthodique pour que l'intervention réussisse de façon durable. Basé sur l'exploitation des représentations de la communauté éducatif, on a interrogé la qualité inclusive d'une école fréquentée par un étudiant avec le SA. La définition des questions spécifiques était basée sur le modèle d'école inclusive d'Ainscow e Booth (2002) et les besoins éducatifs des élèves ayant le SA (Attwood, 2000). Dans l'étude de cas ont participé 3 classes du 3^o cycle, la de 9^o année assisté par un étudiant ayant SA (Pedro), et des adultes significatifs dans son processus d'inclusion. On a utilisé le questionnaire, l'entretien, le test sociométrique et l'analyse de documents. Les représentations de la qualité inclusive de l'école ne sont consensuelles: il prévaut une image positive, mais limitée par la représentation de Pedro et son lieu isolé dans la structure d'affinités de la classe. Les pratiques, à son tour, comprennent des aspects précieux, mais ceux ne sont pas suffisamment définis dans les sources considérées. Ainsi, il s'ensuit que, malgré l'attitude et les pratiques inclusives scolaires, l'intervention professionnelle ne semble pas assez forte dans sa planification et son action. Par conséquent, nous présentons des propositions dans les domaines des compétences sociales des élèves ayant SA, de l'éducation civique de tous les élèves et de la formation des professionnels.

Mots-clés: école inclusive; Le syndrome d'Asperger; qualité inclusive de école.

Cálida inclusiva de la escuela - Representaciones de la comunidad educativa de una escuela frecuentada por un estudiante con síndrome de asperger

Resumen: La inclusión escolar, especialmente de los estudiantes más vulnerables, requiere acompañamiento metódico, por lo que la intervención va a mejorar de forma sostenida. Basado en la explotación de las representaciones de la comunidad educativa, cuestionamos la calidad inclusiva de una escuela frecuentada por un estudiante con síndrome de Asperger (SA). En la definición de las cuestiones específicas seguimos el modelo de escuela inclusiva de Ainscow e Booth (2002) y las necesidades educativas de los estudiantes con SA (Attwood, 2000). Elegimos un estudio de caso en una escuela elegida por conveniencia; participaron 3 clases de 3^o ciclo, el 9^o año con un estudiante con SA (Pedro), e los adultos significativos en su proceso de inclusión. Se utilizó el cuestionario, entrevista, test sociométrico y el análisis de documentos. En las representaciones de la calidad inclusiva de la escuela prevalece una imagen positiva, pero limitada por la representación de Pedro y su lugar aislado en la estructura de afinidad en la clase. Las prácticas, a su vez, comprenden aspectos valiosos, pero están insuficientemente definidas en las fuentes que se estiman. Por lo tanto, se concluye que a pesar de la actitud y algunas prácticas inclusivas de la escuela, la intervención profesional no parece lo suficientemente fuerte en su planificación y acción. Así, se avanzan recomendaciones en las áreas de las habilidades sociales de los estudiantes con SA, la educación cívica de todos los estudiantes y la formación de los profesionales, útiles en contextos similares.

Palabras clave: escuela inclusiva; síndrome de Asperger; escuela inclusiva de calidad.

Os desenvolvimentos civilizacionais e científicos ocorridos no século XX repercutiram-se extraordinariamente na escola, gerando um imparável movimento de abertura da escola a todas as crianças e jovens, o pleno reconhecimento do direito de todos à educação. Daí que as nossas escolas se confrontem hoje com o enorme desafio de desenvolver a sua qualidade inclusiva, a fim de potenciar a escolarização e desenvolvimento de todos os seus alunos.

A mudança de paradigma de uma escola excludente, nomeadamente das crianças e jovens com perturbações ou deficiências, para uma escola para todos, foi marcada ao longo do século XX por entendimentos científicos, opções ideológicas, políticas públicas e soluções técnicas muito diversas, mas progressivamente mais inclusivas (Bairrão, 1998). Portugal acompanhou este movimento produzindo normativos e criando meios indispensáveis à sua implementação (Lopes, 1997; Sanches, 2011).

Os normativos, embora valiosos, não bastam para que a escola se torne efetivamente inclusiva. Importa que, cumulativamente, sejam asseguradas condições de inclusão, nos diversos níveis de responsabilidade dos sistemas educativo e social. As escolas são um dos elos desta cadeia de responsabilidades.

A consagração efetiva do direito pleno de todos à educação é indissociável do conceito de escola inclusiva: projeto sempre em construção de uma escola apostada em educar na e para a diversidade, garantindo a todas as crianças e jovens em idade escolar o acesso bem-sucedido à escola (Ainscow, 1999, 2000; Rodrigues, 2000; 2001). A execução de tal projeto requer que a escola seja capaz de se organizar no sentido da mobilização de meios e de estratégias diversificadas de ensino capazes de sustentar com equidade a participação e aprendizagem de todos (Sasaki, 1997).

A dificuldade desta tarefa requer, com fins reguladores, uma atenção pró-ativa, continuada e metódica ao modo como a escola, cada escola, está a conseguir satisfazer a incumbência social de inclusão. A definição de indicadores de análise da consecução da inclusão por parte das escolas afigura-se um recurso da maior utilidade (Sanches, 2011). Ainscow e Booth (2002) desenvolveram um sistema de análise da qualidade inclusiva da escola assente em três domínios principais, cultura, políticas e práticas inclusivas, que inclui a definição dos respetivos conceitos-chave, da estrutura da avaliação (dimensões e secções) e seus critérios (indicadores e questões).

Entretanto, sublinhe-se que a consecução do projeto de uma escola inclusiva se apresenta particularmente desafiante quando a escola se confronta com alunos mais vulneráveis, com perturbações ou deficiências, como é o caso das crianças e jovens com Síndrome de Asperger (SA), situação que merece a nossa atenção.

Esta síndrome foi caracterizada pela primeira vez por Asperger, em 1944, que a designou como *psicopatía autista* e que descreveu as pessoas com esta desordem como tendo habilidades intelectuais inalteradas e uma linguagem correta, mas apresentando acentuadas dificuldades na comunicação não-verbal, baixa empatia, tendência para a intelectualização das emoções, discurso longo, prolixo, por vezes incoerente, formal e dominado por temas inabituais e muito focados e, ainda, baixas habilidades motoras. Não obstante a tendência para o isolamento social, essas crianças não eram tão retraídas ou alheadas como as autistas, descritas por Kanner em 1943, e desenvolviam, por vezes precocemente, um discurso gramatical correto (Klin, 2006). Wing introduziu, em 1981, a designação *síndrome de asperger* e reforçou com os seus estudos clínicos os traços que vinham sendo evidenciados e que estudos posteriores vieram a confirmar, destacando-se ainda como sintomas a dificuldade em lidar com a mudança de rotinas e com o imprevisto (Attwood, 2003; Cumine, Leach, & Stevenson, 2006; Martins, Fernandes & Palha, 2000).

Hoje, para o diagnóstico clínico da SA, os especialistas apoiam-se na caracterização da desordem proporcionada quer pelo DSM-V (2013), quer pelo ICM-10 (OMS, 2015). Nos estudos sobre a prevalência, estima-se que a SA afeta entre 2 a 4 pessoas por 10.000, com uma prevalência de 9 rapazes para 1 rapariga (Klin, 2006). A literatura também indica que os portadores de SA beneficiam com intervenção educacional e psicoterapêutica, numa perspetiva de equipa (Attwood, 2003; Cumine *et al.*, 2006).

Tendo em conta as dificuldades escolares associadas às características da SA, espera-se que a resposta educativa a estes alunos contemple o reforço na aprendizagem da língua e da compreensão e produção de textos, pois a literabilidade da leitura destes alunos dificulta o acesso a material mais complexo, da matemática, pois embora tendam a apresentar bom cálculo mental, precisam de ajuda para superar as dificuldades na compreensão de instruções mais complexas, e das habilidades motoras (Cumine *et al.*, 2006; Klin, 2006).

Porém, sendo no domínio social que apresentam mais dificuldades, requere-se aí especial apoio e ensino direto, com vista ao desenvolvimento da capacidade de interagir com os outros, dominar as regras do diálogo, aprender a gerir as emoções e a reconhecer os sinais sociais e as regras de conduta (Attwood, 2002; 2000; Darretxe & Sepúlveda, 2011). Segundo os mesmos autores é vantajoso que esta intervenção assuma, ou assuma cumulativamente com outras, o formato de programas estruturados, para os quais definem um bem definido conjunto de indicações.

A satisfação destas necessidades requer professores preparados e equipas multidisciplinares, de modo a diversificar-se a natureza e o lugar dos apoios.

Estes beneficiarão com profissionais calmos, emocionalmente previsíveis, flexíveis na gestão do currículo, atentos às potencialidades de cada criança e capazes de entender a sua perspetiva do mundo. Também a sua capacidade em lidar com a variedade de sinais destes alunos será posta à prova, pois aqueles, na sua forma, variam significativamente ao longo do ano e do dia, requerendo-se compreender o que favorece tais alterações. A necessidade de tempo e a ansiedade destas crianças na adaptação a novas situações, especialmente em períodos de transição de ciclo e, ou escola, são um outro desafio para as equipas. A capacidade de colaborar com as famílias na definição das melhores respostas é outra importante indicação de ação (Darretxe & Sepúlveda, 2011).

Quanto ao lugar da escolarização, as crianças com SA beneficiam com a inclusão nas escolas e turmas regulares, da vida em grupo de pares capazes de exibir condutas sociais e escolares apropriadas às suas idades (Anderson, 2015). É desejável que a inclusão ocorra em escolas e turmas pequenas e familiares, sossegadas, bem estruturadas e assentes em modelos pedagógicos diretivos, nas quais se incentive o apoio mútuo entre os alunos. Mesmo assim, importa que os professores atentem na reação da turma, e modelem com o seu exemplo uma relação de apoio e tolerância (Darretxe & Sepúlveda, 2011).

Sabemos, porém, que, embora hoje a educação para todos seja um direito formalmente reconhecido na nossa civilização, se registem mudanças positivas nas atitudes face à inclusão e tenham sido dados passos importantes na sua concretização, a efetiva qualidade inclusiva das escolas se mantém um desafio em aberto, de resultados variavelmente conseguidos (Avramidis & Norwich, 2002; Leonardo, Bray, & Rossato, 2009; Melro & César, 2005; Sá, 2014).

É esta a base de que partimos para a formulação do nosso questionamento: não obstante os progressos, há muito caminho a fazer, pelo que se impõe ir acompanhando o processo de inclusão a nível das escolas e construindo caminho apoiado nas evidências encontradas. Portanto, o problema investigado parte do reconhecimento desta necessidade de uma abordagem metódica à qualidade inclusiva das escolas, em particular quando está em jogo a escolarização de crianças mais suscetíveis a fatores de risco neste processo, como é o caso das crianças e jovens com SA. Em conformidade, procurou-se responder à seguinte questão geral: como e com que resultados está a escola do ensino regular estuda a incluir os seus alunos, em especial os alunos com SA? Considerando-se que só o metódico conhecimento da realidade nos permite traçar, onde necessário, novos caminhos, procurou-se compreender, à luz da representação da sua comunidade, a qualidade inclusiva de uma dada escola, quer quando estão em jogo todos os seus alunos, quer, em particular, o seu aluno com SA.

Para o questionamento da comunidade sobre a qualidade genericamente inclusiva da sua escola tomámos como referência principal o modelo de Ainscow e Booth (2002) de apoio ao desenvolvimento da qualidade inclusiva das escolas, que nos guiou na identificação das questões específicas da pesquisa, a partir da consideração dos domínios e indicadores do modelo. Para o questionamento sobre a qualidade da escola na resposta às necessidades transversais a alunos com SA, tomámos como referência as indicações provenientes da já indicada literatura da especialidade e, particularmente, as orientações de Attwood (2003; 2002; 2000), que nos guiaram na identificação das questões específicas da pesquisa.

No presente artigo apresenta-se parcialmente o estudo efetuado, pelo que na Tabela 1 apenas se enunciam as questões específicas aqui abordadas, em articulação com os domínios e indicadores propostos pelos referidos modelos.

Tabela 1. Domínios, indicadores e questões específicas da pesquisa

Domínios	Indicadores	Questões específicas
Criar culturas inclusivas	Construir sentido de comunidade	Possui a escola uma cultura inclusiva, promotora, nomeadamente, do sentimento de pertença à comunidade escolar?
	Organizar a aprendizagem	As práticas pedagógicas na escola são pensadas para todos?
Promover práticas curriculares inclusivas	Mobilizar recursos	Mobiliza a escola recursos potenciadores de práticas escolares inclusivas?
	Incentivar a interação com os colegas	Os profissionais da escola incentivam o aluno com SA a interagir com os seus colegas?
Promover a socialização	Ensinar competências de diálogo	Os profissionais da escola criam momentos em que o aluno com SA treina o diálogo?

Método

A pesquisa desenvolveu-se no quadro da estratégia *estudo de caso qualitativo*, ano letivo 2012-13, numa escola pública do concelho de Alenquer, frequentada no 9º ano por um aluno com SA (Pedro, digamos). Frequentavam a escola 380 alunos, 189 do 2º ciclo e 191 do 3º. A escola contava com 41 professores, 3 professores de educação especial (PEE), 2 professores bibliotecários, 1 psicóloga (PSI), 4 membros da direção e 10 assistentes operacionais.

Participaram no estudo 48 alunos do 3º ciclo, distribuídos por três turmas: 7º (20), 8º (15) e 9º (13), sendo 27 meninas e 21 rapazes, entre os 12 e os 18 anos. As duas primeiras turmas foram escolhidas aleatoriamente, a de 9º por ser a turma do Pedro. Participaram ainda adultos significativos no processo de inclusão do Pedro: a PEE e a PSI que o acompanhavam, a sua diretora de turma (DT) e a sua mãe, que era assistente operacional na escola.

O Pedro, com 17 anos à época da pesquisa, nasceu de uma gravidez gemelar, de pré-termo, por cesariana. Foi sinalizado à equipa de educação especial pela professora do 1º ciclo, referindo-se desinteresse escolar e sistemático incumprimento de tarefas; foi encaminhado para avaliação clínica. O diagnóstico não se apresentou muito claro. Os alegados sinais de alheamento escolar agravaram-se durante o 2º ciclo: dorme nas aulas, falta, chega tarde. Durante este ciclo o Pedro é diagnosticado com SA e inicia as consultas regulares de pedopsiquiatria. Na escola, ao abrigo do DL 319/91, de 23 de agosto, passa a usufruir de condições especiais de avaliação, adequação da turma e apoio tutorial, focado na ajuda à organização para o cumprimento das tarefas escolares. É retido no 6º ano e evidencia algumas melhorias. O início do 3º ciclo, porém, volta a estar marcado por situação escolar problemática, que se traduz em nova retenção, no 7º ano. A partir de então, os relatórios dão conta de progressivas melhorias na atitude escolar, na forma de se apresentar e circular na escola, na interação com colegas e professores. Na resposta educativa os relatórios destacam o apoio direto da PEE em algumas aulas e numa hora semanal em gabinete, sendo estas últimas “dedicadas ao diálogo sobre vários temas do interesse do aluno, trabalhar competências sociais, realizar jogos de atenção/concentração, resolver exercícios de matemática e preparação para testes”. No 9º ano, a partir do 2º período, beneficiou também do apoio da psicóloga escolar, em virtude de o Pedro “se encontrar na eminência de transição de ciclo e isso implicar dificuldades acrescidas de integração e ajustamento de comportamentos adaptativos”. O Pedro viria a transitar de ciclo e de escola no final do ano letivo.

Na recolha da informação, usou-se (i) o teste sociométrico, na turma do Pedro, para se perceber a estrutura social da turma e o seu posicionamento nela;

(ii) a análise documental, para a caracterização da instituição e dos participantes, em particular do Pedro; (iii) o questionário aos alunos, em formato escala de *Lickert*, para exploração da sua representação sobre a qualidade inclusiva da sua escola, em geral; (iv) a entrevista semiestruturada ao Pedro, para se aprofundar a compreensão das suas respostas ao questionário e buscar a sua representação sobre a resposta da escola às suas próprias necessidades; (v) a entrevista semiestruturada aos adultos significativos, para explorar a sua representação da qualidade inclusiva da escola, em geral (contexto social envolvente, clima, organização, práticas educativas e gestão dos recursos) e na resposta às necessidades do Pedro, enquanto jovem com SA. A decisão sobre os itens do questionário e as questões das entrevistas baseou-se na articulação entre as questões da pesquisa, os domínios e indicadores de inclusão escolar de Ainscow e Booth (2002), e as orientações de Attwood (2000) para a inclusão dos alunos com SA. No tratamento da informação recorreu-se à análise percentual (questionários) e à análise de conteúdo (questões abertas das entrevistas e documentos selecionados). Os dados do teste sociométrico foram tratados conforme a literatura (Northway & Weld, 1999).

Apresentação e Análise dos Resultados

Os resultados serão apresentados em função das questões específicas da pesquisa, efetuando-se, primeiro, a descrição e análise dos resultados provenientes de cada uma das fontes, de seguida, a análise conclusiva com base na triangulação dos resultados e análises anteriores.

Promove a escola o sentimento de pertença à comunidade escolar? Os alunos foram questionados sobre a frequência com que eles próprios e a generalidade dos seus colegas se sentiam bem-vindos à escola, e se naquela escola os professores e os alunos se tratavam uns aos outros com respeito, ou seja, sobre dimensões relacionais da cultura escolar, sobre o seu clima. O tratamento aglomerado desta informação indicou que a maioria dos estudantes avalia favoravelmente o clima da sua escola, já que 56% considera que o sentimento de pertença à mesma, sinalizado por aqueles indicadores, está presente *quase sempre* e 28% *sempre*. Apenas 2% entende que tal dimensão nunca é conseguida e os restantes 14% respondem *algumas vezes*.

Os adultos significativos foram questionados sobre quais os aspetos relacionados com a cultura e, em particular, com o clima da sua escola que, no seu entender, favoreciam a inclusão e aqueles que funcionavam como obstáculo à mesma, dos alunos em geral e do Pedro em particular. Os adultos que se referiram à cultura e clima geral da escola salientaram a sua qualidade inclusiva, não

obstante a presença de obstáculos culturais e estruturais. É o caso da PSI que começa por destacar como concorrendo para a qualidade inclusiva da escola as atividades desenvolvidas e as parcerias externas “que têm ajudado muito essa cultura de bem-estar físico e psicológico”, bem como o facto de ser uma escola pequena e localizada num ambiente rural “onde todos se conhecem, as famílias conhecem-se, há uma certa familiaridade e comunidade que os favorece também a nível do desenvolvimento pessoal e social”. Por outro lado, observa que a pequena dimensão da escola e da localidade também funcionam como um obstáculo à inclusão: ao não disponibilizarem as respostas sociais necessárias limitam o acesso dos que têm menos recursos económicas a respostas que só se encontram fora da zona de residência. Também o clima de coesão da escola, associado ao facto de se tratar de uma escola “em que as estruturas e funcionalidades já existem há imenso tempo, em que as coisas já estão mais ou menos enraizadas” poderão funcionar como barreiras à inclusão, dificultando a introdução de mudanças necessárias. A PEE, por sua vez, destaca igualmente o “ambiente harmonioso” da escola, a sua favorabilidade a todos os alunos, evocando apenas uma situação excecional em que tal não se verificou.

A mãe do Pedro, por sua vez, olha para a qualidade da escola a partir da inclusão do seu filho, não vendo aí obstáculos à inclusão e valorizando o facto de se tratar de uma escola com poucos alunos, onde todos se conhecem. Na sua perspetiva, os constrangimentos derivam do Pedro, que “não gosta muito, nem compreende a adolescência”, uma vez que os adolescentes “conversam sobre assuntos e usam uma linguagem grosseira com que ele não se sente bem, pelo que afasta-se”, não dando espaço mesmo aos que o procuram. Atribui-lhe, ainda, uma autoimagem que não facilita a inclusão: “acha que tem um nível de aprendizagem mais à frente, que é um bocadinho aborrecido, por exemplo, conversar com os pares, porque não percebem o que ele está a dizer; ele gosta mais da parte científica, astros, bioquímica... e ninguém percebe o que ele está a dizer”.

A DT analisa a qualidade inclusiva da escola focada na turma e na sua competência para a inclusão do Pedro, não identificando aí fatores favoráveis à mesma: foi “sempre posto à distância pelos seus colegas”. Atribui tal atitude à competição e inveja, geradoras de reações negativas à diferenciação pedagógica de que o Pedro beneficia. Já a PSI salienta a qualidade inclusiva da turma, salientando que o que dificulta aí a inclusão do Pedro, são as suas dificuldades, decorrentes da SA. Também a PEE e mãe referem a turma como um fator positivo da inclusão do Pedro.

Por fim, a opinião do Pedro sobre o seu próprio sentimento de pertença à escola, de ser ou não bem-vindo à mesma, assenta, sobretudo, na avaliação das atitudes dos seus colegas de turma, queixando-se que é ignorado grande parte

do tempo por eles, apenas se sentindo mais acolhido e apoiado por uma colega com quem travou forte amizade. Apresenta, pois, um discurso concordante com o da sua DT. Observe-se que os resultados do teste sociométrico também indicam que apenas a referida amiga o escolhe favoravelmente, assim como ela apenas é escolhida favoravelmente pelo Pedro, sendo ambos os mais rejeitados. Não obstante esta tonalidade negativa da relação com os colegas, o Pedro afirma que simpatiza com os seus professores.

Em suma, a partir de critérios que nem sempre são os mesmos, e da consideração de níveis distintos da organização escolar – a escola toda ou a turma – e da população estudantil – toda ela ou o Pedro –, podemos ainda assim concluir que a representação predominante dos participantes contempla um juízo favorável sobre a qualidade acolhedora, inclusiva da instância a que se reporta a respetiva resposta ou discurso, não obstante os constrangimentos. É o caso do juízo da maioria dos alunos sobre a qualidade inclusiva da cultura geral da escola, e também da PSI, da PEE e da mãe, que sublinham a qualidade inclusiva dessa cultura enquanto escola para todos e para jovens como o Pedro. Sublinha-se a qualidade inclusiva da escola olhada a partir do seu clima relacional, da qualidade do acolhimento, da competência para promover nos alunos o sentimento de conforto e pertença, dimensões destacadas no modelo de inclusão de Ainscow e Booth (2002). Sem idealizações, reconhece-se também como fatores positivos de inclusão a pequena dimensão da comunidade, da escola e da turma, como a literatura igualmente sublinha (Darretxe & Sepúlveda, 2011). Porém, a perceção de um jovem vulnerável como o Pedro, e a de um dos adultos particularmente próximo do seu processo de escolarização, como é a sua DT, não são indicativas de um juízo positivo sobre a qualidade inclusiva da escola, quando olhada por ambos a partir da dinâmica da respetiva turma.

Promove a escola práticas educativas inclusivas, testemunháveis no modo de (i) gestão e organização das aprendizagens e (ii) mobilização dos recursos? A propósito da primeira parte da questão os alunos foram questionados sobre a frequência com que, na aula, colaboram uns com os outros nas aprendizagens, e os professores se preocupam com a aprendizagem e acessibilidade de todos a iniciativas no âmbito do currículo. O tratamento aglomerado desta informação indicou que, por referência a estes indicadores, a maioria dos estudantes avalia favoravelmente a qualidade inclusiva da organização pedagógica das aulas, já que 43% considera que tal sempre se verifica e 45% quase sempre. Apenas 1% entende que a escola não organiza nunca as atividades e os processos educativos de modo inclusivo, respondendo os restantes 12% *algumas vezes*.

Sobre gestão e organização das aprendizagens, os adultos reconheceram a disponibilidade efetiva dos professores para efetuarem as adequações e

adaptações curriculares que se apresentam necessárias, bem como para ajudar os alunos dentro ou fora da aula (Mãe: “Sempre que um aluno tem dificuldades os professores tentam, mesmo fora do horário das aulas, levar os alunos para a sala ou para biblioteca e esclarecer aquele tema em que o aluno tem mais dificuldade”).

Os discursos, porém, são pouco exemplificativos das diferenciações introduzidas, havendo apenas referência genérica à diferenciação dos materiais de ensino e avaliação. Também é escassa a informação sobre a organização social dos alunos para a aprendizagem, embora se refira que “são em grande parte os alunos da turma que ajudam os alunos com necessidades educativas no espaço escolar e dentro da aula; normalmente os docentes colocam os alunos com necessidades educativas especiais junto de alunos que os possam ajudar” (PEE). No apoio à organização da aprendizagem também é salientada a colaboração entre a equipa docente e a equipa da educação especial, para troca de informações e montagem das respostas mais adequadas, bem como o apoio regular e direto desta equipa aos alunos com NEE dentro e fora das aulas: “há sempre o cuidado de lhes deixar algum tempo com a PEE (...) e há um acompanhamento da PEE, pois participa também nas reuniões do conselho de turma” (DT). No caso do Pedro, este apoio, quando direcionado à aprendizagem, traduzia-se na “preparação para os testes, para que o aluno ganhasse hábitos de estudo” e, ainda, na motivação para a aprendizagem, em particular da língua portuguesa, área por ele rejeitada (PEE) e que, como sabemos, carece de reforço (Cumine et al, 2006).

Em suma, alunos e adultos mostram-se satisfeitos com as práticas de gestão e organização das aprendizagens, inferindo-se uma representação positiva das mesmas. Porém, os discursos dos adultos são pouco informativos sobre a organização social das aprendizagens: pouco sabemos, por exemplo, sobre a frequência de uso do trabalho em grupo e menos ainda sobre o seu desenvolvimento e a adesão suscitada. Indicam, porém, a presença do trabalho colaborativo entre alunos, bem como entre a equipa docente, a equipa de EE, psicólogas e famílias, atribuindo-se aos professores e à equipa de EE papel determinante na opção ativa por tal estratégia. Deste modo, a escola parece atenta ao valor formativo da colaboração entre os adultos responsáveis e ao valor pedagógico da ajuda colaborativa entre os alunos, ao reconhecimento que “as diferenças entre os alunos (...) podem constituir recursos de apoio à aprendizagem” (Ainscow & Booth, 2002 p.11). Em todo o caso, a confiança nesta aposta é mitigada quando também se sabe, pelo teste sociométrico, o estreito lugar dos mais vulneráveis na estrutura das afinidades da turma, ou o aparente desencanto do Pedro e da sua DT face à mesma, à sua qualidade inclusiva.

Os discursos dos profissionais são igualmente indicativos do recurso à diferenciação pedagógica, mas muito parcos no detalhe. Entretanto, afigura-se preocupante a reação da turma à diferenciação, à luz da perspectiva da DT:

eles sentiam que ele era diferente, sim senhor, mas depois revoltavam-se um bocado porque são miúdos competitivos, e verem que o Pedro não fazia o mesmo que eles faziam nas aulas e que estava um bocado favorecido nesse aspeto e depois tinha notas até se calhar melhores do que eles nos teste...

No que respeita ao questionamento sobre a mobilização inclusiva dos recursos, os alunos pronunciaram-se sobre a frequência com que, no contexto do desenvolvimento do currículo, são encorajados a utilizar os seus próprios conhecimentos e experiências dos diferentes países, regiões, bairros ou famílias de origem, e a apoiar colegas que precisem de ajuda e, ainda, sobre a utilização de recursos pelos professores em apoio à aprendizagem e participação de todos. O tratamento aglomerado da informação mostra-nos uma perceção inclusiva da gestão dos recursos, uma vez que, à luz daqueles indicadores, a inclusão é afirmada como presente *quase sempre* por 47% dos alunos e como *sempre* por 23%. Regista-se ainda assim 29% de respostas indicativas de uma perceção menos positiva da mobilização inclusiva dos recursos, considerando que tal ocorre apenas *algumas vezes*, se bem que apenas 1% dos estudantes afirme que nunca tal mobilização ocorre.

Relativamente aos recursos, os adultos referem-se sobretudo aos humanos, cujo papel determinante a literatura também sublinha (Darretxe & Sepúlveda, 2011). Assim, os docentes e a psicóloga valorizaram especialmente o número e o envolvimento dos recursos humanos da escola, referindo, em particular, a equipa de EE como um dos mais importantes fatores de inclusão. É assim que a PSI refere que, “em primeiro lugar, são os recursos humanos, o facto de haver uma equipa especializada, com professores já com largos anos de experiência”, que permitem que a escola seja capaz de assegurar “alguma capacidade de resposta”. A presença de uma PSI na escola – o seu apoio em ordem à aprendizagem pelo Pedro de um comportamento mais adaptativo nas mudanças e no confronto com os outros e com as suas próprias emoções –, bem como o suporte proporcionado por dois outros psicólogos do agrupamento e por parcerias externas (“colegas que vêm e que dão apoio especificamente a alunos com necessidades educativas especiais”) são recursos igualmente valorizados pela PSI. A PEE também sublinha a importância dos recursos humanos na inclusão: “os recursos humanos são os mais mobilizados, professores, funcionários e alunos”. Já a DT sublinha a necessidade de formação de todo o pessoal, que, segundo ela, “nunca é dada”, se bem que uma leitura tão radical não seja partilhada pelos restantes

adultos. Com efeito, embora não reconhecido como contexto de formação, estes atribuem à equipa de EE um papel positivo na informação aos docentes sobre os casos e na colaboração no desenho das intervenções, ações que podemos enquadrar num contexto de formação informal partilhada, se bem que, aparentemente, muito localizada no início do ano letivo e, por isso mesmo, pouco adequada a situações imprevistas, como alterações na equipa docente.

Em menor escala, os adultos referem-se também aos meios materiais e equipamentos didáticos. Sobre os recursos materiais infere-se dos discursos da DT, PEE e mãe a escassez de verbas para a aquisição ou atualização dos mesmos (meios informáticos, materiais percíveis, apoio a visitas de estudo, etc.). Mesmo assim, todos apontam que a escola dispõe de recursos “mais ou menos adequados” face às necessidades existentes (DT), devido, quer à competente gestão da direção, quer à iniciativa e contribuição dos professores que, por vezes, apostam na mobilização de toda a comunidade (PEE: “fazemos umas feirinhas com trabalhos elaborados por eles, os do currículo individual, e compramos alguns materiais, nunca pedimos dinheiro aos pais”).

Em suma, no que respeita à mobilização dos recursos humanos para o desenvolvimento inclusivo do currículo, os adultos salientam, embora com pouco detalhe, o papel destacado de todos os membros da comunidade educativa nas práticas de inclusão, o seu envolvimento e dedicação, bem como de parceiros externos, cuja colaboração permite suprir recursos de que a escola não dispõe. Os alunos e a equipa de educação especial, mas também a direção da escola, são expressamente nomeados pela importância da sua ação na efetividade da capacidade inclusiva da escola, parecendo atribuir-se aos recursos humanos o mais determinante papel no processo. Deste modo, discurso dos professores e respostas dos alunos afirmam, uns e outras, o valor mediador da comunidade ela mesma numa gestão curricular inclusiva.

No que respeita aos recursos materiais, onde apenas contamos com as respostas dos adultos, os discursos apresentam alguma ambiguidade, ou seja, tendo em conta a exiguidade das verbas, a perceção sobre os mesmos é razoavelmente positiva, atribuindo-se tal qualidade à iniciativa e boa vontade de todos, bem como à criteriosa gestão das parcas verbas disponíveis.

Analisemos agora a representação dos participantes sobre a resposta da escola às necessidades educativas particularmente salientes nas crianças e jovens com SA. Para o efeito, abordaremos aqui os resultados no domínio da socialização, especificamente, a representação dos participantes sobre o papel da intervenção educativa no incentivo e apoio à interação com os outros e no desenvolvimento de competências de diálogo. Sobre estas questões buscou-se a perspetiva dos adultos e do Pedro.

Os profissionais da escola incentivam o Pedro, aluno com SA, a interagir com os seus colegas? Do discurso da DT não se depreende apoio ativo e adequadamente desafiador à interação regular, à ação conjunta entre o Pedro e a turma, nomeadamente em torno da tarefa de aprender. Parece prevalecer quer a proteção da sua relação com a única colega com quem diz sentir-se bem, ela própria também uma aluna isolada, segundo os resultados do teste sociométrico, quer o incentivo ao trabalho com um colega recém-chegado à turma, porventura também ele pouco incluído, que manifestava uma posição mais acolhedora do Pedro do que os restantes colegas. Mais do que o apoio desafiante e regular a uma interação social aberta, interessa à DT que “ele estivesse onde se sentisse bem”. Porém, a PEE entende que docentes e funcionários têm essa preocupação, *tentam*, sempre e quando necessário, apoiar neste domínio. Também a mãe do Pedro entende que os professores o incentivam à interação com os colegas, se bem que ele reaja com pouco entusiasmo: “incentivam-no muito, mas ele: ah, não me apetece”. Já o discurso da PSI evidencia uma opinião menos favorável sobre o papel dos professores e funcionários no incentivo e apoio à interação, considerando que, não obstante ser esta uma área fundamental no caso em questão, “ainda existe muito a fazer”, alegando ignorar se tal intervenção se apresenta suficientemente “concreta, direta e assertiva” e atribuindo as dificuldades a eventuais insuficiências de formação dos agentes educativos.

O Pedro, por sua vez, questionado diretamente sobre o incentivo e apoio de professores e funcionários à sua interação lúdica com os colegas no intervalo, responde que poucas vezes tal sucede, não se lembrando de nenhum exemplo ilustrativo de tal ação. Porém, nas aulas, refere que é solicitado a “ler em voz alta alguma coisa dos livros” ou a “apresentar trabalhos”. Diga-se que a participação individual no formato de exposição aos outros, não obstante o seu interesse formativo e desenvolvimental, não será uma das situações mais ilustrativas de ação integrada com os outros. Já o modo cooperativo de organização social das aprendizagens, baseado no trabalho em grupo ou a pares, proporciona um poderoso contexto de interação e aprendizagem efetiva da mesma. Porém, sobre o trabalho de grupo, mesmo em outros contextos das entrevistas, veio apenas uma referência, a do Pedro, ambígua, mas só a dele: “Este ano os trabalhos de grupo são sempre à distância. Uma pessoa faz uma parte, outra pessoa faz outra, depois juntamos”. Portanto, trabalho de grupo, mas pouco em grupo: “nem por isso gosto, mas talvez fosse mais divertido se fosse todos juntos; se bem que só gosto com a Maria, agora com os outros, nem por isso, não gosto de ter contacto, já me habituei a isso”. Por outro lado, sobre o incentivo à interação no contexto do trabalho a pares, embora este seja referido pelos adultos, não pode deixar de se invocar a voz mais uma vez pesarosamente ambígua do Pedro quando

salienta que é “ignorado a maior parte do tempo. Às vezes, estou na sala e nem dão por mim; a professora pergunta se eu estou e eles dizem que não... e às vezes lembram-se de mim e tentam ajudar-me um bocadinho”. Mas, também para ele, trabalho a pares, segundo diz, só com a sua amiga Maria.

Em suma, sobre a qualidade inclusiva da escola, reportada à sua competência de potenciação da interação social do Pedro, da ação conjunta com os outros, lúdica ou na tarefa escolar, podemos inferir alguma ambiguidade e divergência nas opiniões. A opinião do Pedro, embora com ambiguidades, é porventura a mais indicativa da fragilidade da intervenção educativa neste campo, se bem que as fragilidades de compreensão social próprias da SA nos levem a ler com cuidado a sua perceção da situação. Mas note-se que também a PSI vê aqui uma falha da escola. Por outro lado, os que apresentam uma leitura mais favorável da potenciação educativa da interação social do Pedro falam em tentativas (PEE), ou em incentivos falhados (mãe), ou em ações pouco desafiantes, antes mais apostadas em assegurar conforto ao Pedro (DT).

Assim sendo, face à diversidade de leituras e às ambiguidades nos discursos, não se afigura possível uma conclusão unívoca sobre a competência da escola no apoio à potenciação da interação social de jovens como o Pedro. Tal ambiguidade legítima que se infira que não se encontra cabalmente satisfeita uma importante condição de inclusão escolar das crianças e jovens com SA (Attwood, 2000).

A capacidade de interação pode ser reforçada pelo desenvolvimento da competência de diálogo, pelo que esta se apresenta como outro importante instrumento de socialização. Por isso, interessou-nos explorar o que se passa na escola quanto ao treino da competência de diálogo. Sucede que nenhum adulto refere o recurso ao ensino e treino sistemático desta competência. A DT invoca a sua experiência, que igualmente atribui aos outros professores, marcada por tentativas de diálogo com o Pedro, pela insistência na convocação ao diálogo, que acabará por dar os seus frutos: “ainda durante o primeiro período numa dessas aulas, eu ia a sair da sala e ele ficou... lá arrumei as minhas coisitas e ele começou a falar comigo ... e esporadicamente a partir daí ele começou e de vez em quando falava com um, falava com outro”. A PEE também sublinha a presença dessa intenção educativa e, em concomitância, a necessidade de dar tempo ao Pedro para que consiga confiar e assim chegar a dialogar com os outros: “ele tem de confiar muito nessa outra pessoa ... há que ter primeiro um relacionamento mais afetuoso para que ele consiga ouvir”. Diga-se que a aquisição de competências sociais, e portanto, porventura, a competência de diálogo com os outros, foi um dos objetivos do apoio semanal da PEE, com recurso a “muitos jogos de mesa, em pequeno grupo”. De igual modo, a PSI reconhece que

professores e funcionários estão despertados para a necessidade de promoção da competência de diálogo do Pedro e para o tempo que tal aprendizagem requer, atribuindo à PEE um papel determinante neste processo, quer pelo ensino direto da competência, quer pelo papel de mediadora das necessidades do Pedro junto da restante equipa. Quanto à mãe do Pedro, afirma desconhecer a existência de iniciativas e atividades planeadas no domínio em causa, ao mesmo tempo que reitera a sua confiança na equipa educativa.

O Pedro, por sua vez, confirma que os professores o incentivam a que fale mais com eles e com os colegas. Vejamos, porém, o que nos diz ao concretizar esta informação: com os professores, diz que “conversar, costuma ser só no fim da aula, ou durante o intervalo e praticamente é só sobre matéria, esclarecer dúvidas ou qualquer coisa assim”; com os colegas, trata-se mais de falar “para” os colegas do que conversar “com” eles, já que a conversa “com os colegas é quando tenho de apresentar trabalhos ou quando tenho de ler alguma coisa dos livros”. Também as já referidas informações sobre o desenvolvimento do trabalho em grupo ou a pares, não permitem concluir pela valorização regular e metódica de uma estratégia de desenvolvimento do currículo como contexto natural de incentivo, aprendizagem e treino do diálogo.

Em suma, sobre a qualidade inclusiva da escola, reportada ao seu apoio ao desenvolvimento das competências de diálogo do Pedro, não se afigura viável uma conclusão unívoca. Assim, por um lado, o discurso dos adultos sugere a presença daquela preocupação, a presença de um contexto relacional pautado por essa intenção e mesmo, no caso do apoio da PEE e PSI pela sua tematização. Por outro lado, não se pode inferir o uso de programas estruturados, cientificamente fundamentados e experimentados de apoio ao desenvolvimento das competências sociais, nomeadamente da competência de interação e diálogo com os outros. Acresce que as respostas do Pedro não suportam uma representação consequente no domínio em causa. Deste modo, parece não se encontrar suficientemente assegurada uma importante condição de inclusão escolar, quando está em jogo a resposta educativa a crianças com SA, como é o apoio consistente ao desenvolvimento da competência de diálogo (Attwood, 2000).

Considerações Finais

Tendo em conta os indicadores gerais de inclusão, ainda que com gradações e algumas contradições, pode concluir-se que a escola é mais vista como inclusiva do que como excludente pela maioria dos alunos e adultos participantes. Tal conclusão assenta nas evidências obtidas sobre os indicadores considerados: qualidade inclusiva da cultura escolar, evidenciada no sentido de pertença

a uma comunidade hospitaleira, e das práticas pedagógicas e psicopedagógicas, como na literatura se preconiza (v.g., Attwood, 2000; Ainscow & Booth, 2002). A qualidade da preocupação inclusiva com as práticas evidencia-se, v.g., no modo geral de organização das aprendizagens e mobilização dos recursos e, no caso do Pedro, nas condições especiais de avaliação, no apoio de proximidade, continuado e especializado, na atenção aos momentos de crise e de transição, na mobilização do apoio de colegas e adultos, no trabalho em equipa e multiprofissional, no envolvimento da família, aqui facilitado pela condição de emprego da mãe.

Porém, a voz do Pedro é manifestamente dissonante desta visão geral, com base, sobretudo, na invocação da resistência dos colegas de turma à sua inclusão, ou no retrato que dá do fruste modo cooperativo de organização das aprendizagens, não obstante a simpatia que sente pelos professores. Não obstante as dificuldades do Pedro na compreensão dos sinais sociais e na interação com os outros, a verdade é que o teste sociométrico e a voz da DT sustentam a sua representação, sendo que ele carece, tanto ou mais do que os outros, de um ambiente acolhedor e seguro (Anderson, 2015). Por isso, podemos concluir que coexistem uma perceção maioritariamente positiva da qualidade inclusiva do clima e das práticas curriculares da escola, com uma perceção menos positiva das mesmas por parte de um dos alunos mais vulneráveis da sua população, validada esta, aliás, por outras fontes.

A ambiguidade mantém-se quando nos reportamos a um outro indicador de qualidade, particularmente relevante na resposta aos alunos com SA, a promoção da socialização, evidenciada no apoio à interação ou ação conjunta do Pedro com os seus colegas, e ao desenvolvimento da competência de diálogo. Com efeito, por um lado, depreende-se dos discursos dos adultos uma atitude atenta, intencional e pró-ativa da comunidade em geral no incentivo ao desenvolvimento daquelas dimensões; acresce que, a par da transição de ciclo, as competências sociais foram um dos focos do apoio direto da PEE e da PSI. Por outro lado, não se afigura que aquele incentivo e mesmo estes apoios se estructurem numa ação pedagógica, nem psicopedagógica robusta, metódica, apoiada em programas já experimentados, como a literatura sugere (Attwood, 2000, v.g.). Com efeito, e apesar da alusão consensual à evolução positiva das competências sociais do Pedro, parece poder concluir-se que, embora exista apoio solidário no domínio em causa, este configura-se sobretudo como um apoio ou casuístico ou, quando continuado, insuficientemente estruturado, características pouco consentâneas com uma intervenção psicopedagógica que se pretenda consistente.

Assim sendo, e tendo em conta os parâmetros e o contexto questionado, não é possível responder de modo inequívoco à nossa questão geral. A representação

sobre a qualidade inclusiva da escola proporcionada pelos participantes não nos oferece um retrato plano, nem inteiramente consensual. Por um lado, prevalece uma imagem global positiva, mas prejudicada pela representação do Pedro e pelo seu lugar isolado na estrutura de afinidades da turma. Por outro, as estratégias de inclusão, em nenhuma das fontes consideradas, apresentam suficiente clareza e definição, o que nos convida a concluir que, não obstante a positiva e necessária intenção e atitude inclusiva da comunidade escolar, a intervenção profissional não se afigura suficientemente robusta no seu planeamento e aplicação. Trata-se pois de um retrato que encontra eco em outros estudos já referidos (Leonardo *et al.*, 2009; Melro & César, 2005; Sá, 2014).

Tendo em conta os resultados, e não obstante as limitações do estudo (uma só escola e poucos participantes), permitimo-nos destacar três recomendações para o reforço da qualidade inclusiva da escola, particularmente quando confrontada com as necessidades de alunos com SA: (i) planeamento da ação psicopedagógica no domínio do desenvolvimento da capacitação social dos alunos com SA, conciliando a oferta de um ambiente amigável e modelador, com a aplicação de programas estruturados e experimentados de competências sociais, com base na cooperação entre a equipa docente, a de educação especial e o serviço de psicologia, cuja presença se deseja mais expressiva; (ii) trabalho continuado de sensibilização de todos os alunos às diferenças e de formação cidadã no campo dos direitos humanos, com base em estratégias cooperativas de aprendizagem e lazer; (iii) reforço contínuo da formação de todos os envolvidos no processo educativo, no sentido do seu empoderamento profissional, valorizando-se estratégias de supervisão e aprendizagem cooperativa em contexto.

Não obstante a natureza exploratória do estudo é expectável que em outras escolas se identifiquem dificuldades e forças semelhantes, pelo que se espera que as conclusões e as recomendações possam ser úteis em outros contextos, já que aprofundar a competência inclusiva das nossas escolas foi a intenção principal que nos animou.

Referências Bibliográficas

- Anderson, K. (2015). *Asperger's syndrome in general elementary education: Problems, resources and improvement for all*. Undergraduate Honors Theses. Univ. Colorado [Disponível em http://scholar.colorado.edu/honr_theses, consultado em 15-7-2014].
- Asperger H. (2009). Autistic psychopathy in childhood. In U. Frith (Ed.). *Autism and Asperger syndrome* (p. 37-62). Cambridge: Camb. Univ. Press.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. UK: Mark Vaughan.
- Attwood, T. (2003). *Is there a difference between Asperger's syndrome and high functioning autism?* [Disponível em <http://tonyattwood.com.au/index.php>, consultado em 23/03/2013].
- Attwood T. (2002) Frameworks for behavioural interventions. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, Vol. 12, 1, 65-86.
- Attwood, T. (2000). *Appropriate educational placements for children with Asperger's syndrome*. [Disponível em <http://tonyattwood.com/newpage2>, consultado em 23/03/2013].
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Trachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17: 2, 129-147.
- Bairrão, J. (Coord.) (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: CNE.
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2006). *Compreender a síndrome de Asperger*. Porto: Porto Editora.
- Darretxe, L. & Sepúlveda, L. (2011). Educational strategies to address the educational needs of students with Asperger syndrome in the mainstream classroom. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (2), 869-892 [disponível em <http://www.investigacion-psicopedagogica.com/.pdf>, consultado em 18/06/2015].
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. *Revista Brasileira Psiquiatria*, 28 (Supl. 1): S3-11.
- Leonardo, T., Bray, T. & Rossato, M. (2009). Inclusão escolar: Um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Bras. Ed. Esp.*, Marília, vol. 15, 2, p. 289-306.
- Lopes, M. C. S. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Ed. APPACDM.
- Martins, A., Fernandez, A. & Palha, M. (2000). Síndrome de Asperger: Revisão teórica. *Pediatria Portuguesa*, 29, 47-53.
- Melro, J. & César, M. (2005). Escola inclusiva: Aquém ou além do pleonasmo (educativo)?! In B. Silva & L. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1851-1876). Braga: Univ. Minho [CdRom].

- Northway, M. & Weld, L. (1999). *Teste sociométrico – um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: Reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Ed). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13 - 34). Porto: Porto Editora.
- Sá, O. M. P. (2014). *Avaliação e qualidade das práticas de inclusão para alunos com PEA: Escala LAQI*. Dissertação de mestrado. Lisboa: IPL, ESE.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva*. Lisboa: Ed. Univ. Lusófonas.
- Sasaki, R. K. (1999). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Wing L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychol Med.*, 11(1), 115-29.

Ana Carita

Doutora em Educação (Psicologia educacional)
Universidade Lusófona - Lisboa
Centro de Estudos Interdisciplinares
em Educação e Desenvolvimento (CeIED)
Email: ana.carita@netcabo.pt

Cristiana Carvalho

Mestre em Educação Especial
Agrupamento de Escolas da Lourinhã
Email: cristiana.louret@gmail.com

Correspondência

Ana Carita
Rua General José Celestino da Silva, 8, 2º Esq.
1500-309 Lisboa
Cristiana Carvalho
Rua José Maria Teles Baltazar, 9, N. Senhora da Glória
2565-131 Carvoeira

Data da submissão: julho 2015

Data da avaliação: dezembro 2015

Data da publicação: dezembro 2016