



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo através das disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica

Joana Filipa Azevedo Lemos



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo através das disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica

Joana Filipa Azevedo Lemos

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor José Pereira
Professora Doutora Catarina Liane Araújo

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Joana Filipa Azevedo Lemos, nº 21733 do curso de Mestrado em Ensino de Matemática, Física e Tecnológica do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Presente Trabalho é original e foi especificamente escrito para este efeito.

Viterbo, 09/11/2023

A aluna: Joana Filipa Azevedo Lemos

Agradecimentos

A realização das Práticas de Ensino Supervisionado I, II e III, bem como a concretização do Projeto de Investigação, contaram com importantes apoios, sem os quais não teria sido possível a sua concretização, com os quais estarei para sempre grata.

Aos orientadores, Professores Doutores, José Pereira e Catarina Liane Araújo, pela orientação, pelo apoio, pelos saberes transmitidos, pelas críticas e opiniões e pela colaboração na solução dos problemas que foram surgindo no decorrer da realização do Projeto de Investigação.

Às Professoras Supervisoras Doutora Sofia Figueiredo, e Doutora Catarina de Sousa, pelos ensinamentos transmitidos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada I, II e III.

À coordenadora do mestrado, Professora Doutora Ana Souto e Melo, por todos os ensinamentos transmitidos.

À minha colega de mestrado e amiga, Liliana Gonçalves, pelo caminho que realizamos juntas e pelas palavras de apoio.

Ao Professor Cooperante Paulo Silva, da Escola Básica e Secundária de Airões – Felgueiras, pela disponibilidade e pelos ensinamentos transmitidos ao longo da realização de todo o estágio académico.

À minha mãe, Maria Emília, por ser um modelo de resiliência, pelo seu apoio e incentivo.

Ao meu companheiro, pai da minha filha, João Miguel, pela paciência, incentivo, apoio e suporte.

E por último, o agradecimento mais especial destina-se à minha filha, Maria Inês, que mesmo sem saber, foi a minha maior força. A ela dedico este trabalho.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio encontra-se composto por duas partes, a primeira parte é referente à Prática de Ensino Supervisionada que ocorreu em três fases, PES I, PES II e PES III, e a segunda parte referente ao Projeto de Investigação.

O Projeto de Investigação aborda através da perspetiva dos professores de Educação Visual e Tecnológica de que forma estas disciplinas, podem ser promotoras da inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Para tal, foi realizado um enquadramento teórico, que serviu de base ao presente estudo, relativo às características da Perturbação do Espectro do Autismo, foi problematizada a inclusão destes alunos nas escolas regulares, a valência de Educação Visual e de Educação Tecnológica para o desenvolvimento integral de cada indivíduo, bem como o ensino de EV e ET e os alunos com PEA.

No que concerne à natureza empírica da investigação, a mesma é de natureza quantitativa e qualitativa, ou seja, mista. Foi utilizada uma metodologia descritiva, onde recorremos ao inquérito por questionário, que visou obter a opinião dos professores de EVT relativamente à inclusão dos alunos com PEA através destas disciplinas.

Através dos dados recolhidos ficamos a perceber que os professores de EVT consideram as disciplinas de EV e de ET como promotoras da inclusão de alunos com PEA, devido ao carácter prático das mesmas, que possibilita que as crianças com PEA se expressem livremente independentemente das suas diferenças ou dificuldades face aos seus pares. Em contrapartida os professores admitem algumas lacunas relativamente à inclusão destes alunos, devido à falta de formação docente e devido também à falta de recursos humanos.

Palavras-chave:

Educação Visual; Educação Tecnológica; Inclusão; Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Abstract

This Final Internship Report is made up of two parts: the first part refers to the Supervised Teaching Practice which took place in three phases, PES I, PES II and PES III, and the second part refers to the Research Project.

The Research Project looks at how these subjects can promote the inclusion of students with Autism Spectrum Disorders (ASD) from the perspective of Visual and Technological Education teachers.

To this end, a theoretical framework was created, which served as the basis for this study, regarding the characteristics of Autism Spectrum Disorder, the inclusion of these students in mainstream schools, the value of Visual Education and Technological Education for the integral development of each individual, as well as the teaching of VE and TE and students with ASD.

The empirical nature of the research is quantitative and qualitative, i.e. mixed. A descriptive methodology was used, where we used a questionnaire survey, which aimed to obtain the opinion of EVT teachers regarding the inclusion of students with ASD through these disciplines.

From the data collected, we can see that EVT teachers consider EV and ET subjects to promote the inclusion of students with ASD, due to their practical nature, which allows children with ASD to express themselves freely, regardless of their differences or difficulties compared to their peers. On the other hand, the teachers admit to some shortcomings regarding the inclusion of these students, due to a lack of teacher training and a lack of human resources.

Keywords:

Visual Education; Technological Education; Inclusion; Autism Spectrum Disorders (ASD).

Índice

Introdução.....	1
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	2
Capítulo I – Contextualização das Práticas de Ensino Supervisionadas.....	3
Capítulo II – Reflexões sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas	4
1. Prática de Ensino Supervisionada I	4
2. Prática de Ensino Supervisionada II	6
3. Prática de Ensino Supervisionado III	8
Capítulo III – Apreciação Crítica das Competências Profissionais Desenvolvidas nas Disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.....	9
Parte II – Trabalho de Investigação.....	12
Nota Introdutória	13
Capítulo I – Enquadramento teórico	16
1. Caracterização da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).....	16
1.1. Inclusão de alunos com PEA nas escolas regulares.....	21
1.2. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).....	25
2. Educação pela Arte	27
3. Valência de Educação Visual e Tecnológica para a formação integral do indivíduo	29
3.1. O ensino de Educação Visual e de Educação Tecnológica e os alunos com PEA	32
3.2. Da Educação Informal à Educação Formal: da Arteterapia à Educação Visual e Educação Tecnológica	34
Capítulo II - Quadro Teórico-Metodológico da Investigação.....	36
1. Problema e objetivos.....	36
2. Tipo de investigação	38
3. Participantes	39
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	42
5. Análise e Tratamento dos Dados.....	45
Capítulo III. Apresentação e Análise dos Dados	46
1. Dados de Estatística Descritiva	47
2. Dados de Análise de Conteúdo	57

Capítulo IV. Discussão dos resultados	61
Conclusão	66
Referências Bibliográficas	68
Anexos	80
ANEXO A – Dossier PES I e PES II (suporte digital)	81
ANEXO B – Questionário aos professores	82
ANEXO C – Autorização do Ministério da Educação	90
ANEXO D – Carta aos Diretores dos Agrupamentos	91
ANEXO E – Respostas ao questionário	92
ANEXO F - Análise de Conteúdo das Respostas Abertas	98

Índice de Tabelas

Tabela 1- Critérios de diagnóstico para a Perturbação do Espectro do Autismo. Adaptado de APA Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, 2014.....	18
Tabela 2 - Níveis de gravidade da PEA. Adaptado de APA Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, 2014	20
Tabela 3 - Distribuição dos professores, de acordo com as habilitações literárias.....	40
Tabela 4 - Distribuição dos professores, de acordo com a idade	40
Tabela 5 - Distribuição dos professores, de acordo com o tempo de serviço.....	41
Tabela 6 - Distribuição dos professores, de acordo com o género	41
Tabela 7 - Distribuição dos professores, segundo o grupo de docência.....	41
Tabela 8 - Distribuição dos professores, de acordo com os níveis de ensino a que lecionam	42
Tabela 9 - Formação em Educação Especial.....	46
Tabela 10 - Âmbito da formação em Educação Especial.....	46
Tabela 11 - Competências no âmbito da formação para trabalhar com alunos com PEA	47
Tabela 12 - Necessidade de mais formação para intervir pedagogicamente junto de crianças com PEA	47
Tabela 13 - Preparação das escolas para a inclusão de alunos com PEA.....	48
Tabela 14 - O que falta nas nossas escolas para ser possível incluir alunos com PEA	49
Tabela 15 – O que falta nas nossas escolas para ser possível incluir alunos com PEA	49

Tabela 16 - Importância das disciplinas de EV e ET para a inclusão de alunos com PEA	50
Tabela 17 - Contribuição das disciplinas de EV e ET para a inclusão de alunos com PEA, através do caráter prático destas disciplinas	50
Tabela 18 - Relacionamento interpessoal dos alunos com PEA com os colegas através de EV e ET	51
Tabela 19 - Capacidade dos alunos com PEA se exprimirem de forma criativa e pessoal, através de EV e ET	51
Tabela 20 - Capacidade dos alunos com PEA para desenvolver habilidades através de EV e ET	52
Tabela 21 - Desenvolvimento de capacidades que configurem um estímulo para a inserção social e desenvolvimento da comunicação dos alunos com PEA através de EV e de ET	52
Tabela 22 - Inclusão de alunos com PEA e medidas de suporte à aprendizagem	53
Tabela 23 - Benefícios da frequência de aulas de EV e ET por crianças com PEA	54
Tabela 24 - Dever de o professor incluir os alunos com PEA na realização de todos os projetos e atividades.....	54
Tabela 25 - Perceção dos professores sobre se os alunos se sentem perfeitamente incluídos nas suas aulas	55
Tabela 26 - Estratégias pedagógicas utilizadas mais frequentemente com alunos com PEA	55
Tabela 27 - Dinâmicas de grupo e espírito de entreajuda entre pares e alunos com PEA	56
Tabela 28 - Domínios organizadores Educação Visual.....	57
Tabela 29 - Domínios organizadores Educação Tecnológica	57
Tabela 30 - Promoção da inclusão de alunos com PEA através de EV e ET	58
Tabela 31 - Competências necessárias por parte dos professores de EV e ET para trabalhar com alunos com PEA.....	60
Tabela 32 - Análise de conteúdo sobre a promoção da inclusão de alunos com PEA através das disciplinas de EV e de ET	98
Tabela 33 – Análise de conteúdo sobre as competências necessárias para trabalhar com alunos com PEA.	104

Lista de Siglas

AP – Artes Plásticas

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EB – Ensino Básico

EE – Educação Especial

ET – Educação Tecnológica

EV – Educação Visual

EVT – Educação Visual e Tecnológica

MRP – Método de Resolução de Problemas

NEE – Necessidades de Educação Especiais

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática de Ensino Supervisionado

TEA – Transtorno do Espectro Autista (designação em Português do Brasil)

UDL – *Universal Design Learning*

Introdução

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, o mesmo emerge através da junção das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I, II e III. Desta forma o documento apresentará a súmula referente aos três estágios realizados, bem como o Trabalho de Investigação, cujo tema incide sobre “A Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) através das disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica”.

Assim, a primeira parte do Relatório é referente à Prática de Ensino Supervisionada (PES) I, II e III, onde será realizada uma reflexão sobre o decorrer das Unidades Curriculares, bem como as aprendizagens adquiridas.

A segunda parte do Relatório refere-se ao Trabalho de Investigação, que se debruça sobre a perceção dos professores de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) relativamente à forma como as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica podem ser promotoras da inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Assim, a pergunta de partida que orienta o presente estudo é a seguinte: De que forma os professores de EVT percecionam as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica como promotoras da inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)?

Para tal foi realizado um inquerido por questionário aos professores das referidas disciplinas. Nesta parte estão presentes quatro capítulos, sendo estes: o Enquadramento Teórico; o Quadro Teórico-Metodológico da Investigação; a Apresentação e Análise de dados; e a Discussão dos resultados.

Por fim, são apresentadas as conclusões referentes ao estudo e relativas às Práticas de Ensino Supervisionadas.

No presente relatório encontra-se também as Referências Bibliográficas consultadas para a sua realização e que fundamentam o estudo, assim como os anexos.

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Capítulo I – Contextualização das Práticas de Ensino Supervisionadas

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) foram concretizados três estágios académicos, divididos em três semestres letivos, designados por Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e Prática de Ensino Supervisionado III (PES III).

A PES I foi realizada com alunos do segundo ciclo do Ensino Básico (EB), mais especificamente, com uma turma do sexto ano de escolaridade, constituída por vinte e um alunos, doze do género masculino e nove do género feminino.

Foi realizado na disciplina de Educação Visual (EV) e na disciplina de Educação Tecnológica (ET), na Escola Básica Dr. Leonardo Coimbra - Lixa. A Escola Básica Dr. Leonardo Coimbra, encontra-se situada no distrito do Porto, concelho de Felgueiras, freguesia de Borba de Godim e faz parte integrante do Agrupamento de Escolas de Lixa.

A PES I consistiu na observação das aulas lecionadas pelo Professor Cooperante, tratando-se, desta forma, do primeiro contato com a prática profissional. As aulas observadas foram de extrema relevância, pois permitiram analisar diversas situações, através das quais foram adquiridas inúmeras ferramentas e estratégias de atuação. Tratou-se de uma grande oportunidade para poder analisar e experimentar a realidade do contexto de sala de aula. Foi de enorme importância poder analisar posturas e ações quer do professor cooperante, quer dos alunos, profícuas para a nossa aprendizagem.

No que diz respeito à PES II e à PES III (Anexo A), foram ambas realizadas na mesma escola, esta situada na freguesia de Airões, no concelho de Felgueiras, distrito do Porto: A Escola Básica e Secundária de Airões – Felgueiras. Foram lecionadas as disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica e Expressão Plástica, às duas turmas do sexto ano de escolaridade. As aulas de Educação Visual e de Educação Tecnológica foram lecionadas de forma intercalada, pois o estágio foi realizado em conjunto com uma colega do Mestrado. Desta forma, numa semana uma estagiária assumia uma turma nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica e, na semana seguinte as estagiárias procediam à troca de turmas. Quando a colega estagiária lecionava, a outra estagiária procedia à observação das suas aulas e realizava as respetivas reflexões.

Para a leção das aulas foi seguido o Plano Anual de Atividades em vigor na Escola Básica e Secundária de Airões.

As Práticas de Ensino Supervisionadas trataram-se de um marco basilar para a

formação profissional, através das quais foi possível adquirir diversas aprendizagens.

Capítulo II – Reflexões sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas

1. Prática de Ensino Supervisionada I

A PES I tratou-se do nosso primeiro contato com uma turma, em contexto de sala de aula. Através da mesma foi possível reconhecer que foram concretizadas diversas aprendizagens. Possibilitou uma ampliação de saberes, quer a nível de conteúdos, quer ao nível das relações humanas, possibilitando aplicar na prática a teoria adquirida até então. Tratou-se do início de uma nova etapa, tornando-se num semestre de crescimento pessoal e académico, sendo possível afirmar que se tratou de um semestre compensador devido às diversas aprendizagens adquiridas.

O facto de ser possível observar um professor experiente a lecionar, antes de se começar a lecionar as aulas, tratou-se de uma mais-valia, pois proporcionou a possibilidade de visualizar estratégias de atuação que forneceram a confiança necessária para os estágios seguintes. Tratando-se assim, de uma enorme vantagem por permitir perceber de antemão o que poderíamos esperar de um contexto de sala de aula, antes de sermos nós a estar diretamente inseridos na prática profissional.

Podemos destacar que, ao longo das observações realizadas, foi possível visualizar diversas estratégias de intervenção relativamente ao comportamento dos alunos, por parte do professor cooperante, estratégias essas que auxiliarão na resolução de futuros problemas, em contexto de sala de aula. Foram visíveis, por parte do professor cooperante, algumas estratégias eficazes para controlar comportamentos mais desviantes. Foi possível compreender que as crianças têm, por vezes, dificuldade em saber estar numa sala de aula, o que consideramos normal, mas ao observar o professor cooperante percebeu-se que se conseguem boas respostas por parte dos alunos se houver paciência, calma e até algum humor, em vez de se partir de imediato para advertências rigorosas, à primeira atitude inadequada de um aluno. Constatou-se também que se torna necessário adaptar a atitude dentro da sala de aula, uma vez que cada aluno se trata de um ser distinto. É necessário ter em consideração que determinadas estratégias podem funcionar com um aluno, mas não funcionar com outro devido à sua individualidade.

Assim, percebeu-se que as crianças, mesmo tendo a mesma idade, detêm diferentes formas de pensar, de agir e de aprender e, como tal cabe ao professor

diversificar as estratégias de ação e de ensino, para que seja possível chegar a todas as crianças.

Outra situação relevante a evidenciar é a limitação que se sentiu, na realização de alguns trabalhos, devido à existência de apenas um professor nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica. A título de exemplo: foram sentidas limitações particularmente numa aula de Educação Tecnológica, estas limitações prenderam-se com o corte de madeira na sala de aula, visto que se trata de um processo demasiado complexo e perigoso, tendo em conta a necessidade de uso de ferramentas cortantes, estando apenas um professor para vinte e um alunos. De modo a prevenir situações de risco, o professor cooperante efetivou o respetivo trabalho de corte da madeira, num trabalho extra-aula, em casa.

Foi refletido e discutido, por diversas vezes, que haverá possivelmente professores que não lecionam na íntegra determinados conteúdos, limitando-se apenas à teoria, ou até mesmo à não lecionação, devido à dificuldade de manuseamento de certos instrumentos de trabalho estando sozinhos com diversos alunos. Assim, como aprendizagem para a futura prática docente, concluímos que, para que os alunos não sejam prejudicados nas suas aprendizagens, o professor deverá realizar todo o trabalho que seja necessário, independentemente de o mesmo ser realizado dentro ou fora da sala de aula.

No decorrer da PES I foi também possível perceber que um professor deve dispor de mais do que um plano de ação, pois por diversas vezes os alunos não se fizeram acompanhar do material solicitado para a realização dos trabalhos.

Relativamente às aulas de cariz mais teórico, foram visualizadas boas estratégias de ensino por parte do professor cooperante. Para incentivar os alunos, o professor cooperante realizava a transmissão de conteúdos através de aulas interativas, interagindo com os mesmos, recorrendo por vezes ao humor, criando um bom ambiente dentro da sala de aula e motivando os alunos.

O professor não se fazia valer apenas da transmissão da matéria, criava uma interação com os alunos. Para tal, fazia questões e aguardava pelas respostas, por vezes fornecia pistas para que os alunos chegassem às soluções, desta forma foi possível visualizar interesse por parte dos alunos.

O professor cooperante permitiu-nos sempre ter um papel ativo no decorrer da PES I, foi possível interagir com os alunos e auxiliar os mesmos na execução dos seus trabalhos. Com o decorrer das aulas, os alunos já solicitavam a nossa ajuda. O que forneceu mais experiência e confiança para ingressar devidamente nos estágios

sequentes.

As aulas observadas foram de extrema relevância para perceber o funcionamento e ingressar diretamente no contexto de sala de aula, como referido por Reis (2011) “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação” (p.11).

2. Prática de Ensino Supervisionada II

A PES II teve como propósito a lecionação de aulas de Educação Visual, Educação Tecnológica e de Expressão Plástica.

Através da realização deste estágio foi possível o primeiro contato com a prática docente, sendo possível desta forma ter a percepção da dinâmica de uma sala de aula. A experiência proporcionada pelo estágio de Iniciação à Prática Profissional, considerou-se de extrema relevância, pois possibilitou adquirir prática neste âmbito, que veio trazer mais conhecimento, mais competências e mais confiança para a futura profissão como docente.

A primeira fase do estágio, mais especificamente a primeira semana, tratou-se de aulas de observação ao professor cooperante, para que fosse possível o mesmo finalizar o trabalho iniciado com os alunos, um melhor conhecimento da turma e uma ambientação dos alunos às estagiárias.

Posteriormente, as duas estagiárias procederam à introdução das novas Unidades de Trabalho. É importante referir que, uma vez que o estágio foi realizado com duas estagiárias, as Unidades de Trabalho foram pensadas em conjunto, pelas duas.

Como o estágio foi realizado com duas turmas do sexto ano de escolaridade, foram realizados os mesmos projetos com ambas as turmas, com a exceção de Educação Visual (referente à PES III), pois numa das turmas, a partir do segundo período, foi dinamizado o projeto denominado “Oficinas de Artes”, pela Câmara Municipal de Felgueiras.

Ao longo da PES II foi sempre realizada uma reflexão após cada aula lecionada ou observada, tornando-se imprescindível no processo de aprendizagem, uma vez que um professor deverá estar em constante reflexão sobre a sua atividade e deve ser um constante investigador.

O facto de ser possível observar uma colega estagiária a lecionar tratou-se de uma vantagem, pois a possibilidade de observar atitudes e modos de atuação de outra

pessoa permitiu uma reflexão, não apenas sobre as atitudes observadas, mas também sobre os nossos próprios modos de agir. Foi assim possível refletir sobre alguns comportamentos, da estagiária e dos alunos, que não seriam possíveis de experienciar sem ser através da observação.

Foi possível comprovar que, através das reflexões realizadas, ao longo do semestre letivo, existiu um crescimento e um aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos.

No decorrer das atividades desenvolvidas, no âmbito da PES II, por vezes foi revelado, por alguns alunos insegurança na realização dos seus projetos, pois os mesmos só avançavam na sua realização depois de terem uma apreciação positiva por parte de uma professora estagiária. Desta forma, procedíamos ao incentivo dos mesmos, tentando sempre enaltecer os pontos fortes dos seus projetos e enaltecer também as suas capacidades, para que os alunos se sentissem motivados. Percebemos que desta forma os alunos realizavam as suas tarefas com mais afinco.

Outro aspeto importante de realçar é a motivação demonstrada pelos alunos quando realizada constantemente uma apreciação dos seus trabalhos. Como refere Ferreira (2010) a motivação, não é apenas benéfica para a aprendizagem, pois vai também despertar a atenção, o pensamento e o desempenho dos alunos.

Percebeu-se, ainda que o facto de se realizar uma avaliação a cada trabalho desenvolvido pelos alunos, e explicitado aos mesmos quais os parâmetros em avaliação, motivou a melhoria em alguns parâmetros, como por exemplo: o comportamento e o empenho. Assim, ficou evidenciada a importância de os alunos receberem informações constantes relativas às suas avaliações, para que os mesmos tenham noção do trabalho desenvolvido e das possíveis melhorias. “O *feedback* acerca do desempenho do aluno é importante para a correção das práticas dos alunos, e assim o aluno perceberá onde errou e como poderá melhorar o seu desempenho” (Gaspar, 2014, p.36).

Na realização de todos os trabalhos tentou realizar-se sempre um acompanhamento próximo a todos os alunos, a postura adotada foi a de circular sempre pela sala, com o intuito de alcançar todos os alunos de forma igualitária.

3. Prática de Ensino Supervisionado III

A PES III tratou-se de uma continuação da PES II, onde foi lecionado às duas turmas, as disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica e Expressão Plástica. A PES II incidiu sobre o primeiro período letivo e parte do segundo período letivo escolar, por sua vez a PES III recaiu sobre parte do segundo período letivo e sobre o terceiro período letivo. A PES III caracterizou-se por ser o último estágio para a formação profissional.

A sua realização permitiu adquirir novas aprendizagens e um aperfeiçoar de competências já existentes. Com o decorrer das aulas foi possível melhorar a forma de lecionar. O facto de se conhecerem melhor os alunos tratou-se de uma mais-valia para a realização das aulas, uma vez que a relação de proximidade ficou mais estabelecida. Assim, um dos pontos fortes a destacar no âmbito da PES III, que já se visualizava também na PES II, foi a relação de proximidade estabelecida entre as professoras estagiárias e os alunos, percebemos que esta relação de proximidade e o bom ambiente instituído permitiu que os alunos permanecessem motivados. Para uma boa relação professor-aluno, recorreu-se, por vezes, ao humor, com o intuito de criar uma boa relação e motivar os alunos. Desenvolveu-se também com os alunos uma relação de afetividade, que consideramos de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente às Unidades de Trabalho, as mesmas foram pensadas tendo em consideração o aluno, as estagiárias tentaram sempre ir ao encontro dos interesses dos mesmos, para que os mesmos se sentissem motivados. À semelhança da PES II, continuou a sentir-se por parte de alguns alunos alguma insegurança na realização de determinados trabalhos, pois estes só prosseguiram na concretização dos mesmos depois da aprovação de uma estagiária. Para que os alunos prosseguissem continuou a adotar-se uma postura de incentivo.

Na disciplina de EV, como já mencionado, uma das turmas realizou o projeto dinamizado pela Câmara Municipal de Felgueiras, de forma quinzenal, sendo que o mesmo se tratou de uma atividade de animação de imagens recorrendo ao património cultural local. Nestas aulas as estagiárias procederam à observação e respetivas reflexões das aulas lecionadas pelo professor do projeto.

A possibilidade de observar este projeto dinamizado pela Câmara Municipal de Felgueiras, com uma das turmas, tratou-se de uma excelente oportunidade para aprender mais sobre animação de imagens. Mesmo tendo deixado de se lecionar

algumas aulas para ser possível a realização do projeto, a observação destas aulas constitui-se uma mais-valia e um momento de enorme aprendizagem.

Para as aulas de cariz mais teórico houve, sempre, a preocupação de utilizar recursos didáticos variados para que os alunos pudessem experienciar e interagir com o conteúdo a ser explicitado. Através do uso de recursos didáticos percebeu-se que os alunos mostraram estar mais atentos e também motivados.

A realização das Unidades de Trabalho foram cumpridas, à exceção da iluminação das estruturas de uma das turmas do sexto ano. A iluminação não foi realizada nesta turma devido às provas de aferição, que retiraram a aula destinada à sua realização. Desta forma, concluiu-se que as atividades devem ser sempre pensadas tendo em conta que poderão ocorrer imprevistos.

No que diz respeito às reuniões de avaliação, consideramos que estas foram de extrema relevância para ser possível encaminhar os alunos para as ajudas indicadas a estes. Através destas reuniões percebemos que os alunos nem sempre aceitam a ajuda, sendo que aqui o papel da família é crucial. É de extrema importância que as famílias e as escolas trabalhem de forma conjunta em prol dos alunos.

A oportunidade de poder integrar as reuniões de avaliação tratou-se também de um momento fornecedor de diversas aprendizagens, pois desta forma ficamos a par das dinâmicas existentes nas reuniões de avaliação dos alunos e desta forma, quando iniciada a prática profissional já ingressaremos com o devido conhecimento.

Capítulo III – Apreciação Crítica das Competências Profissionais Desenvolvidas nas Disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica

A conclusão dos três estágios académicos constitui uma enorme oportunidade de aprendizagens cruciais para a futura carreira como docente. Através dos mesmos foi possível um crescimento a nível pessoal e também profissional.

O facto de ser possível começar por observar um professor mais experiente tratou-se de uma enorme mais-valia, pois permitiu observar diversas posturas, acontecimentos e diversas formas de atuação, através das quais foi possível adquirir as aprendizagens e a confiança necessária para os estágios seguintes.

Também o facto de ter tido uma colega nos dois últimos estágios, auxiliou no

processo de aprendizagem, pois através das aulas lecionadas pela colega foi possível observar e refletir sobre as aulas lecionadas pela mesma e sobre as nossas próprias práticas.

Desta forma, podemos destacar como uma competência essencial desenvolvida através dos estágios realizados: a capacidade reflexiva.

A observação e a discussão de aulas constituem fatores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na melhoria da ação educativa;

Tanto professores observados como observadores beneficiam da observação e da discussão de aulas (Reis, 2011, p.7).

Para os dois estágios (PES II e PES III) que corresponderam a um ano letivo, houve sempre o cuidado em adquirir todos os conhecimentos necessários para lecionar as aulas, recorrendo-se sempre ao estudo e ao planejamento rigoroso das mesmas. Aprendemos a importância da planificação das aulas, uma vez que através das mesmas foi possível uma organização das Unidades de Trabalho, nomeadamente ao nível dos materiais necessários e do tempo.

Ao querer desenvolver competências nos alunos, o professor precisa de antecipar, no campo da reflexão, a forma como as conseguirá promover. No entanto, não deve ficar-se pelo plano das ideias, das conjunturas, das estratégias mentais, deve, após esse processo, elaborar a sua planificação. Através da reflexão são encontrados os pontos fortes e fracos da ação e com a planificação é possível organizar essa mesma ação, com garantia de êxito (Santos et al., 2016, p.1046).

Compreendemos também que mesmo com o planejamento rigoroso das aulas, podem acontecer imprevistos pelo que o professor deve ter uma boa capacidade para gerir imprevistos.

Percebemos também que quando as atividades vão ao encontro aos gostos dos

alunos, os mesmos realizam as mesmas com mais motivação. Podemos destacar alguns trabalhos que foram mais promotores de interesse por parte dos alunos, nomeadamente a realização de um peluche com recurso a materiais têxteis, a construção de uma estrutura (edifício) iluminada, através do recurso a cartão e à realização de um circuito elétrico e a realização de um autómato. Nestes trabalhos sentiu-se que os alunos se encontravam bastante motivados na sua realização, alguns alunos chegaram a referir o seu interesse pelos projetos, pelo facto de o resultado final culminar num objeto possível de manipular e usar como brinquedo.

Assim, concluímos que os professores de EVT devem realizar projetos que se encontrem em consonância com os gostos e os interesses dos alunos, para que os mesmos os desenvolvam com maior interesse, tornando a aprendizagem efetiva.

Por último, um ponto bastante forte a destacar foi a relação de proximidade que se conseguiu criar com alunos, consideramos ter-se tratado de uma mais-valia para o empenho e motivação dos alunos em todas as atividades.

Os dois últimos estágios forneceram assim a oportunidade de ingressar na prática profissional e de adquirir diversas aprendizagens que serão de enorme relevo para a futura carreira como docente.

Parte II – Trabalho de Investigação

Nota Introdutória

O Projeto de Investigação que desenvolvemos aborda a seguinte temática: “Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) através das disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica”. Para tal o presente Projeto centra-se na perceção dos professores de Educação Visual e Tecnológica quanto à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) no Ensino Regular.

Podemos afirmar que a PEA se trata de uma perturbação do desenvolvimento que assenta em dois grandes critérios de diagnóstico: “prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (APA, 2014, p.53).

O termo espectro vem-nos indicar uma grande variedade individual destes indivíduos (Borges & Schmidt, 2021).

Devido à evolução e ao aumento dos critérios de diagnóstico no decorrer das últimas décadas, existem atualmente mais diagnósticos de PEA, fazendo com que crianças com PEA estejam cada vez mais identificadas no quotidiano escolar.

Na escola atual, emerge a necessidade de se organizar o ensino de forma a que todas as crianças, independentemente da sua condição, possam aprender, sendo possível a criação de respostas adequadas ao perfil de cada aluno e de acordo com a sua singularidade.

Antes da década de 70, em Portugal, foram fundadas as equipas de ensino especial integrado e, de acordo com Correia (2008) os alunos com Necessidades Educativas Especiais encontravam-se excluídos do Ensino Regular. Só em 1986, através da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), se começam a visualizar transformações mais significativas na criação de uma educação integrada. Assim, deu-se início a um percurso legislativo que deu lugar ao Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que veio satisfazer a carência legislativa existente até à data no âmbito da Educação Especial.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), as crianças e jovens com Necessidades de Educação Especiais (NEE) devem ter acesso às escolas regulares. A sua adaptação deve acontecer através de uma pedagogia centrada na criança, uma pedagogia capaz de ir ao encontro das suas necessidades. Está explícito nesta Declaração que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, sendo que os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em

conta a vasta diversidade destas características e necessidades.

Ainda de acordo com a referida Declaração, as escolas regulares compõem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, através da criação de comunidades abertas e solidárias.

Neste contexto, todas as crianças são diferentes, mas todas devem fazer parte da comunidade escolar de forma igual. As escolas inclusivas devem receber todas as crianças independentemente das suas condições, sejam estas físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras.

Também de acordo com a Declaração de Salamanca (1994):

A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com NEE ou das restantes crianças (p.12).

Com o Decreto-Lei n. °3/2008, de 7 de janeiro, afirmou-se o princípio de escola inclusiva, que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados” (p.154). Neste contexto, é próximo dos seus pares sem NEE que os alunos com NEE encontrarão um ambiente de aprendizagem e de socialização mais adequados, permitindo potenciar as capacidades destes alunos (Correia, 2008).

Para Read (2010):

O objetivo da educação pode ser apenas o de desenvolver, ao mesmo tempo a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo. (...) o indivíduo será inevitavelmente singular, e esta singularidade, dado ser algo que mais ninguém possui, terá valor para a comunidade (...) a individualidade de um homem pode ser de valor incalculável para toda a humanidade (p.18).

Para que seja possível uma escola inclusiva é necessário que cada aluno

beneficie de uma educação que se encontre em consonância com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, em condições de equidade. É neste sentido que surge o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que vem substituir a legislação anterior correspondente ao Decreto-Lei n.º 3/2008, que esteve em vigor nos dez anos antecedentes. Assim, a escola atual determina um modelo educativo capaz de educar todos, tendo em conta as suas diferenças.

Desta forma, este estudo surge com o intuito de entender se a escola atual é percebida pelos professores de Educação Visual e Tecnológica como inclusiva, à luz do referido Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e se os alunos com PEA têm respostas educativas de acordo com as suas necessidades e potencialidades, assim como é defendido para todos os alunos.

A pertinência deste estudo assenta na importância de identificar as perspetivas dos professores de EVT, no ativo, quanto à inclusão na escola regular de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Por outro lado, pretende-se compreender qual o conceito destes professores associados à inclusão, que estratégias utilizam para que esta aconteça nas suas aulas e quais as dificuldades que mais sentem ou pensam que sentiriam em lidar com alunos com PEA.

Acreditamos na complexidade da inclusão de alunos com PEA devido à sua natureza específica, designadamente na diversidade de características, mas consideramos de extrema relevância estudar esta dinâmica, tendo em conta as diversas dificuldades, por exemplo, ao nível de sociabilização que poderão dificultar a sua inclusão.

De acordo com Hehir et al. (2013) a educação inclusiva pode trazer aos alunos com NEE diversos benefícios, quer académicos, quer sociais, como por exemplo: um melhor desempenho na linguagem, uma maior taxa de conclusão dos estudos e relações mais positivas com alunos sem NEE.

Ainda de acordo com estes autores “estudar em ambientes que valorizam a diversidade, em que estão juntos estudantes com e sem deficiência, pode ter efeitos positivos nas atitudes e nas crenças sociais dos alunos sem deficiência” (p.12).

Staub e Peck (1995, citado por Hehir et al., 2013) apontam cinco benefícios da inclusão para os alunos sem NEE:

- Redução do medo de relações humanas;
- Crescimento da cognição social, ou seja, aumento da aceitação em relação aos outros e uma comunicação mais eficiente com os pares;
- Melhorias no autoconceito, aumento da autoestima, aumento da sensação pertencimento;
- Desenvolvimento de princípios morais e éticos pessoais, como menos preconceito e

maior aptidão para responder às necessidades do outro;
- Amizades carinhosas.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. Caracterização da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)

De acordo com Cunha (2012), a origem da palavra autismo deriva da palavra grega “autos” que significa “próprio” ou de “si mesmo”, e assim vem remeter que estes indivíduos se encontram centrados em si próprios.

O autismo começou a assumir um papel relevante na década de 40 através dos estudos do pedopsiquiatra Leo Kanner (1984-1981), na mesma altura Hans Asperger (1906-1980), fez uma designação semelhante à de Kanner, mas com aspetos diferentes. Kanner caracterizou estas crianças pela sua incapacidade de relação com os outros, interessando-se mais por objetos do que por pessoas. Asperger identificou crianças com características idênticas às descritas por Kanner, mas estas apresentavam boa capacidade para a aprendizagem e o seu desenvolvimento era adequado, no que concerne à inteligência e à linguagem (Monteiro, 2014).

Ainda de acordo com Monteiro (2014) inicialmente o termo autismo estava associado à esquizofrenia, mas o trabalho de Kanner veio comprovar, que ao contrário do que se verificava na esquizofrenia, estas crianças não mostravam deterioração, não existiam alucinações, evidenciando outro tipo de características desde os primeiros anos do seu desenvolvimento. Primeiramente, o autismo foi considerado raro e quase sempre apontado como grave. Na atualidade já se considera uma perturbação mais comum, devido à evolução dos critérios de identificação e ao aumento dos diagnósticos, que se verificaram depois do ano de 1990.

Segundo Lima (2018) “Perturbação do espectro do Autismo (PEA) é atualmente considerada uma patologia do neurodesenvolvimento caracterizada por défices na comunicação e interação social, assim como por alterações no comportamento” (p.22).

Contudo, note-se que que a PEA é diagnosticada apenas quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por padrões excessivamente repetitivos de comportamento, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas (APA, 2014).

No que diz respeito a taxas de ocorrência, estas são maioritariamente masculinas, sendo a probabilidade cinco vezes maior de ocorrência em meninos (Monteiro, 2014).

A PEA trata-se de uma perturbação do neurodesenvolvimento, de origem

desconhecida, não existindo unanimidade relativamente às suas causas (Monteiro, 2014).

Apesar dos diversos estudos existentes e de se reconhecer causas biológicas na sua origem, ainda não se encontra definida a etiologia precisa que desencadeia um quadro clínico da PEA. No entanto, existe algum consenso no que diz respeito ao facto desta perturbação demonstrar uma origem multifatorial, devendo ser considerados fatores genéticos, pré e pós-natais, com uma combinação complexa que leva a uma grande variação na expressão comportamental (Monteiro, 2014).

A PEA é uma realidade complexa e distinta na sua manifestação. É necessário ter em conta que as características identificadas não são iguais em todos os indivíduos, nem se manifestam sempre da mesma forma, até no mesmo indivíduo, podem ser visíveis manifestações distintas.

Assim, “é importante sempre ressaltar que não existe um padrão que conduza ao comportamento do aluno com autismo. Cada pessoa tem a sua personalidade e uma grande variabilidade de características” (Barbosa & Ramos, 2020, p.6).

Desta forma, podemos considerar a complexidade da PEA, uma vez que, podem existir: indivíduos que adquirem a linguagem e outros que não conseguem adquirir esta capacidade; indivíduos com um nível cognitivo bastante elevado e outros com défices intelectuais bastante consideráveis; indivíduos que demonstram muitas dificuldades sensoriais e outros que detêm uma maior tolerância neste âmbito (Borges & Schmidt, 2021).

A PEA costuma ser reconhecida nos indivíduos durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses), mas quando os atrasos no desenvolvimento são mais graves pode ser diagnosticada antes dos 12 meses, e se os sinais forem mais subtis pode ser diagnosticada só depois dos 24 meses (APA, 2014).

Segundo Hewitt (2005) “embora se possa lidar com o autismo através de uma intervenção especializada, não existe cura para o autismo. Se uma pessoa tem autismo, será autista toda a vida. Em cada indivíduo, esta situação manifestar-se-á em diversos níveis de intensidade” (p.10).

Os critérios de diagnóstico do autismo modificaram-se, no DSM-IV-TR (2002), (Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais) o autismo estava inserido nas Perturbações Globais do Desenvolvimento. Estas englobavam não apenas a Perturbação do Autismo, mas também a Perturbação de Asperger, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, a Perturbação de Rett e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Segundo o DSM-IV-TR eram definidos 12 critérios para o diagnóstico de autismo, estes divididos em três áreas, sendo estas: a comunicação, a interação e os comportamentos, os interesses e as atividades.

Como vários estudos comprovam a dificuldade clínica no que diz respeito a distinguir subgrupos, a Perturbação do Autismo, a Perturbação de Asperger, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, passaram a ter uma designação comum. Assim, as Perturbações do Espectro do Autismo, passaram a incluir todas as perturbações anteriormente referidas, exceto o Síndrome de Rett, porque existem provas sobre a sua origem se dar através de uma mutação genética. Desta forma foram englobados os défices na socialização e na comunicação num critério agrupado.

Em 2013, o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais foi atualizado para a DSM-5, definindo os seguintes critérios de diagnóstico:

Tabela 1- *Crítérios de diagnóstico para a Perturbação do Espectro do Autismo. Adaptado de APA Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, 2014.*

A. Défices persistentes na comunicação social em diversos contextos, não explicados por atrasos do desenvolvimento global e manifestando-se atualmente ou na história por:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Défices na reciprocidade emocional/social, que pode passar pela aproximação social desadequada e dificuldades na conversação; a baixa partilha de interesses, emoções e afetos; falha para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Défices nos comportamentos de comunicação não-verbal usados na interação social que podem passar pela falha na integração da comunicação verbal e não-verbal; modificações no contatual visual e linguagem corporal; falha na compreensão da comunicação não-verbal e carência total de expressões faciais ou gestos; 3. Défice para desenvolver, manter e compreender relacionamentos que podem ser visíveis na dificuldade da adequação do comportamento à mudança de diferentes contextos sociais; dificuldade no jogo imaginativo; dificuldade em criar amigos; visível falta de interesse por pessoas.
B. Padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos, manifestados por, pelo menos, dois dos seguintes pontos:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Movimentos motores, uso de objetos ou discurso estereotipado ou repetitivo, como por exemplo: alinhamento de brinquedos ou fazer movimentações circulares de objetos; ecolalia. 2. Resistência à mudança, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, como por exemplo: dificuldade na transição de atividades, demasiado stress a mudanças simples, padrões de pensamento rígidos. 3. Interesses fixos, altamente restritos, com intensidade ou foco anormal, como por exemplo: preocupação excessiva com objetos pouco convencionais; interesses demasiado limitados. 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse invulgar em aspetos sensoriais do ambiente, como por exemplo: aparente indiferença à dor; atração por luzes ou por objetos que rodam; resposta adversa a sons específicos.
C. Os sintomas devem estar presentes na infância precoce (mas podem não se manifestar plenamente até as exigências sociais excederem as limitações das

capacidades, ou podem estar “mascarados” por estratégias aprendidas mais tarde).

D. Os sintomas causam um prejuízo clinicamente significativo, na área social, ocupacional ou noutras áreas importantes do funcionamento atual.

Tabela adaptada de “*Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5.ª Edição)*” de APA, 2014, p.50.

De acordo com Monteiro (2014) em crianças pequenas podem verificar-se algumas anomalias da comunicação/ interação social, sendo estas:

- Estabelecem um fraco ou nenhum contato ocular;
- Não respondem quando chamados pelo seu nome;
- Desinteresse pelo outro;
- Estabelecem pouca atenção conjunta;
- Não imitam;
- Não utilizam gestos com o intuito de se comunicarem (como por exemplo: acenar, atirar beijinhos);
- A linguagem verbal pode não ser obtida, ou pode até aparecer, mas sofrer uma regressão entre os 18-24 meses, ou aparecer com atraso;
- Outras alterações no discurso são a ecolalia, a inversão de pronomes (usar “tu” ou “ele” em vez de “eu”) alterações da prosódia (tom monocórdico ou uma acentuação não apropriada);
- Apresentam inferior variação nas expressões emocionais faciais;
- Têm dificuldade em reconhecer expressões emocionais no outro;
- Fraca capacidade imaginativa, com dificuldade em desenvolver o jogo faz de conta, em brincar à vez e em participar em jogos sociais;
- Dificuldade em dividir com os outros objetos.

As anomalias da comunicação/interação social de crianças mais velhas e adolescentes, pode-se verificar através dos seguintes pontos:

- Isolamento, passividade (podem aceitar a aproximação, mas não tomam a iniciativa), evidenciando pouco interesse pela relação com outras pessoas, ou quando acontece a procura de contatos, acontece de modo desadequado (como por exemplo, só falando de assuntos do seu próprio interesse);
- Manifestam dificuldade com a empatia, ou seja, capacidade de se colocar no lugar do outro, embora possam ser afetuosos à sua forma;

- Podem manifestar desinibição social;
- Não têm amigos prediletos;
- Alguns podem discursar fluentemente, podendo não ser perceptíveis a dificuldades quer na compreensão, quer na expressão, principalmente em conceitos mais abstratos;
- Mostram dificuldade em estabelecer diálogos com reciprocidade;
- Evitam o olhar ou fixam-no em excesso, tem dificuldade em entender expressões faciais ou a linguagem corporal do outro.

Anomalias nos comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos são visíveis através dos seguintes parâmetros:

- Interesses fora do comum e obsessivos por objetos ou partes de objetos em particular, interesse por temáticas específicas;
- Nos indivíduos intelectualmente mais desenvolvidos, os interesses podem ser aprofundados ao pormenor;
- Jogos repetitivos, como por exemplo, ordenar objetos por cor, forma ou tamanho;
- Estereotípias motoras podem ser visíveis como por exemplo, balançar ou abanar as mãos;
- São habituais as modificações da reatividade sensorial (hipo e/ou hiper-reactividades a estímulos táteis, visuais e auditivos), como por exemplo, dirigir-se à televisão assim que ouve o som do programa preferido, mas não responde quando é chamado pelo seu nome;
- Dificuldade face à mudança, alterações na sua rotina ou alterações do ambiente pessoal e familiar.

Tabela 2 - Níveis de gravidade da PEA. Adaptado de APA Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, 2014

Grau de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos, repetitivos
Nível 3 (requer bastante apoio)	Défices bastante acentuados nas competências verbais e não-verbais resultando numa grave disfunção do funcionamento, muito fraca capacidade para iniciar interações sociais, quando a interação é iniciada pelos	Comportamento inflexível, bastante dificuldade em lidar com a mudança, muita dificuldade em mudar o foco de atenção ou de ação. Comportamentos restritivos/repetitivos que interferem de

	outros é obtida uma mínima resposta.	forma intensa com as competências da vida.
Nível 2 (requer algum apoio)	Défices notáveis nas competências verbais e não-verbais, fraca abertura para iniciar interações sociais, pouca resposta ou anormal quando abordados pelo outro.	Comportamento inflexível, dificuldade em lidar com a mudança, dificuldade em mudar o foco de atenção ou de ação. Comportamentos restritivos/repetitivos que interferem o suficiente para alterarem as suas competências.
Nível 1 (requer apoio)	Défices evidentes, dificuldade em iniciar a interação social, demonstração de práticas sociais anómalas face à interação com os outros. Esforço para fazer amigos realizado de forma estranha e fracassada.	Comportamento inflexível que causa interferência no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em mudar de atividade/tarefa. Problemas de organização que dificultam a sua independência.

Tabela adaptada de “*Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5.^a Edição*” de APA, 2014, p.52.

1.1. Inclusão de alunos com PEA nas escolas regulares

Como referido anteriormente, o conceito de educação inclusiva começou a ganhar particular importância depois da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). De acordo com esta declaração, é na escola regular que todas as crianças e jovens se devem encontrar, independentemente das diversidades das suas características ou necessidades.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de

estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, pp. 11 - 12).

Através do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, a escola inclusiva veio evidenciar-se. Este decreto-lei teve como princípio a qualidade de ensino direcionada para o sucesso de todos os alunos. Reclamando o desenvolvimento de uma escola inclusiva, oferecendo princípios, valores e instrumentos elementares para a igualdade de oportunidades (Ministério da Educação, 2008). Para tal, com o objetivo de promover a aprendizagem e participação dos alunos com NEE de caráter permanente, onde se incluem os alunos com PEA, constituiu as seguintes medidas:

- “a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio” (Ministério da Educação, 2008, p.158).

O Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, pressupunha, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, direcionadas para os alunos com PEA, designadamente, na criação, por despacho do Diretor Regional de Educação, de Unidades de Ensino Estruturado, uma vez que, de acordo com este Decreto, os alunos com NEE de caráter permanente precisam de respostas educativas específicas.

“O decreto-lei 3/2008 preconiza a existência de um único documento oficial, o PEI – Programa Educativo Individual – que estabelece as respostas educativas e respetivas formas de avaliação para cada aluno” (Rodrigues & Nogueira, 2010, p.101).

Mais recentemente o Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem assumir uma direção nitidamente inclusiva, reforçando o direito de todos os alunos a uma educação de acordo com as suas “potencialidades, expectativas e necessidades”, tendo “como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos” (Ministério da Educação, 2018, p.2918). Este decreto parte do princípio que qualquer aluno pode necessitar de medidas de suporte à aprendizagem no decorrer do seu percurso escolar, abandonando a ideia de que apenas os alunos com Necessidades Educativas Especiais precisam de medidas de

apoio. Assim, passamos a ter um Decreto-lei que abrange todos os alunos de forma igualitária, procurando promover a equidade de respostas educativas de qualidade a todos os alunos.

Esta legislação tem por objetivo dar às escolas a autonomia necessária para selecionarem as melhores estratégias para os seus alunos.

As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem (Ministério da Educação, 2018, p.2919).

No que concerne à abordagem Multinível, as medidas universais destinam-se a todos os alunos, tendo como objetivo promover a participação e o sucesso escolar de todos, mas com maior enfoque nos casos de maior possibilidade de insucesso; as medidas seletivas destinam-se aos alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram colmatadas através da aplicação das medidas universais; e as medidas adicionais destinam-se a alunos que apresentem dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, que requerem recursos adicionais significativos.

Devemos também mencionar o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que vem complementar o Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e que apresenta também uma posição evidentemente inclusiva assumindo “como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 2018, p. 2928).

O artigo 4.º deste decreto, estabelece como um dos princípios orientadores:

Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização

respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão (Ministério da Educação, 2018, p. 2930).

Paralelamente, o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO)*, que assume também um cariz explicitamente inclusivo, uma vez que a inclusão se trata de um dos princípios que orientam, justificam e dão sentido ao perfil, como é evidente na seguinte citação: “A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia (...) Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (Ministério da Educação, 2017, p.13).

A educação inclusiva indica o direito de todos os indivíduos a terem acesso e a participar ativamente na sociedade, sendo aceites e respeitados, independentemente das suas diferenças (Nunes & Madureira, 2015).

Para Ferreira (2007) a educação inclusiva pode ser definida como: “proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideias da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (p.59).

Tendo por objetivo “assegurar o sucesso de todas as crianças – incluindo, nomeadamente todos os alunos com NEE – na sala de aula do ensino regular”. (Ferreira, 2007, p.59)

De acordo com Barbosa e Ramos (2022) é responsabilidade da escola estar preparada para oferecer o devido atendimento aos alunos com PEA, para tal a equipa docente deve estar devidamente preparada, bem como os profissionais auxiliares.

Barbosa e Ramos (2022) apresentam algumas estratégias, para a inclusão destas crianças em meio escolar, sendo estas:

- Respeito pela individualidade;
- Formação contínua dos professores para o conhecimento especializado sobre a PEA;
- Adaptações curriculares, pois facilitam a aprendizagem destes alunos;
- Estimular as atividades em grupo, uma vez que permitem trabalhar a organização e a socialização;

- Estratégias que prevejam a sua rotina, por exemplo, recorrendo a realização de um quadro de rotina onde possam ser registadas as atividades a desenvolver pelo aluno.
- Realizar material que estimule os seus interesses, podendo recorrer-se aos hiperfocos destes, uma vez que os interesses específicos fazem parte da PEA;
- Ser objetivo no uso da linguagem;
- Manter o vínculo aluno-professor;
- Valorizar o contato com a restante turma;
- Usar um tom de voz reduzido;
- Recorrer ao uso de imagens para mostrar conteúdos;
- Utilizar meios visuais para orientar tarefas;
- Manter o contato constante com os pais, estimular o contato entre a família e a escola;
- Observar o comportamento do aluno para que seja possível criar um plano individualizado;
- Caso o aluno desenvolva alguma crise sensorial é importante que o aluno seja direcionado, usando um tom de voz tranquilo, desviando o foco do aluno, mantendo a calma. O aluno deve ser colocado num espaço tranquilo, sob observação, até acalmar;
- Criar medidas anti bullying, uma vez que os alunos com PEA são alvo frequente desta prática. Através da realização de palestras e atividades pedagógicas de consciencialização.

E assim, tendo por base a bibliografia estudada, podemos considerar que é junto dos seus pares, na escola regular que os alunos com PEA, deverão estar, sempre que possível.

De acordo com a legislação em vigor todos os alunos têm o direito a uma educação de qualidade em condições de igualdade. Assim, como previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, as respostas das escolas baseiam-se na Abordagem Multinível e também no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

1.2. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Num contexto de promoção de respostas universais de aprendizagem, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) trata-se de uma abordagem pedagógica, num contexto de aprendizagem inclusivo, que procura facilitar o processo de ensino-aprendizagem, incluindo os alunos com PEA (Borges & Schmidt, 2021).

O DUA, data de 1992, desenvolvido pelos investigadores do Center for Applied Special Technology (CAST): Anne Meyer, David Rose, Grace Meo, Skip Stahl e Linda Mensing, o mesmo “tinha o propósito de oferecer recursos educacionais, mediados por

novas tecnologias facilitadoras da vida cotidiana, para crianças com deficiência” (Costa-Renders et al., 2020, p.3).

O DUA considera a diversidade de alunos existentes e, desta forma vem afirmar que se torna necessária uma adaptação do currículo aos alunos e não uma adaptação dos alunos ao currículo. “O DUA caracteriza-se por uma estrutura baseada na neurociência cognitiva utilizada para projetar experiências de aprendizagens que funcionem por meio de um amplo espectro de possibilidades” (Casagrande & Mainardes, 2023, p.106).

Compõe uma abordagem pedagógica que tem por objetivo consagrar a oportunidade de aprendizagem de todos os alunos. Para tal a “abordagem curricular assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas” (Ministério da Educação, 2018, p.22).

De acordo com o Ministério da Educação (2018) o Desenho Universal para a Aprendizagem estabelece três princípios base, sendo estes:

Princípio 1. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento (“o porquê” da aprendizagem): Os alunos são distintos, logo devem ser envolvidos e motivados para as aprendizagens de modo diferenciado, assim os professores desenvolvem variadas opções para envolver e motivar os alunos.

Princípio 2. Proporcionar múltiplos meios de representação (“o quê” da aprendizagem): Atenta que os alunos compreendem a informação de modo distinto, logo não existe uma via de representação perfeita para todos os alunos. Desta forma, para que a informação seja compreendida por todos, é fundamental facultar diversas opções relacionadas com a apresentação da informação.

Princípio 3. Proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão (“o como” da aprendizagem): Pressupõe que os alunos podem participar de modo distinto nas situações de aprendizagem, e assim sendo o modo de se expressarem pode também ser diferente. Desta forma, o professor deve possibilitar a utilização de processos e meios variados que permitam a participação de todos nas situações de aprendizagem.

Assim, o DUA trata-se “de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos” (Nunes & Madureira, 2015, p.132).

O principal objetivo da escola é preparar os alunos para os desafios futuros, neste sentido o UDL (*Universal Design Learning*) pretende fornecer aos professores uma estrutura de como podem apoiar todos os alunos no desenvolvimento de estratégias de modo a que os alunos se tornem experiente e competentes (Araújo, 2017, p.117).

2. Educação pela Arte

Read (2010, p.13) afirma que “a arte deve ser a base de toda a Educação”, defendendo que a sua tese não é original, tendo sido formulada por Platão há já alguns séculos. Read declara, também, que através da educação artística, onde inclui não apenas a educação visual ou plástica, mas também, por exemplo, a expressão musical ou literária, é possível desenvolver a inteligência e o raciocínio dos indivíduos.

Segundo Ana Mae Barbosa (2015), é necessário que a arte permaneça no currículo, entendida não como um meio de entretenimento, mas como uma disciplina com conteúdo bem articulado, baseado na cultura. As artes têm um papel fundamental no desenvolvimento do aluno, desta forma, não deveriam ocupar um espaço inferior, em relação às outras disciplinas no currículo, pois estas permitem a estimulação de diversas competências, competências essas, úteis para serem aplicadas em outras áreas do saber.

Para Gaspar (2015) “através da educação artística, é possível desenvolver a inteligência, a criatividade, a imaginação, a sensibilidade afetiva da criança” (p.43).

De acordo com Oliveira (2021) “no Séc. XX pensadores como John Dewey, Paulo Freire, Elliot Eisner, Eflon e Parsners, entre outros, confirmaram e justificaram esta necessidade da Arte na Educação para o refinamento dos sentidos, potencialização da cognição e ampliação da imaginação” (p.19).

Villaça (2014) faz uma listagem de algumas potencialidades da utilização da arte como estratégia/metodologia, que passamos a citar:

- Possui capacidade de seduzir e mobilizar.
- Facilita a abordagem.
- Permite ver ilustradas situações cotidianas.
- Permite também o questionamento de padrões e valores estabelecidos.
- Atinge o indivíduo (tanto quem apresenta quanto quem aprecia) em todos os

níveis: racional, físico, emocional, espiritual e social.

- Além do contato consigo mesmo, experiencia-se o contato com o outro também na sua plenitude.
- Exercita o trabalho coletivo.
- Permite o contato com manifestações culturais de seu povo e de outras localidades.
- É prazerosa, lúdica (p.83).

Na opinião de Santos & Costa (2016) o contato dos alunos com as distintas formas de arte vem trazer aos mesmos a oportunidade de exploração, o conhecimento e o desenvolvimento de uma visão transformadora, favorecendo a relação com a realidade. Através da concretização de atividades artísticas o aluno fortalece os sentimentos, a autoestima, a capacidade de representar o simbólico, investigando, avaliando e realizando interpretações, acabando por desenvolver habilidades específicas.

Para as mesmas autoras (2016):

A arte é fundamental na formação de crianças, pois representa experiências individuais e para que a arte seja utilizada como ferramenta no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional do aluno, o professor precisa ter sensibilidade e conhecimento de que a arte é extremamente necessária no cotidiano escolar, ciente do seu papel na relação com o desenvolvimento (p.5).

Sousa (2003, citado por Conceição, 2015) “sublinha a importância que a dimensão artística tem para a educação, pois envolve várias dimensões desde biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade de uma forma harmoniosa” (p.7).

“Na arte, ou expressão plástica não existe somente um único modelo de aprendizagem, existe um vasto número de técnicas e materiais que podem ser usados para estimular e adquirir conhecimentos, efetuando deste modo várias aprendizagens” (Montes, 2013, p.15).

A arte permite que as crianças explorem, sintam, reflitam e desenvolvam a sensibilidade, através dos sentidos. Trata-se de uma área do conhecimento que

contribui para o desenvolvimento pleno dos indivíduos (Vieira et al., 2020).

Educação pela Arte é uma metodologia que privilegia a liberdade de expressão do indivíduo para criar, inventar, experimentar, pensar, errar, desejar, sentir, questionar, criticar, transformar, para refletir sobre particularidades, semelhanças e diferenças, para explorar o lado sensível e emocional do ser, para extrair das expressões a arte, a versatilidade e a criatividade expressiva para saber argumentar, para saber mediar o seu pensamento, a sua forma de ser e de estar junto a grupos distintos no complexo processo da interação humana (Libânio, 2013, p. 26).

Desta forma, impera uma necessidade de valorizar e reconhecer a importância da arte, já que esta se traduz numa ferramenta importante para o aluno, despertando-o a olhar criticamente o mundo que o rodeia, tornando-se num indivíduo integrado, crítico e criativo, um cidadão capaz de responder as necessidades do mundo atual.

Posto tudo isto, podemos considerar que as disciplinas de EV e de ET são disciplinas que estão ligadas diretamente com a Educação pela Arte, uma vez que ambas têm por base a construção do conhecimento alicerçado na realização de trabalhos artísticos.

3. Valência de Educação Visual e Tecnológica para a formação integral do indivíduo

O enquadramento legal propicia a indissociabilidade da formação do indivíduo pela arte, através da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, mais especificamente do decreto-lei n.º 46/86, de 14 de outubro, é referido o ensino das artes no currículo, como sendo indispensável à formação integral do indivíduo. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 institui que a educação artística se desenvolve no ensino básico onde está incluída Expressão Plástica e Educação Visual.

A história da disciplina de Educação Visual e Tecnológica remete-nos ao ano de 1989, quando é publicado em diário da República, o decreto-lei nº286/89, de 29 de agosto, que vem decretar a conceção desta disciplina. Sendo que a mesma surge da

junção de duas disciplinas já existentes, sendo estas: a disciplina de Educação Visual e a disciplina de Trabalhos Manuais. Generalizou-se a todas as escolas do país no ano letivo de 1992/1993.

Em 2001 a disciplina de EVT sofreu uma alteração no que diz respeito à sua carga horária, passando de cinco tempos letivos para quatro.

No ano de 2012 dá-se o término da disciplina de EVT, lecionada por um par pedagógico, onde existiam dois professores a lecionar simultaneamente, sendo substituída pelas disciplinas de EV e de ET, lecionadas apenas por um professor, cada uma das disciplinas com uma carga horária de dois tempos letivos de 45 minutos cada.

Os mais recentes referenciais apontam para o decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que vieram circunscrever um conjunto de princípios e valores na organização do currículo educativo, tais princípios e valores encontram-se explanados no documento “*O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*”. Os referenciais em vigor à data da realização do presente estudo, são as Aprendizagens Essências de Educação Visual (Ministério da Educação 2018a) e as Aprendizagens Essenciais de Educação Tecnológica (Ministério da Educação 2018b).

Relativamente aos objetivos gerais das disciplinas de EV e de ET, estes passam por desenvolver:

“A perceção.

A sensibilidade estética.

A criatividade.

A capacidade de comunicação.

O sentido crítico.

Aptidões técnicas e manuais.

O entendimento do mundo tecnológico.

O sentido social.

A capacidade de intervenção.

A capacidade de resolver problemas” (Ministério da Educação, 1991, p.197).

“A Educação Artística e Tecnológica emerge no princípio basilar da formação integral do aluno enquanto pessoa, que preconiza a sua própria aprendizagem e crescimento” (Melo, 2022, p.1).

De acordo com Gomes (2008), a disciplina de Educação Visual e Tecnológica tem por objetivo aperfeiçoar diversas capacidades, tais como: a perceção, a

sensibilidade estética, a criatividade, a capacidade de comunicação, o sentido crítico, as aptidões técnicas e manuais, o entendimento do mundo tecnológico, o sentido social e a capacidade de resolver problemas.

EVT tem por objetivo facultar a todos os alunos uma educação artística e técnica, desenvolvendo a sensibilidade, favorecendo o pensamento crítico e criativo, fortalecendo a exploração de novos valores humanos, sendo uma disciplina indispensável para a formação do indivíduo (Melo, 2012).

As disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica deverão ter como principal objetivo a aquisição por parte do aluno de ferramentas essenciais, fazendo com que estes adquiram metodologias próprias, transformando-se em cidadãos suscetíveis às questões artísticas, não sendo o objetivo desta disciplina a formação de artistas.

Cabe “à Educação Visual e Tecnológica promover a exploração integrada de problemas estéticos, científicos e técnicos com vista ao desenvolvimento de competências para a fruição, a criação e a intervenção nos aspetos visuais e tecnológicos do envolvimento” (Ministério da Educação, 1991, p.195).

Na opinião de Prata (2012) “A EVT, enquanto disciplina que educa através das artes, conduz os alunos a conhecerem as suas limitações, dificuldades e possibilidades de desenvolver, explorar e conhecer as suas potencialidades e habilidades, colaborando assim, no crescimento nos diferentes campos do saber” (p.7).

Segundo Henriques (2013) é importante focar a forma como a disciplina de EVT desenvolve e concretiza os seus projetos, recorrendo-se do método de resolução de problemas, seguindo as seguintes fases: “situação; investigação; ideias e propostas; solução/projeto; execução; apresentação; avaliação. O MRP permite não só uma melhor compreensão de todo o procedimento, como também, aborda a ideia de processo de trabalho” (p.17).

“A resolução de problemas permite o desenvolvimento de capacidade de planeamento e testagem de soluções, críticas reflexivas e inventivas, de tomar decisões e de aprender a aprender” (Prata, 2012, p.20).

O MRP trata-se de uma simplificação da Metodologia projectual de Bruno Munari (1981) aplicada no *design*. O autor apresenta uma série de etapas, onde através das mesmas é possível atingir o melhor resultado possível, dando assim resposta a um problema.

Munari (1981) defende que “Projetar é fácil quando se sabe o que fazer. Tudo se torna fácil quando se conhece o modo de proceder para alcançar a solução de algum problema” (p.12).

Trabalhar através do MRP nas disciplinas de EV e ET significa trabalhar as aprendizagens através de unidades de trabalho onde se parte de projetos, apresentando-se determinadas situações, necessidades ou expectativas dos próprios alunos, possibilitando assim uma maior motivação por parte dos alunos tornando a aprendizagem mais significativa (Melo, 2022).

E assim, podemos considerar que pelo seu cariz prático, pela sua forma de desenvolvimento, executada através do método de resolução de problemas o aluno desenvolve ferramentas que o auxiliarão no seu dia a dia e o ajudarão a ingressar futuramente no mercado de trabalho.

3.1. O ensino de Educação Visual e de Educação Tecnológica e os alunos com PEA

De acordo com Libânio (2013) “a Educação pela arte permite que o indivíduo explore e descubra em interação com os seus pares. Nela predomina a característica de possibilitar conquistas progressivas, onde por vezes o próprio aluno é surpreendido com o resultado das suas produções” (p. 24).

Para Hewitt (2005) os alunos com PEA, especialmente aqueles que têm perceção das duas limitações ao nível da motricidade, podem apresentar resistência a aulas de expressão artística, mas através de um estímulo que apresente compreensão e uma ajuda inicial, ao processo de execução das tarefas, a confiança do aluno será fortalecida e, desta forma acontecerá a inclusão plena nestas disciplinas.

Tendo em conta que alguns alunos podem mostrar aversão, ou uma preferência obsessiva, por características de certos materiais de trabalho, como por exemplo: a textura, o pelo ou o cheiro, o professor poderá ter que, de forma discreta, facultar alguns materiais alternativos. Em alguns casos, para que o aluno se concentre melhor numa tarefa, este deverá poder escolher o material de trabalho que pretende utilizar, de entre uma variedade demarcada.

Um estudo realizado por Silva (2018) demonstrou que os alunos com PEA necessitam de pistas visuais concretas para conseguir realizar as atividades sugeridas. Através do recurso a imagens, sons, texturas, pinturas, recortes, modelagens desenhos e brincadeiras, o professor pode amenizar as dificuldades sensoriais que estes alunos apresentam. E assim, o professor consegue regular o comportamento, pois os alunos acabam por entender o que está a ser proposto e, desta forma, as próprias crianças

conseguem transmitir o que pretendem, de forma a ser entendidas.

As atividades artísticas e sensoriais são indicadas para os alunos com PEA, uma vez que alguns alunos não conseguem entender a linguagem oral ou escrita, e, em certos casos até mesmo a linguagem visual. Para um aluno com PEA, um desenho pode ser apenas um desenho, um objeto pode ser apenas um objeto, ele precisa de dar “vida” ao que ele observa, assim as atividades realizadas através do recurso a, por exemplo, objetos bidimensionais ou tridimensionais, servem como estímulo a estes alunos. (Riviére, 2011; Santos & Souza, 2016 citados por Freitas et al. 2020).

Para Freitas et al. (2020) “A aplicação de atividades artísticas e lúdicas, proporcionam uma experiência única e o desenvolvimento de habilidades expressivas, sobretudo em alunos com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo)” (p.19).

Na opinião de Fernandes et al. (2012) as artes visuais colocam à disposição das crianças materiais lúdicos que podem conduzir a descobertas, conhecimentos e experimentação de possibilidades. Nos alunos com PEA, essas experimentações tornam-se desprezadas, pois não se procura um resultado, mas sim essa mesma experimentação. O que predomina é o olhar e as mãos, em gestos naturais. Através das vivências facultadas pela cultura, a exploração efetuada pelo aluno vai aumentar a análise sobre mundo, em que se encontra inserido.

Para que seja possível planejar as estratégias de ensino, em primeiro lugar é imprescindível que o professor conheça as características que abrangem a Perturbação do Espectro do Autismo.

Neste sentido Carvalho et al. (2019) argumentam que para ser possível a aquisição de resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem de alunos com PEA, o professor deve possuir conhecimentos relativamente ao que é a PEA. Ainda na perspectiva destes autores, os professores devem respeitar a individualidade destes indivíduos, fazendo-se valer de estratégias pedagógicas eficientes que estimulem o interesse dos alunos.

Ainda na abordagem do papel do professor junto de alunos com PEA. “O professor, através das atividades artísticas, pode proporcionar aos indivíduos com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) experiências que irão contribuir com o desenvolvimento da comunicação, o domínio motor e a maior interação com os colegas e docentes” (Araújo et al., 2021, p.2).

Ao tocar nos materiais e explorá-los espontaneamente, a criança com PEA consegue criar suas obras. Nos alunos com PEA, essas descobertas são livres, pois o objetivo não é o resultado, mas sim a experimentação. Através da experimentação os alunos vão-se desenvolver e conquistar novas habilidades e competências (Araújo et al., 2021).

Para Miranda et al. (2019) uma vez que uma das dificuldades apresentadas pelos alunos com PEA poderão ser ao nível da socialização, através das disciplinas de artes torna-se possível contribuir para a melhoria da socialização e consecutiva inclusão destes alunos, oferecendo-lhes igualdade e oportunidade. Através destas disciplinas torna-se possível trabalhar com estes alunos de forma lúdica, incluindo-os e respeitando as suas limitações, promovendo-se simultaneamente a imaginação, percepção e a cognição.

Educar pela arte não tem como ponto de chegada uma comunidade mais criativa, tem como pertinência desenvolver um trabalho rico em experiências, visando formar um cidadão criativo, contribuindo para a estruturação da sua personalidade, conferindo-lhe a capacidade de saber reagir e encontrar respostas face à adversidade.

Se de uma Educação pela Arte resultarem cidadãos críticos, reflexivos, criativos e empreendedores, a consequência será uma comunidade mais atenta, capaz de saber olhar quer para o centro quer para as periferias do seu grupo, conciliadora e respeitadora (Libânio, 2013, p.24).

Desta forma, podemos considerar que a inclusão dos alunos com PEA é importante para os mesmos, mas também para os seus pares, para que desta forma reconheçam e aceitem a diferença.

Podemos também considerar, segundo a visão de vários autores, que cabe ao professor desenvolver atividades que se enquadrem e se adaptem às necessidades destes alunos. Uma vez que cada criança com PEA é única, o professor deverá ter a consciência que um mesmo método não funcionará da mesma forma com todos os alunos e, como tal, torna-se imprescindível conhecer as necessidades e a individualidade de cada criança.

3.2. Da Educação Informal à Educação Formal: da Arteterapia à Educação Visual e Educação Tecnológica

Desde os primórdios da história humana, a arte é utilizada como um meio de comunicação de ideias e de pensamentos.

Foi entre finais do século XIX e inícios do século XX, que as atividades artísticas

começaram a ser utilizadas, em centros psiquiátricos, dando-se origem assim a arteterapia.

De acordo com Abbenante et al. (2020) foi com o contributo de Sigmund Freud (1856-1939) que a arte começou a ser observada não apenas pelo seu lado estético, mas também pelo seu efeito terapêutico.

Para Abbenante et al. (2020) “arteterapia é uma palavra composta que tem a sua dupla raiz no campo da criatividade, por um lado, e na saúde, por outro” (p.11).

A arteterapia ficou conhecida em 1960, designando-se por um conjunto de técnicas artísticas, utilizadas para o tratamento de pessoas com algum tipo de limitação na aprendizagem ou deficiência mental (Forestier, 2011).

A Arteterapia em Portugal teve a sua génese na segunda metade de 1990, sendo que o seu trabalho se tem ampliado devido à Sociedade Portuguesa de Arteterapia (SPAT).

De acordo com a Sociedade Portuguesa de Arteterapia, a arteterapia trata-se de um método de tratamento terapêutico que se faz valer de diferentes intervenientes artísticos. Onde existe uma relação terapêutica entre um sujeito que será o “criador”, um trabalho artístico que será a “criação” e um arte-terapeuta, nesta relação são utilizados recursos como a imaginação, o simbolismo e as metáforas.

Na perspetiva de Tommasi & Soares (2015), a arteterapia tem a possibilidade de estimular a imaginação e as emoções através da arte e da psicologia.

Para Malchiodi (2005), um processo criativo tem a possibilidade de ser também um processo terapêutico, sendo desta forma definido como “arte como terapia”. Na sua perspetiva o fazer artístico trata-se de uma experiência onde é possível o sujeito exprimir-se com imaginação, autenticamente e espontaneamente.

Na perspetiva de Reis (2014) “A arteterapia é um método baseado no uso de várias formas de expressão artística com uma finalidade terapêutica” (p.143).

De acordo com um estudo, realizado em 2016, publicado pelo *Journal of the American Art Therapy Association*, as atividades artísticas podem diminuir o stresse e promover de forma positiva a saúde mental. Podem ser utilizados uma grande variedade de métodos, desde o desenho, a pintura, a escultura ou a colagem (Barboza, 2022).

De acordo com Vahia (2013, cit. Por Barboza, 2022), a arteterapia pode auxiliar na:

Autodescoberta: Através da criação de arte, é possível ajudar o indivíduo a reconhecer-se e a reconhecer os seus sentimentos.

Autoestima: O processo de criação trará uma sensação de autorrealização, logo poderá contribuir para melhorar a autoestima e confiança.

Libertação emocional: É possível através da arte expressar e libertar os

sentimentos e receios. Sentimentos esses, que por vezes podem ser difíceis de exprimir por palavras.

Alívio do stress: Através da criação de arte é possível aliviar o stresse e promover o relaxamento.

Na arteterapia o importante é expressão e não o resultado estético das obras de arte.

O uso da arte em tratamentos psiquiátricos tem como intuito proporcionar melhores condições de vida e o desenvolvimento destes indivíduos.

Na perspetiva de Aguiar Filho (2016) “Um dos objetivos básicos da arteterapia é promover o bem-estar da pessoa autista, acalmando ansiedades, medos, frustrações e incrementando serenidade, diversão e auto-valorização” (p.21).

A arteterapia promove nas crianças com PEA o desenvolvimento de novas experiências sensoriais, favorece diferentes formas de visualizar o mundo, melhora a linguagem e melhora as relações sociais (Evangelista et al., 2021).

De acordo com Penha (2023) a arteterapia pode minorar os sintomas dos indivíduos com PEA, pois através da mesma é possível ampliar as capacidades emocionais, motoras, sensoriais, comportamentais, comunicativas, simbólicas e sociais destes alunos, promovendo a sua qualidade de vida.

Um estudo realizado por Jalambadani em 2020, com 40 crianças com PEA, mostrou que houve melhorias nas interações sociais, comportamentais e emoções, através de uma terapia realizada com recurso à pintura (Lima et al., 2022).

Capítulo II - Quadro Teórico-Metodológico da Investigação

1. Problema e objetivos

Considerando a bibliografia que se teve conhecimento sobre os benefícios da inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo no Ensino Regular, pretende-se com o presente estudo entender quais as perceções dos professores de EVT sobre se a escola atual é de facto inclusiva e se os alunos com PEA têm as mesmas oportunidades que os restantes alunos, recolhendo as suas opiniões sobre estes assuntos. Numa primeira fase pretende-se perceber se os professores obtiveram competências que lhes permitam trabalhar com crianças com PEA e, se os mesmos sentem necessidade de mais formação para poder intervir pedagogicamente junto destas. Numa segunda fase pretende-se aferir qual a perceção que os professores de EVT têm relativamente à inclusão destas crianças e, de que forma as disciplinas de

Educação Visual e de Educação Tecnológica podem contribuir para essa inclusão, na perspectiva dos professores que lecionam estas disciplinas.

Numa terceira fase, mais direcionada aos professores que têm, ou já tiveram alunos com PEA nas suas turmas, pretende-se perceber, se os professores sentem que os alunos se encontram/encontravam incluídos nas suas aulas e quais as ferramentas que usam/usaram para que tal aconteça/acontecesse.

Pretende-se também, com o presente estudo e, uma vez que as características da PEA são tão vastas que podem ser visualizadas isoladamente em alguns alunos, sem que estes sejam diagnosticados com PEA, identificar estas características e estratégias de intervenção, para que desta forma, seja possível auxiliar o maior número de alunos possível, promovendo a inclusão.

Desta forma, não estão apenas a ser estudadas estratégias percebidas pelos professores como potencializadoras de aprendizagem para alunos diagnosticados com PEA, mas também estão a ser estudadas soluções pedagógicas que podem auxiliar alunos que possuam algumas áreas ou competências com maior fragilidade, semelhantes às características e necessidades de alunos com PEA, por exemplo: dificuldades ao nível da comunicação, da socialização ou da gestão comportamental adequada.

A pertinência deste estudo assenta na importância de estudar se de facto os professores atuais compreendem o que é inclusão, que estratégias utilizam para que ela aconteça e quais as competências que entendem por necessárias para trabalhar com alunos com PEA, ou alunos com fragilidade nas áreas da comunicação, socialização e gestão comportamental adequada.

Relativamente ao estudo, Quivy e Campenhoudt (2003) referem que, uma pergunta de partida tem por objetivo clarificar o que se pretende investigar, com o intuito de entender os fenómenos e os acontecimentos que estão a ser analisados. Desta forma a pergunta de partida pretende expor o projeto de investigação, sendo que, é através dessa pergunta que o investigador tenta descrever o mais precisamente possível o que procura estudar. Assim, a pergunta de partida que orienta o presente estudo é a seguinte: **De que forma os professores de EVT percebem as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica como promotoras da inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)?**

Este estudo tem como principal objetivo geral:

- Explorar em que medida as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica são percebidas pelos professores da área como importantes para a inclusão de alunos com PEA.

- Tem como objetivos específicos:
- Perceber se as escolas portuguesas são percecionadas pelos professores de EVT como preparadas para a inclusão dos alunos com PEA.
- Perceber se os professores de EVT consideram que desenvolveram competências para trabalhar com alunos com PEA.
- Perceber quais as dificuldades que os professores de EVT sentem ao trabalhar com turmas que integram crianças com PEA.
- Perceber se as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica são percecionadas pelos professores da área como uma mais-valia para a inclusão de alunos com PEA.
- Averiguar a opinião dos professores de EVT sobre a forma como estas disciplinas podem ser promotoras da inclusão e autonomia das crianças com PEA.
- Compreender se os professores de EVT consideram que alunos com PEA se sentem incluídos nas suas aulas.
- Perceber quais as competências consideradas necessárias, por parte dos professores de EVT, para os mesmos trabalharem com alunos com PEA.
- Averiguar quais as estratégias e técnicas mais utilizadas pelos professores de EVT para a inclusão destas crianças.
- Identificar quais os domínios organizadores das aprendizagens essenciais nas disciplinas de EV e ET, por parte das crianças com PEA.

2. Tipo de investigação

Quando se fala em educação os projetos de investigação são fundamentais pois é conhecido que a área da educação se trata de uma área em constante mudança e evolução.

Para o presente estudo será realizada uma investigação descritiva de carácter exploratório, que incidirá sobre a perspetiva dos professores de EVT do ensino regular, relativamente à inclusão de alunos PEA, nas disciplinas de EV e de ET.

O estudo será de carácter misto, sendo assim um estudo qualitativo e quantitativo.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), alguns autores recomendam a utilização, de forma complementar, destes dois métodos.

Sendo que a investigação qualitativa tem por base uma recolha de dados de forma descritiva e a sua apreciação é realizada de forma cuidadosa. É

fundamentalmente descritiva, os dados recolhidos apresentam-se de modo geral, através de um texto e não através de uma apresentação numérica.

De acordo com Afonso (2014) “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.18).

No que diz respeito à investigação quantitativa, para Carmo e Ferreira (1998) esta fundamenta-se em técnicas de recolha, apresentação e análise de dados que possibilitam o seu tratamento e quantificação através de métodos estatísticos.

De acordo com Afonso (2014) “a abordagem quantitativa pressupõe-se objetiva uma vez que utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados na linguagem da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica” (pp.17-18).

O presente estudo será efetuado através de uma metodologia descritiva não experimental. Na perspetiva de Kerlinger (1980) entende-se por metodologia não experimental toda a pesquisa onde o investigador não interfere com os participantes nem com o seu ambiente. Para Gil (1999 citado por Oliveira 2011) a pesquisa descritiva tem como objetivo principal relatar as características de determinada população ou determinado fenómeno.

3. Participantes

O grupo de participantes para o presente estudo são professores de Educação Visual e Tecnológica, como tal os instrumentos de recolha de dados serão dirigidos para os mesmos.

Com o intuito de se obter uma amostra mais significativa, o questionário foi dirigido a professores de EVT que se encontram em todo o país, em Portugal.

Assim, responderam ao questionário 83 professores que constituíram a amostra do estudo.

No que concerne às suas habilitações literárias (Tabela 3), podemos apurar que a maioria dos inquiridos (78,3%) tem licenciatura; 3,6% tem pós-graduação, e 18,1% tem mestrado.

Tabela 3 - Distribuição dos professores, de acordo com as habilitações literárias

Habilitações Literárias	N.º de professores	% de professores
Licenciatura	65	78,3%
Pós-Graduação	3	3,6%
Mestrado	15	18,1%
Doutoramento	0	0
Outra opção	0	0
Total	83	100%

No que diz respeito às idades dos professores (Tabela 4), as mesmas foram expostas em intervalos de anos. Verificamos três grupos de idades com maior incidência, sendo estes: o grupo dos 36 aos 45 anos com uma percentagem de 19,3%; o grupo dos 46 aos 55 anos com 45,8%; e o grupo dos 56 aos 65 anos com 31,3%. No que diz respeito ao grupo dos 23 aos 35 anos a percentagem é de 2,4% e a percentagem inferior refere-se ao grupo de mais 66 anos com uma percentagem de 1,2%. Todavia, uma parte significativa dos inquiridos, mais de três quartos da amostra, concentram-se nos intervalos “entre 46 e 55” e “entre 56 e 65”, perfazendo 77,1%.

Tabela 4 - Distribuição dos professores, de acordo com a idade

Idade	N.º	%
Entre 23 e 35 anos	2	2,4%
Entre 36 e 45 anos	16	19,3%
Entre 46 e 55 anos	38	45,8%
Entre 56 e 65 anos	26	31,3%
Mais de 66	1	1,2%
Total	83	100%

Relativamente ao tempo de serviço (Tabela 5), o mesmo foi representado através de intervalos de anos, destacando-se o grupo dos 21 aos 30 anos de serviço com 53%. No que diz respeito aos restantes intervalos de tempo de serviço, o grupo dos 1 aos 10 anos de serviço apresenta uma percentagem de 13,3%; o grupo dos 11 aos 20 anos apresenta uma percentagem de 12%; o grupo dos 31 aos 40 anos apresenta uma percentagem de 18,1%. Por último, o grupo de mais de 41 anos, com a percentagem mais pequena correspondente a 3,6% dos inquiridos.

Tabela 5 - Distribuição dos professores, de acordo com o tempo de serviço

Tempo de Serviço	N.º	%
Entre 1 a 10 anos	11	13,3%
Entre 11 a 20 anos	10	12%
Entre 21 a 30 anos	44	53%
Entre 31 a 40 anos	15	18,1%
Mais de 41 anos	3	3,6%
Total	83	100%

No que concerne ao género dos participantes deste estudo (Tabela 6), averigua-se que a percentagem maior é referente ao género feminino, correspondendo uma taxa de 85,5% e a percentagem menor é referente ao género masculino, correspondendo uma taxa de 14,5%.

Tabela 6 - Distribuição dos professores, de acordo com o género

Género	N.º	%
Feminino	71	85,5%
Masculino	12	14,5%
Total	83	100%

No que diz respeito ao grupo de docência (Tabela 7) destaca-se o grupo de professores de EVT (240) com uma percentagem de 86,6% dos inquiridos. Pois, aos 70 professores a lecionar no grupo 240 (84,4%) e os professores que lecionam a mais do que um grupo (2,4%), o total de professores do grupo 240 é de 86,8%. O grupo de docência 600 é referente a 9,6% dos inquiridos; o grupo 110 é referente a 1,2% e o grupo 910 é referente também a 1,2% dos inquiridos. Alguns dos professores inquiridos pertencem a mais do que um grupo de docência designadamente: 100 e 110 com 1,2%; 110 e 240 com 1,2%; e 240 e 530 com 1,2%.

Tabela 7 - Distribuição dos professores, segundo o grupo de docência

Grupo de Docência	N.º	%
100 e 110	1	1,2%
110	1	1,2%
110 e 240	1	1,2%
240	70	84,4%
240 e 530	1	1,2%

600	8	9,6%
910	1	1,2%
Total	83	100%

Relativamente aos níveis de Ensino que os professores inquiridos lecionam (Tabela 8), o nível de ensino em destaque é o 2.º Ciclo do Ensino Básico com uma percentagem correspondente a 81,9%; ao 1.º Ciclo do Ensino Básico corresponde 3,6%; ao 3.º Ciclo do Ensino Básico corresponde 12%; e ao Ensino Secundário corresponde 2,4%.

Tabela 8 - Distribuição dos professores, de acordo com os níveis de ensino a que lecionam

Níveis de Ensino	N.º	%
1.º Ciclo	3	3,6%
2.º Ciclo	68	81,9%
3.º Ciclo	10	12%
Ensino Secundário	2	2,4%
Total	83	100%

4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para ser possível responder de forma eficaz ao problema em estudo, foi utilizado, como instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), através do inquérito por questionário é possível o investigador e os inquiridos não interagirem de forma presencial.

O inquérito por questionário trata-se de uma das técnicas que permite fazer estudos em grande escala (Sá et al., 2021).

Desta forma, uma vez que o intuito da investigação foi chegar ao maior número de professores de EVT possível, consideramos esta ferramenta como a mais adequada, pela possibilidade de uma maior disseminação, alcançando um maior número de inquiridos.

Para Quivy e Campenhoudt (2003) o inquérito por questionário:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou

a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p.188).

De acordo com os mesmos autores (2003) os questionários tratam-se do instrumento apropriado para: “o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões” (p.189).

Lopes e Pardal (2011) apontam algumas vantagens para a utilização do Inquérito por questionário, sendo estas: garantia de anonimato, promovendo assim a autenticidade nas respostas; possibilidade do inquirido dar a sua resposta numa hora da sua maior conveniência. Por outro lado, como desvantagem podemos destacar a demora nas respostas, devido a esta possibilidade do inquirido responder de acordo com a sua conveniência.

De acordo com Tuckman (2000), as perguntas do questionário deverão ser, diretas, específicas e claramente formuladas.

Para o presente estudo foram utilizadas perguntas abertas e fechadas, estas última são compostas por onze perguntas realizadas através de uma escala de Likert.

Para Lopes e Pardal (2011) as perguntas abertas permitem uma absoluta liberdade ao inquirido para realizar a sua resposta já as perguntas fechadas limitam o inquirido às opções apresentadas.

Nas perguntas abertas existe a vantagem de não haver respostas pré-estabelecidas e assim o inquirido poderá escrever o que pretender, mas para que as respostas sejam perceptíveis, os inquiridos deverão conseguir expressar a sua opinião de forma assertiva, pois caso contrário a sua análise constituirá um problema para o pesquisador. Já as perguntas fechadas têm como aspeto negativo a limitação das possibilidades de respostas, restringindo assim o inquirido (Chaer, Diniz & Ribeiro, 2011).

De acordo com Junior e Costa (2014) “A escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão o seu grau de concordância” (p.4).

A mais-valia desta escala é a sua facilidade de utilização, pois torna-se simples o inquirido enunciar o seu grau de concordância, relativamente a uma afirmação.

O presente estudo tem como objetivo perceber a percepção dos professores de

EVT relativamente à forma como as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica podem ser promotoras da inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Desta forma, foi realizado um questionário onde se estudou a opinião e estratégias utilizadas pelos professores de EVT. As afirmações patentes no questionário foram elaboradas tendo por base a pesquisa fundamentada no enquadramento teórico. O questionário dispõe também de duas questões abertas, para ser possível analisar as respostas de modo mais amplo e detalhado. Estas foram alvo de uma análise de conteúdo.

Como já mencionado, para garantir uma maior disseminação do questionário e assim alcançar um maior número de inquiridos, o seu preenchimento foi realizado em formato *online* (Anexo B). Desta forma, recorreu-se à aplicação *Google Forms*, para a sua divulgação.

O questionário encontra-se dividido em quatro partes: Parte I – caracterização Sociodemográfica; Parte II – Formação docente / preparação para trabalhar com alunos com PEA; Parte III – Perceção dos docentes de EV e ET sobre os contributos das disciplinas de EV e ET para as crianças com PEA; Parte IV – Perceção sobre as dinâmicas de aula envolvendo alunos com PEA, esta parte destina-se exclusivamente a professores que têm ou já tiveram nas suas turmas alunos com PEA.

A primeira parte, dispõe de questões fechadas, a mesma destina-se à recolha de dados relativos aos docentes, caracterizando assim a amostra.

A segunda parte, alusiva à formação dos professores e à sua preparação para trabalhar com alunos com PEA, é composta por quatro questões, onde os inquiridos devem selecionar a opção que melhor se enquadra à sua formação.

A terceira parte, referente à perceção dos professores sobre os contributos das disciplinas de EV e ET para as crianças com PEA, é composta por dez afirmações e três questões. Em nove afirmações os inquiridos podem dar a sua opinião, através de uma escala pré-definida de 5 níveis, onde assinalarão a opção que melhor se adequa à sua opinião, dispondo das seguintes opções: Concordo totalmente; Concordo; Não concordo nem discordo; Discordo; Discordo Totalmente. Numa questão fechada os inquiridos deverão selecionar duas opções que melhor ilustrem a sua opinião. Nas duas questões de carácter aberto, os inquiridos podem responder de acordo com as suas opiniões. Ainda na terceira parte é realizada também uma questão que serve de complemento a uma das afirmações, aqui os inquiridos podem selecionar, de três opções a que melhor se adequa à sua opinião.

A quarta parte, relativa à perceção sobre as dinâmicas de aula envolvendo alunos com PEA, que se destina apenas a professores que já tiveram nas suas turmas

alunos com PEA, dispõe de 2 afirmações onde os inquiridos podem dar a sua opinião, através de uma escala pré-definida de 5 níveis e 3 questões, nas questões os professores selecionam a opção que melhor ilustre a sua opinião.

Para ser possível iniciar a recolha de dados procedeu-se ao pedido de autorização no *site* do Ministério da Educação (ME) e da Direção-Geral da Educação (DGE), sendo que o mesmo obteve aprovação (Anexo C). Foi também solicitada autorização aos diretores dos agrupamentos de escolas, para divulgação do inquérito por questionário (Anexo D).

5. Análise e Tratamento dos Dados

Depois de recolhidos os dados, a fase da pesquisa que se segue é a análise e o tratamento dos mesmos. A análise tem como intuito organizar e resumir os dados de maneira a que seja possível responder ao problema da investigação (Gil, 2008).

Desta forma, no que concerne à análise dos dados de investigação quantitativa, referente às questões fechadas em escala de Likert, para o tratamento dos dados recorreu-se à estatística descritiva. Assim, a informação foi apresentada em tabelas, com o intuito de facilitar a sua leitura e compreensão.

Para a análise dos dados de investigação qualitativa, referente às questões abertas, foi utilizada uma análise de conteúdo.

“A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p.44).

Para Bardin (2011, citado por Sousa & Santos, 2022) a análise de conteúdo passa por três fases: 1 – pré-análise; 2 – Exploração do material, categorização ou codificação; 3 – tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Desta forma, foi realizada uma análise de conteúdo das questões abertas, recorrendo-se a descodificação de respostas através da criação de categorias.

Capítulo III. Apresentação e Análise dos Dados

Neste capítulo iremos apresentar os dados obtidos, através da realização do questionário aos professores de EVT.

Questão 7. Possui alguma formação em Educação Especial?

Relativamente à formação docente (Tabela 9) mais de metade dos professores inquiridos (65,1%) mencionam não possuir nenhuma formação em Educação Especial e 34,9% mencionam possuir formação em Educação Especial.

Tabela 9 - Formação em Educação Especial

Questão n.º 7	N.º	%
Sim	29	34,9%
Não	54	65,1%
Total	83	100%

Questão 8. Se possui, foi em que âmbito?

No que diz respeito ao âmbito de aquisição da formação em Educação Especial (Tabela 10) apenas 39 professores dos que declaram possuir formação e, a maioria destes, adquiriram-na em ações de formação ou através de especialização, 35,9% e 33,3% respetivamente. 33,3% dos inquiridos obtiveram essa formação integrada na sua formação académica.

Tabela 10 - Âmbito da formação em Educação Especial

Questão n.º 8	N.º	%
Formação académica	13	33,3%
Especialização	12	30,8%
Ação de formação	14	35,9%
Total	39	100%

Questão 9. Na sua formação (incluindo a frequência de disciplinas ou unidades curriculares no âmbito da formação de base) obteve competências que lhe permitissem trabalhar com crianças com PEA?

No que concerne às competências adquiridas através da formação para

trabalhar com alunos com PEA (Tabela 11), a maior parte dos professores inquiridos (69,9%) declara não possuir competências na sua formação para trabalhar com estes alunos, por sua vez, apenas 30,1% menciona ter adquirido competências para trabalhar com alunos com PEA, na sua formação.

Tabela 11 - Competências no âmbito da formação para trabalhar com alunos com PEA

Questão n.º 9	N.º	%
Sim	25	30,1%
Não	58	69,9%
Total	83	100%

Questão 10. Sente necessidades de mais formação para poder intervir pedagogicamente junto de crianças com PEA?

No que diz respeito à necessidade de mais formação, por parte dos professores, para intervir pedagogicamente junto de crianças com PEA (Tabela 12), a maior parte dos professores (83,1%) menciona sentir necessidade de mais formação neste âmbito e apenas 16,9% menciona não sentir necessidade de mais formação.

Tabela 12 - Necessidade de mais formação para intervir pedagogicamente junto de crianças com PEA

Questão n.º 10	N.º	%
Sim	69	83,1%
Não	14	16,9%
Total	83	100%

1. Dados de Estatística Descritiva

No que diz respeito aos dados das questões fechadas, realizadas através da escala de Likert, as opções para as respostas encontravam-se da seguinte forma: Concordo totalmente; Concordo; Não concordo nem discordo; Discordo; Discordo totalmente.

Depois de realizada a recolha dos dados através do questionário, foi realizada uma análise dos mesmos, no que concerne às perguntas fechadas em escala de Likert, foi concretizado um tratamento e análise de estatística descritiva.

Relativamente à questão fechada, mas que permitia a adição de novas respostas foi realizado um tratamento e análise de estatística descritiva, bem como uma

análise de conteúdo (questão n.º 12).

Questão 11. As nossas escolas estão preparadas para a inclusão dos alunos com PEA.

Em relação à preparação das nossas escolas para a inclusão de alunos com PEA (Tabela 13) apenas 3,6% dos professores inquiridos responderam “concordo totalmente” e 18,1% responderam “concordo”. 31,3% responderam “não concordo nem discordo”; 39,8% responderam “discordo” e 7,2% responderam “discordo totalmente” assim, a maior taxa incide sobre os professores que consideram que as nossas escolas não estão preparadas para a inclusão dos alunos com PEA (47%).

Tabela 13 - Preparação das escolas para a inclusão de alunos com PEA

Questão n.º 11	N.º	%
Concordo totalmente	3	3,6%
Concordo	15	18,1%
Não concordo nem discordo	26	31,3%
Discordo	33	39,8%
Discordo totalmente	6	7,2%
Total	83	100%

Questão 12. Caso tenha assinalado a sua discordância ou não tenha uma opinião expressa sobre o assunto, o que falta?

No que diz respeito ao que falta para que aconteça a inclusão dos alunos com PEA nas nossas escolas (Tabela 14 e 15), responderam 69 professores. Responderam em maior número à opção “recursos humanos” com uma incidência de 55,1%, logo em seguida, mencionaram faltar “mais formação docente” com uma taxa de 21,7%; 4,3% dos professores inquiridos mencionaram faltar “materiais”; 6 dos professores inquiridos mencionaram faltar as três opções anteriores, ou seja, recursos humanos, materiais e mais formação docente; 1 inquirido mencionou faltar recursos humanos, mas salientou que dependia do Agrupamento de Escolas; 1 dos inquiridos mencionou faltar Recursos humanos e também materiais; 1 inquirido mencionou ser necessário uma redução de alunos por turma a par de mais recursos materiais e humanos; 1 inquirido indicou ser necessário uma organização física dos espaços bem como técnicos especializados;

Tabela 14 - O que falta nas nossas escolas para ser possível incluir alunos com PEA

Questão n.º 12	N.º	%
Recursos humanos	38	55,1%
Recursos humanos e outros (tabela 14b)	13	18,9%
Materiais	3	4,3%
Mais formação docente	15	21,7%
Total	69	81,1%

Tabela 15 – O que falta nas nossas escolas para ser possível incluir alunos com PEA

Questão n. º12	N.º de ocorrências
Recursos humanos , materiais e mais formação docente.	6
Depende dos Agrupamentos se tem recursos humanos suficientes para receber estas crianças.	1
Recursos humanos e materiais.	1
Redução do número de alunos por turma, a par de mais recursos materiais e humanos .	1
Organização física dos espaços, técnicos dedicados à problemática.	1
Espaço físico adequado, recursos humanos , turmas reduzidas.	1
Recursos humanos e mais formação docente.	1
Recursos humanos especializados.	1
Total	13

Questão 13. As disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica são uma mais-valia para a inclusão de alunos com PEA.

No que concerne à importância das disciplinas de EV e ET para a inclusão de alunos com PEA (Tabela 16) a opinião dos professores é evidente, pois a maior parte dos mesmos concorda com a afirmação. 36,1% dos professores inquiridos responderam “concordo totalmente” e 48,2% responderam “concordo”. 13,3% responderam “não concordo nem discordo”; numa taxa inferior, apenas 2,4% dos professores inquiridos responderam “discordo”; e por fim “discordo totalmente” obteve 0% das respostas.

Tabela 16 - Importância das disciplinas de EV e ET para a inclusão de alunos com PEA

Questão n.º 13	N.º	%
Concordo totalmente	30	36,1%
Concordo	40	48,2%
Não concordo nem discordo	11	13,3%
Discordo	2	2,4%
Discordo totalmente	0	0
Total	83	100%

Questão 14. O caráter prático e a metodologia de trabalho das disciplinas de EV e de ET contribuem para a inclusão de alunos com PEA.

No que diz respeito à contribuição das disciplinas de EV e de ET para a inclusão de alunos com PEA, através do caráter prático destas disciplinas (Tabela 17), em maior número, com uma taxa de 53%, os professores inquiridos mencionaram “concordo” com a afirmação; seguidamente 30,1% mencionou “concordo totalmente”; 12% mencionou “não concordo nem discordo”; 4% mencionou “discordo”; e 0% dos professores inquiridos mencionou “discordo totalmente”.

Tabela 17 - Contribuição das disciplinas de EV e ET para a inclusão de alunos com PEA, através do caráter prático destas disciplinas

Questão n.º 14	N.º	%
Concordo totalmente	25	30,1%
Concordo	44	53%
Não concordo nem discordo	10	12%
Discordo	4	4,8%
Discordo totalmente	0	0
Total	83	100%

Questão 15. A inclusão de alunos com PEA, através das disciplinas de EV e ET, melhora o relacionamento interpessoal com os colegas.

Relativamente à inclusão de alunos com PEA, através de EV e ET, melhorar o relacionamento interpessoal com os colegas (Tabela 18), a maior parte dos professores concorda com a afirmação, uma vez que 24,1% dos professores inquiridos mencionou “concordo totalmente” e 50,6% mencionou “concordo”; 24,1% mencionou “não concordo nem discordo”; apenas 1,2% mencionou “discordo”; e 0% dos professores inquiridos

mencionou “discordo totalmente”.

Tabela 18 - Relacionamento interpessoal dos alunos com PEA com os colegas através de EV e ET

Questão n.º 15	N.º	%
Concordo totalmente	20	24,1%
Concordo	42	50,6%
Não concordo nem discordo	20	24,1%
Discordo	1	1,2%
Discordo totalmente	0	0
Total	83	100%

Questão 16. As disciplinas de EV e ET permitem que os alunos com PEA se expressem de forma criativa e pessoal, independentemente das suas diferenças ou habilidades.

No que diz respeito à particularidade das disciplinas de EV e ET permitirem que os alunos com PEA se expressem de forma criativa e pessoal, independentemente das suas diferenças ou habilidades (Tabela 19), a maior parte dos professores menciona concordar com a afirmação, 38,6% dos professores inquiridos mencionou “concordo totalmente”; 54,2% mencionou “concordo”; 6% mencionou “não concordo nem discordo”; e apenas 1,2% mencionou “discordo”; 0% mencionou “discordo totalmente”.

Tabela 19 - Capacidade dos alunos com PEA se exprimirem de forma criativa e pessoal, através de EV e ET

Questão n.º 16	N.º	%
Concordo totalmente	32	38,6%
Concordo	45	54,2%
Não concordo nem discordo	5	6%
Discordo	1	1,2%
Discordo totalmente	0	0
Total	83	100%

Questão 17. As disciplinas de EV e ET permitem que o aluno com PEA desenvolva habilidades através do uso da criatividade, do raciocínio, da percepção e do domínio motor, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento e inclusão.

No que se refere às disciplinas de EV e ET permitirem que o aluno com PEA desenvolva habilidade através do uso da criatividade, do raciocínio, da percepção e do domínio motor, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento e inclusão (Tabela 20), os inquiridos na sua grande maioria, têm opinião “concordo” 55,4%; de seguida “concordo totalmente” 36,1%; 7,2% mencionou “não concordo nem discordo”; apenas 1,2% mencionou “discordo”; e 0% mencionou “discordo totalmente”.

Tabela 20 - Capacidade dos alunos com PEA para desenvolver habilidades através de EV e ET

Questão n.º 17	N.º	%
Concordo totalmente	30	36,1%
Concordo	46	55,4%
Não concordo nem discordo	6	7,2%
Discordo	1	1,2%
Discordo totalmente	0	0
Total	83	100%

Questão 18. Através das disciplinas de EV e de ET é possível desenvolver atividades que configurem um estímulo para a inserção social e desenvolvimento da comunicação dos alunos com PEA.

No que concerne à possibilidade de desenvolver atividades que configurem um estímulo para a inserção social e desenvolvimento da comunicação dos alunos com PEA através de EV e de ET (Tabela 21), grande parte dos professores menciona “concordo” 59% e seguidamente “concordo totalmente” 28,9%; 7,2% mencionou “não concordo nem discordo”; apenas 4,8% mencionou “discordo”; e 0% mencionou “discordo totalmente”.

Tabela 21 - Desenvolvimento de capacidades que configurem um estímulo para a inserção social e desenvolvimento da comunicação dos alunos com PEA através de EV e de ET

Questão n.º 18	N.º	%
Concordo totalmente	24	28,9%
Concordo	49	59%

Não concordo nem discordo	6	7,2%
Discordo	4	4,8%
Discordo totalmente	0	0
Total	83	100%

Questão 19. A inclusão de alunos com PEA nas disciplinas de EV e ET deve ser acompanhada de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

No que diz respeito à inclusão de alunos com PEA dever ser acompanhada de medidas de suporte à aprendizagem (Tabela 22), a maior parte dos professores concorda com a afirmação, pois 41% mencionou “concordo totalmente” e 47% mencionou “concordo”; 10,8% mencionou “não concordo nem discordo”; apenas 1,2% mencionou “discordo”; e 0% mencionou “discordo totalmente”.

Tabela 22 - Inclusão de alunos com PEA e medidas de suporte à aprendizagem

Questão n.º 19	N.º	%
Concordo totalmente	34	41%
Concordo	39	47%
Não concordo nem discordo	9	10,8%
Discordo	1	1,2%
Discordo totalmente	0	0
Total	83	100%

Questão 20. Quais os benefícios da frequência de aulas de EV e ET por crianças com PEA?

No que diz respeito aos benefícios da frequência de aulas de EV e ET por crianças com PEA (Tabela 22), foi fornecido aos professores um conjunto de opções e solicitado aos mesmos que selecionassem as 2 opções que melhor ilustrassem a sua opinião. A esta questão responderam 83 professores.

Desta forma com o maior número de ocorrências (45), os professores inquiridos apontaram “possibilidade de explorar novas experiências sensoriais”; seguidamente com 39 “possibilidade dos alunos com PEA interagirem socialmente junto dos restantes colegas”; posteriormente com 36 “promoção da autonomia dos alunos com PEA”; depois com 35 “estimular a comunicação (verbal e não verbal); e por último com 23 “possibilidade dos restantes colegas perceberem e aceitarem a diferença”.

Tabela 23 - Benefícios da frequência de aulas de EV e ET por crianças com PEA

Questão n.º 20	N.º de ocorrências
Promoção da autonomia dos alunos com PEA.	36
Possibilidade dos alunos com PEA interagirem socialmente junto dos restantes colegas.	39
Estimular a comunicação (verbal e não verbal).	35
Possibilidade de explorar novas experiências sensoriais.	45
Possibilidade dos restantes colegas perceberem e aceitarem a diferença.	23

Questão 21. O professor deve incluir os alunos com PEA na realização de todos os projetos e atividades.

Relativamente ao dever de o professor incluir os alunos com PEA na realização de todos os projetos e atividades (Tabela 23), a maior parte dos professores inqueridos menciona concordar com a afirmação: 26,5% dos professores inqueridos mencionou “concordo totalmente” e 45,8% mencionou “concordo”; 16,9% mencionou “não concordo nem discordo”; 10,8% mencionou “discordo”; e 0% mencionou “discordo totalmente”.

Tabela 24 - Dever de o professor incluir os alunos com PEA na realização de todos os projetos e atividades

Questão n.º 21	N.º	%
Concordo totalmente	22	26,5%
Concordo	38	45,8%
Não concordo nem discordo	14	16,9%
Discordo	9	10,8%
Discordo totalmente	0	0
Total	83	100%

Questão 24. Considera que os alunos com PEA se sentem perfeitamente incluídos nas suas aulas.

Relativamente à perceção dos professores sobre se os alunos se sentem perfeitamente incluídos nas suas aulas (Tabela 25), grande parte dos professores considera que os alunos se sentem incluídos: 10,3% mencionou “concordo totalmente” e 34,6% mencionou “concordo”; outra grande parte mencionou “não concordo nem

discordo” 41%; 11,5% mencionou “discordo”; e 2,6% mencionou “discordo totalmente”.

Tabela 25 - Percepção dos professores sobre se os alunos se sentem perfeitamente incluídos nas suas aulas

Questão n.º 24	N.º	%
Concordo totalmente	8	10,3%
Concordo	27	34,6%
Não concordo nem discordo	32	41%
Discordo	9	11,5%
Discordo totalmente	2	2,6%
Total	78	100%

Questão 25. Quais as estratégias pedagógicas que utiliza mais frequentemente com alunos com PEA?

No que concerne às estratégias pedagógicas utilizadas mais frequentemente com alunos com PEA, por parte dos professores (Tabela 26), foi fornecido aos professores um conjunto de opções e solicitado aos mesmos que selecionassem as 2 opções que melhor ilustrassem a sua opinião. A esta questão responderam 79 professores. Com o maior número de ocorrências (41) os professores inquiridos mencionaram “realizar um acompanhamento individualizado mais frequente para a execução das atividades propostas”; depois com 38 “estabelecer rotinas explícitas e previsíveis”; seguidamente com 28 “dar mais tempo à criança para compreender uma informação ou para realizar uma atividade”; a par de “elogiar a criança quando a mesma apresenta um comportamento adequado ou cumpre uma atividade com sucesso”; posteriormente com 26 “utilizar expressões/gestos simples e um tom de voz suave”; depois com 22 “proporcionar explicações adicionais para auxiliar a compreensão das atividades a desenvolver”; e por ultimo com 19 “envolver a criança em todas as atividades, sem qualquer tipo de diferenciação face aos colegas”.

Tabela 26 - Estratégias pedagógicas utilizadas mais frequentemente com alunos com PEA

Questão n.º 25	N.º de ocorrências
Utilizar expressões/gestos simples e um tom de voz suave.	26
Estabelecer rotinas explícitas e previsíveis.	38
Dar mais tempo à criança para compreender uma informação ou para realizar a atividade.	28

Envolver a criança em todas as atividades, sem qualquer tipo de diferenciação face aos colegas.	19
Elogiar a criança quando a mesma apresenta um comportamento adequado ou cumpre uma atividade com sucesso.	28
Proporcionar explicações adicionais para auxiliar a compreensão das atividades a desenvolver.	22
Realizar um acompanhamento individualizado mais frequente para a execução das atividades propostas.	41

Questão 26. Nas dinâmicas de grupo e na relação aluno-aluno, sempre que envolve um aluno com PEA, há espírito de entreajuda.

Relativamente às dinâmicas de grupo e na relação aluno-aluno, sempre que envolvidos alunos com PEA, haver espírito de entreajuda (Tabela 27), a maior parte dos professores afirmou existir entreajuda entre pares, 15,2% mencionou “concordo totalmente” e 57% mencionou “concordo”; 21,5% mencionou “não concordo nem discordo”; apenas 5,1% mencionou “discordo” e 1,3% mencionou “discordo totalmente”.

Tabela 27 - Dinâmicas de grupo e espírito de entreajuda entre pares e alunos com PEA

Questão n.º 26	N.º	%
Concordo totalmente	12	15,2%
Concordo	45	57%
Não concordo nem discordo	17	21,5%
Discordo	4	5,1%
Discordo totalmente	1	1,3%
Total	79	100%

Questão 27. Assinale o(s) domínio(s) organizador(es) das aprendizagens essenciais que considera ser(em) mais adequado(s) na abordagem pedagógica com alunos com PEA em cada uma das disciplinas que leciona.

No que diz respeito aos domínios organizadores das aprendizagens essenciais que os professores inquiridos consideraram mais adequados na abordagem pedagógica com alunos com PEA, no que concerne à disciplina de Educação Visual (Tabela 28), apenas 1,3% dos inquiridos mencionou “Apropriação e Reflexão”; também apenas 1,3%

mencionou “Interpretação e Comunicação”; a maior parte 65,8% mencionou “Experimentação e Criação; e 31,6% mencionou “Todos, sem qualquer distinção”.

Relativamente à disciplina de Educação Tecnológica (Tabela 29), 12,3% dos professores inquiridos mencionou “Processos tecnológicos”; 32,9% mencionou “Recursos e Utilizações Tecnológicas”; 13,7% mencionou “Tecnologia e Sociedade”; e a taxa maior 41,1% mencionou “Todos, sem qualquer tipo de distinção”.

Tabela 28 - Domínios organizadores Educação Visual

Questão n.º 27 (a)	N.º	%
Apropriação e Reflexão	1	1,3%
Interpretação e Comunicação	1	1,3%
Experimentação e Criação	52	65,8%
Todos, sem qualquer distinção	25	31,6%
Total	79	100%

Tabela 29 - Domínios organizadores Educação Tecnológica

Questão n.º 27 (b)	N.º	%
Processos Tecnológicos	9	12,3%
Recursos e Utilizações Tecnológicas	24	32,9%
Tecnologia e Sociedade	10	13,7%
Todos, sem qualquer distinção	30	41,1%
Total	79	100%

2. Dados de Análise de Conteúdo

Relativamente às questões abertas foi realizada uma análise de conteúdo.

Assim, as respostas às perguntas foram alvo de uma leitura e análise minuciosa. Foram retiradas as principais ideias e palavras-chave e visualizado o seu grau de prevalência, foi contabilizado o número de ocorrências de palavras-chave que se enquadrem numa determinada categoria, para que fosse possível extrair a informação mais relevante, chegando às conclusões (Anexo F).

Questão 22. Na sua opinião em que medida as disciplinas de EV e ET podem ser promotoras da inclusão dos alunos com PEA?

Em relação à primeira questão aberta, foi solicitado aos professores que mencionam em que medida as disciplinas de EV e ET poderiam ser promotoras da

inclusão dos alunos com PEA (Tabela 30).

Desta forma, em maior destaque, com 16 ocorrências os professores inquiridos mencionaram que as disciplinas de EV e ET podem ser promotoras da inclusão dos alunos com PEA devido à “Metodologia das disciplinas/Competente teórico-prática/Expressão através da arte”; com 15 ocorrências a “Socialização/Interação com os pares/integração”; com 12 ocorrências “os trabalhos de grupo”; com 7 ocorrências “Exploração de diferentes técnicas e materiais/ abordagem sensorial”; com 6 ocorrências a “autonomia”; com 5 ocorrências “Criatividade/Imaginação”; com 5 ocorrências “Compreensão/ Aceitação/Espírito de entreajuda/ Respeito pela diferença por parte dos pares”; entre outras respostas.

Das 83 respostas dadas, 17 não responderam à questão ou as respostas foram inconclusivas, e 5 dos professores inquiridos mencionaram não saber ou não ter opinião sobre o assunto.

Tabela 30 - Promoção da inclusão de alunos com PEA através de EV e ET

Questão 22 Em que medida pode haver promoção da inclusão dos alunos com PEA através de EV e ET	N.º de ocorrências
Metodologia das disciplinas/ Componente teórico-prática/ Expressão através da arte	16
Socialização/ Interação com os pares / integração	15
Trabalhos de grupo	12
Exploração de diferentes técnicas e materiais/ Abordagem sensorial	7
Autonomia	6
Criatividade / Imaginação	5
Compreensão/ Aceitação/Espírito de entreajuda/ Respeito pela diferença por parte dos pares	5
Realizar as mesmas tarefas	2
Comunicação	2

Reflexão	1
Flexibilidade curricular das disciplinas	1
Gostos e interesses dos alunos	1
Sentir-se valorizado através da arte	1
Terapia	1
Menos formal	1
Gestão da frustração	1
Não sabe / sem opinião	5
Não responde à questão / Inconclusiva	17

Questão 23. Enumere as competências que entende por necessárias para trabalhar com alunos com PEA nas disciplinas de EV e ET.

No que concerne à segunda questão aberta, foi pedido aos professores que enumerassem as competências por parte dos professores de EVT que estes entendiam por necessárias para trabalhar com alunos com PEA (Tabela 31).

Assim, em maior destaque, com o maior número de ocorrências (21) os professores inquiridos mencionaram ser necessário “formação e conhecimentos sobre PEA”; com 18 ocorrências mencionaram ser necessário “Empatia/ Respeito pela diferença/ Compreensão/ Sensibilidade”; com 10 ocorrências mencionaram “apoio de outro professor ou técnico especializado”; com 7 ocorrências mencionaram “paciência/ persistência/ disponibilidade”; com 6 ocorrências mencionaram “criatividade”; entre outras respostas.

Das 83 respostas dadas, 17 não responderam à questão ou as respostas foram inconclusivas, e 4 dos professores inquiridos mencionaram não saber ou não ter opinião sobre o assunto.

Tabela 31 - Competências necessárias por parte dos professores de EV e ET para trabalhar com alunos com PEA

Questão 23 Competências necessárias para trabalhar com alunos com PEA	N.º de ocorrências
Formação e conhecimento sobre PEA	21
Empatia/ Respeito pela diferença/ Compreensão/ Sensibilidade	18
Apoio de outro professor ou técnico especializado	10
Paciência/ Persistência/ Disponibilidade	7
Criatividade	6
Comunicação / Dialogar sobre soluções	4
Ter materiais	3
Capacidade de motivar/valorizar o aluno	3
Flexibilidade / Saber adaptar materiais e exercícios	2
Redução de alunos por turma	2
Atitude positiva	1
Vocação	1
Não sabe / sem opinião	4
Não responde à questão/ Inconclusiva	17

Capítulo IV. Discussão dos resultados

Nesta secção iremos apresentar a discussão dos dados obtidos e aclarados no capítulo anterior.

Desta forma, no presente capítulo procedemos à análise e cruzamento dos resultados, bem como à triangulação e discussão dos mesmos em relação à revisão de literatura estudada e com outros estudos idênticos, para que desta forma seja possível responder à questão de partida para a presente investigação: De que forma os professores de EVT percecionam as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica como promotoras da inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)?

Os objetivos gerais traçados para o presente estudo propunham perceber em que medida as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica são percecionadas pelos professores da área como importantes para a inclusão de alunos com PEA; estudar a perceção e opinião dos professores de Educação Visual e de Educação Tecnológica relativamente à importância destas disciplinas no que concerne à inclusão de alunos com PEA.

Neste seguimento, o estudo abarcou uma amostra cujos dados sociodemográficos, no que concerne às habilitações literárias, evidenciam que a maior parte dos docentes possui o grau de licenciatura (78,3%); com uma faixa etária compreendida maioritariamente entre os 46 e 55 anos (45,8%) e 56 e 65 anos (31,3%), revelando desta forma um corpo docente mais envelhecido; assim relativamente ao tempo de serviço prevalece maioritariamente entre os 21 e 30 anos (53%) e entre os 31 e 40 anos (18,1%); relativamente ao género da amostra, o feminino encontra-se com uma predominância acentuada (85,5%).

No que diz respeito ao grupo de docência o 240 (84,4%) destaca-se sendo que a maior parte da amostra (81,9%) leciona ao 2ºciclo.

No que concerne à formação em Educação Especial, a maior parte dos docentes (65,1%) releva não possuir formação nesta área.

Quando questionados pelo âmbito da formação, se ela existente, apenas 33,3% dos professores inquiridos revela que a mesma foi realizada no âmbito da formação académica. Assim, concluímos que nem todos os cursos de formação de professores, no passado - pois tendo em conta que a amostra é relativa a um corpo docente mais envelhecido -, permitiram adquirir por parte dos docentes formação em Educação Especial. Desta forma, e no mesmo seguimento, mas mais especificamente em relação

às competências para trabalhar com alunos com PEA, o mesmo é evidenciado, pois 69,9% manifesta não possuir na sua formação competências que permitam trabalhar com alunos com PEA, e 83,1% menciona que sente necessidade de mais formação para poder intervir pedagogicamente com crianças com PEA.

Concluimos assim que existe uma lacuna quanto à formação de professores, no que concerne à Educação Especial, e à formação para intervir pedagogicamente junto de crianças com PEA.

Em relação à preparação das escolas para a inclusão de alunos com PEA, embora uma percentagem considerável de professores (“não concordo nem discordo” - 31,3%) aponte não ter opinião sobre o assunto, outra parte significativa dos professores inquiridos (39,8%) menciona discordar da afirmação, mencionando que o facto se deve em grande parte à falta de “Recursos humanos” (55,1%); à falta de recursos humanos e outros (especificados na tabela 15) (18,9%); e devido também à falta de formação docente (21,7%).

Esta assunção corrobora a perspectiva que nos foi dada por Pena (2014) quando afirma que “o sucesso de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, só é possível se a escola apresentar condições e recursos, nomeadamente, recursos humanos, onde a formação e as competências a atribuir são indispensáveis” (p.44). Seguindo também as orientações da Declaração de Salamanca, UNESCO (1994) para responder adequadamente à inclusão de crianças e jovens com Necessidade Educativas Especiais referem que é necessário “programas de formação de professores sobre necessidades educativas especiais e centros de recursos bem equipados e dotados de pessoal adequado” (p.13).

No que diz respeito à importância das disciplinas de EV e ET para a inclusão de alunos com PEA, é importante destacar que grande parte dos professores inquiridos (“concordo totalmente” – 36,1% e “concordo” – 48,2%) evidência a importância destas disciplinas para a inclusão destes alunos, demonstrando na sua grande maioria que devido ao carácter prático e à metodologia de trabalho destas disciplinas é possível a inclusão dos alunos com PEA (“concordo totalmente” – 30,1% e “concordo” – 53%).

Neste seguimento um estudo realizado por Pena (2014), concluiu que alunos com PEA que realizam atividades de cariz mais prático são mais autónomos do que os que não realizam.

Outro fator considerado pelos professores como uma mais-valia para a inclusão dos alunos com PEA é o facto destas duas disciplinas permitirem que estes alunos se expressem de forma criativa e pessoal, independentemente das suas diferenças ou

habilidades, (“concordo totalmente” – 38,6% e “concordo” – 54,2%) neste âmbito a opinião dos professores é incontestável. A propósito desta questão Freitas et al. (2020) mencionam que através das atividades artísticas os alunos com PEA desenvolvem as suas capacidades de expressão.

Um estudo realizado por Neves (2018) chegou a uma conclusão idêntica: “As AP (Artes Plásticas) permitem assim que o aluno com NEE se possa expressar livremente através de materiais plásticos, proporcionando-lhes uma aprendizagem mais acessível, em virtude das dificuldades que possam possuir” (p.59).

Em relação a capacidade das disciplinas de EV e ET permitirem que os alunos com PEA desenvolvam habilidades através do uso da criatividade, do raciocínio, da percepção e do domínio motor grande maioria dos professores mostram concordar com a afirmação (“concordo totalmente” – 36,1% e “concordo” – 55,4%), afirmando ser possível através destas disciplinas desenvolver atividades que configurem um estímulo para a inserção social e o desenvolvimento dos alunos com PEA (“concordo totalmente” – 28,9% e “concordo” – 59%). A este propósito, Prata (2012), realizou um estudo onde chegou a uma conclusão idêntica, concluindo que as disciplinas de EVT desenvolvem competências e aptidões práticas, que contribuem para o desenvolvimento pessoal dos alunos, desenvolvendo a criatividade, a espontaneidade, a motricidade fina, a percepção, a capacidade de comunicação, o sentido crítico e a também cooperação. Acrescenta, que através destas disciplinas é possível educar alguns sentidos, tais como a visão e o tato, possibilitando aos alunos com problemas emocionais exprimirem-se de forma mais atrativa. Estas disciplinas ajudam também os alunos com insucesso escolar a atingirem o êxito, provando que são detentores de competências e capacidades à imagem dos seus pares.

Ainda neste âmbito também Neves (2018) concluiu no seu estudo que as Artes Plásticas se tratam de uma área crucial para o desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento crítico e da motricidade fina das crianças, uma vez que possibilita o contato com diversos materiais com características próprias, permitindo um desenvolvimento sensorial que dificilmente outra área do saber conseguirá desenvolver.

Relativamente à possibilidade das disciplinas de EV e ET melhorarem o relacionamento interpessoal dos alunos com PEA com os seus pares, embora 24,1% dos professores inquiridos mencione “não concordo nem discordo”, a maior parte dos professores (“concordo totalmente” – 24,1% e “concordo” – 50,6%) aponta estas disciplinas como promotoras do relacionamento interpessoal entre os colegas. Na ótica de Sardinha (2011) os relacionamentos entre pares são importantes na infância pois

contribuem para que a criança possa aprender a viver em sociedade.

Quanto existem dinâmicas de grupo e na relação aluno-aluno, sempre que envolvidos os alunos com PEA, é evidente o espírito de entreajuda (“concordo totalmente” – 15,2% e “concordo” – 57%). Desta forma, podemos afirmar que os pares dos alunos com PEA percebem e aceitam a diferença. Neste sentido “a pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com Necessidades Educativas Especiais e os seus colegas” UNESCO (1994, p.12).

Prata (2012) realizou um estudo onde observou um resultado similar, no mesmo concluiu que, EV e ET desenvolvem nos alunos a entreajuda na realização dos trabalhos práticos, sendo que os alunos com maiores dificuldades são auxiliados pelos outros.

No que concerne ao acompanhamento dos alunos com PEA, quando incluídos nas disciplinas de EV e ET, necessitar de ser acompanhada de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, podemos destacar que a maior parte dos professores inquiridos (“concordo totalmente” – 41% – e “concordo” – 47%) demonstra entender a necessidade das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, defendendo que serão necessárias as ajudas adicionais convenientes para a inclusão plena destes alunos. Neste âmbito e de acordo com a UNESCO (1994) “nas escolas inclusivas, os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem receber o apoio suplementar que precisam para assegurar uma educação eficaz” (p.12).

No que diz respeito ao dever de o professor incluir os alunos com PEA na realização de todos os projetos e atividades, a maior parte dos docentes (“concordo totalmente” – 26,5% e “concordo” – (45,8%) percebe e é defensor da inclusão, considerando importante incluir os alunos com PEA em todos os projetos e atividades.

Relativamente ao facto de os professores considerarem que os alunos com PEA se encontram perfeitamente incluídos nas suas aulas, embora uma percentagem considerável de professores não se manifeste quanto a esta problemática (“não concordo nem discordo” – 41%) a taxa maior incide sobre os professores que consideram que a inclusão acontece nas suas aulas (“concordo totalmente” – 10,3% e “concordo” – 35,6%). Podemos então considerar que os professores percebem e aceitam a inclusão e que consideram estar a agir de modo que ela aconteça. Quando questionados relativamente às estratégias pedagógicas mais utilizadas com alunos com PEA, os professores mencionaram em maior número de ocorrências “realizar um acompanhamento individualizado mais frequente para a execução das atividades propostas”, assim mais uma vez é reforçada a necessidade de um apoio mais

individualizado e mais frequente a estes alunos, para que a sua inclusão aconteça de forma mais plena.

No que concerne aos benefícios da frequência de aulas de EV e ET por crianças com PEA, embora não existam respostas em destaque, os professores apontaram como benefícios mais evidentes a “possibilidade de explorar novas experiências sensoriais”.

Os professores de EV e ET mencionaram que a metodologia própria de trabalho destas disciplinas, a sua componente teórico-prática e a possibilidade dos alunos se exprimirem através da arte, são fatores que contribuem para uma inclusão destes alunos por meio destas disciplinas. Um estudo realizado por Neves (2018) concluiu que uma vez que se trata de uma área com uma componente mais prática, permite que os alunos com NEE fiquem menos reticentes em relação aos conteúdos explorados. Concluiu também que, os alunos com NEE sentem mais capacidade, satisfação e conforto quando executam trabalhos nas disciplinas da área das Artes Plásticas, ou em outras disciplinas quando os professores realizam exercícios onde se fazem valer de técnicas destas disciplinas.

Os professores inquiridos acrescentam também que através de EV e ET os alunos com PEA interajam com os seus pares e o facto de realizarem trabalhos de grupo contribuiu também para a sua inclusão.

Os professores realçam que para que a inclusão aconteça através destas disciplinas, existe a necessidade de o professor adquirir formação e conhecimento sobre PEA e evidenciam que os professores devem ser empáticos, respeitar, compreender e serem sensíveis à diferença. Neste sentido, e de acordo com Silva (2015) a empatia faz com que as crianças estabeleçam com mais facilidade relações mais saudáveis e bem-sucedidas, pelo facto de se sentirem respeitadas e valorizadas pelos seus professores.

Relativamente aos domínios organizadores das aprendizagens essenciais de EV, que os professores consideram mais adequados na abordagem pedagógica com alunos com PEA, a maior parte dos professores inquiridos mencionou “experimentação e criação”. No que concerne a ET, os professores mencionaram em maior incidência “todos, sem qualquer distinção” e “recursos e utilizações tecnológica”. Concluímos assim que, por um lado é mais uma vez evidenciada a componente teórico-prática destas disciplinas, como uma mais-valia para a inclusão de alunos com PEA, e que por outro lado existe a compreensão por parte dos professores pelo que é a inclusão, uma vez que grande parte dos professores entende que todos os domínios são adequados

na abordagem pedagógica com alunos com PEA, à semelhança dos seus pares.

Conclusão

Através dos dados recolhidos, foi possível adquirir a perceção sobre a opinião dos professores de Educação Visual e Tecnológica relativamente à forma como estas disciplinas podem ser promotoras da inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

De uma forma geral, os professores concordaram com a importância das duas disciplinas para a inclusão destes alunos, devido em grande parte à natureza específica destas disciplinas, designadamente ao carácter prático que permite que os alunos com PEA se manifestem independentemente das suas diferenças e à possibilidade destas disciplinas permitirem que os alunos com PEA desenvolvam habilidades através do uso da criatividade, do raciocínio, da perceção e do domínio motor.

Embora a maior parte dos professores declare entender a inclusão e estar suscetível à mesma, admite existir algumas lacunas para que a mesma aconteça, mais especificamente no que concerne à formação docente e à preparação das nossas escolas para receber estes alunos. Desta forma, na perspetiva dos professores inquiridos, as maiores dificuldades para trabalhar com estes alunos que podem limitar a sua inclusão, prendem-se com a falta de formação docente e com a falta de recursos humanos nas nossas escolas.

Mesmo cientes de algumas lacunas na inclusão dos alunos com PEA, os professores consideram estar a realizar um bom trabalho no que concerne à inclusão destes alunos nas suas aulas, valendo-se principalmente da realização de um apoio mais individualizado ao aluno.

Como tal, concluímos, através da opinião dos professores de EVT inquiridos, que os mesmos aceitam e compreendem a diferença, sendo apologistas da inclusão. Concluímos também que podem existir algumas competências necessárias por parte dos professores destas disciplinas para trabalhar com estes alunos, que dependem diretamente dos mesmos, como a empatia e a formação, mas existem algumas lacunas que não dependem diretamente dos professores, como a falta de recursos humanos.

Assim, consideramos que a inclusão pode tratar-se de um desafio, pois como já

mencionado, nem sempre os professores dispõem das ferramentas necessárias para trabalhar com estes alunos, como por exemplo, os recursos adequados, condicionantes estas que não dependem dos professores, ou o conhecimento necessário sobre as suas características, mas neste âmbito o professor pode e deve procurar a formação e/ou as orientações necessárias. A empatia, a paciência e a compreensão por parte do professor são também cruciais para o processo de ensino-aprendizagem e para a inclusão destes alunos.

Importa referir que a temática em estudo na presente investigação é imensamente vasta e que a mesma poderá servir para que sejam realizados novos estudos, para que seja possível auxiliar os professores com as ferramentas necessárias, para que a inclusão dos alunos com PEA aconteça de forma plena.

Por fim, não podíamos deixar de evidenciar a importância dos estágios realizados ao longo da formação profissional. Através dos mesmos foi possível colocar em prática toda a teoria aprendida até então, e possibilitou adquirir os conhecimentos necessários para ingressar de forma plena na futura carreira como docente.

Referências Bibliográficas

- Abbenante, S., Calore, T. (Coord.), Pereira, V. A.G., Lorio, R. C., & Garcia, I. R. (2020). *Investigação sobre Arteterapia. Práticas e metodologias de arteterapia utilizadas no tratamento das vítimas de abuso e violência. Rights, Equality and Citizenship Programme.*
<https://elearning.tellmeproject.com/pluginfile.php/1591/course/section/359/D3.1%20PT%20-%20Art%20Therapy%20Research.pdf>
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação, Um Guia Prático e Crítico.* Fundação Manuel Leão.
https://www.fmleao.pt/flipbook/DPP19_net/DPP19_net.pdf
- Aguiar Filho, L. (2016). *Arteterapia, Música e Autismo.* Universidade Cândido Mendes.
http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N208641.pdf
- Araújo, C. L. (2017). *Dificuldades de aprendizagem específicas na escrita de textos argumentativos de opinião: O papel das estratégias de autorregulação no contexto das tecnologias de informação e comunicação [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho].*
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48602>
- Araújo, P., Costa, I. & Soares, J. (2021). *A arte no processo de desenvolvimento de pessoas portadoras do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).* *Revista Reserach, Society and Development*, 10 (8), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17311h>
- Almeida, M. A., & Neves, A. S. (2020). *A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma falsa Epidemia?* *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40, 1-12.
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/WY8Zj3BbWsqJCz6GvqGFbCR/?lang=pt&format=pdf>
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação.* Imprensa da Universidade de Coimbra.

- APA. (2002). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV-TR (4.ªed.) American Psychiatric Association.
- APA. (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM- 5, (5.ª ed.) American Psychiatric Association.
<https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>
- Barbosa, A. (2015). *Arte/Educação Contemporânea*. Cortez Editora.
- Barbosa, S., & Ramos, M. (2022). *Autismo e Inclusão escolar: O cotidiano nas escolas regulares e a inclusão de alunos com TEA*.
<https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/875/AUTISM~1.PDF?sequence=1>
- Barboza, A. M. O. (2022). *Arteterapia na contribuição da saúde mental*. Revista Gestão & Educação. <http://revista.faconnect.com.br/index.php/GeE/article/view/239/220>
- Barradas, M. T. C. (2012). *Envolvimento parental e sucesso escolar – Estudo de Caso [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]*. Repositório institucional da Universidade Católica Portuguesa.
<https://valorizateviseudaolafoes.pt/wp-content/uploads/2019/08/ENVOLVIMENTO-PARENTAL.pdf>
- Best, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento – O papel das artes na educação*. Edições ASA.
- Borges, A. A. P., & Schmidt, C. (2021). *Desenho Universal para Aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula*. Revista teias, 22. (66), 27-39. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57044/38785>
- Chaer, G., Diniz, R. R. P., & Ribeiro, E. A. (2011). *A técnica do questionário na pesquisa educacional*. Evidência, 7 (7), 251-266.
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf

- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem* (2ª ed.). Universidade Aberta.
- Moraes Octavio, A. J., Alves, A. L. E., Carvalho, B. M., Fernandes, R. A. F. (2019). A Inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil. *Research, Society and Development*, 8 (1), 1-12.
<https://www.redalyc.org/journal/5606/560662192028/560662192028.pdf>
- Mainardes, J., & Casagrande, R. C. (2023). O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: Contribuições para a efetivação da inclusão escolar. *Sisyphus- Journal of Education*, 10(3), 102-115.
https://www.researchgate.net/publication/364959341_O_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_DUA_e_a_diferenciacao_curricular_contribuicoes_para_a_efetivacao_da_inclusao_escolar
- Conceição, R. (2015). *A Arte na Educação Infantil – A importância para o desenvolvimento infantil*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências] Repositório Institucional do Instituto Superior de Educação e Ciências.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21565/1/Relatório%20final.pdf>
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Costa-Renders, E. C., Amaral, M.S.S., & Oliveira, F. S. P (2020). Desenho universal para aprendizagem: Um percurso investigativo sobre educação inclusiva. *Revista Intersaberes*, 15 (34), 147-164.
<https://doi.org/10.22169/revint.v15i34.1743>
- Cunha, E. (2017). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Wak.
- UNESCO (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

Despacho n.º 46/86 do Ministério da Educação (1986), Diário da República: série I, n.º 237. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Despacho n.º 286/89 do Ministério da Educação (1989). Diário da República: série I, n.º 198. <https://files.dre.pt/1s/1989/08/19800/36383644.pdf>

Despacho n.º 289/89 do Ministério da Educação (1989). Diário da República: série I, n.º 198. <https://files.dre.pt/1s/1989/08/19800/36383644.pdf>

Despacho n.º 319/91 do Ministério da Educação (1991). Diário da República: série I, n.º 139. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1991/08/193a00/43894393.pdf>

Despacho n.º 3/2008 do Ministério da Educação (2008), Diário da República: série I, n.º 4. <https://files.dre.pt/1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

Despacho n.º 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: série I, n.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Despacho n.º 55/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: série I, n.º 129. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Evangelista, A. L. V., Rocha, C. H., & Mota, M. S. (2021). *Intervenções Terapêuticas para Crianças com Transtorno do Espectro do Autista de Escola Públicas*. Centro Universitário de Belo Horizonte.

<https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/18983/1/INTERVENÇÕES%20TERAPÊUTICAS%20PARA%20ALUNOS%20AUSTISTAS.pdf>

Fernandes, L. B., Schlesener, A., Mosquera, C., & Teixeira, R. M. (2012). *Ensino de Arte e Autismo: Um relato de Extensão*. Revista Educação, Artes e Inclusão, 5 (1), 1-29. ISSN 19843178 <https://core.ac.uk/download/pdf/234142779.pdf>

Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: Uma História de Separação*. Edições Afrontamento.

Ferreira, F. (2013). *As artes visuais como fator de motivação e autonomia*

[Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa].
Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa.
<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/15458>

Forestier, R. (2011). *Tudo sobre Arte-Terapia: As bases científicas de uma profissão: A originalidade de uma prática terapêutica: seu estatuto profissional*. (5ªed.)
Editora Ideias e Letras.

Freitas, M. A., & Bogoni, R. M. (2015). *Escolarização Inclusiva: o Autismo e a Arte*.
Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21028/2/MD_EDUMTE_II_2014_105.pdf

Freitas, R. F., Silva, R.D.A., Guilherme, R., & Reis, R. R. (2020). *O ensino de Artes Visuais e o processo de inclusão de adolescentes com transtorno do espectro autista: realidade e perspectivas*. *Research Society and Development*, 9 (8), 1-27.
https://www.researchgate.net/publication/342592524_O_ensino_de_Artes_Visuais_e_o_processo_de_inclusao_de_adolescentes_com_transtorno_do_espectro_o_autista_realidade_e_perspectivas

Gaspar, M. (2015). *Criatividade nas Artes Plásticas no 2.ºciclo do Ensino Básico com contributo para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo*. [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa] Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.
<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4802/1/MARTA%20GASPAR%20Tese%20Mestrado%20Educação%20Especial.pdf>

Gaspar, M. G. (2014). *O feedback na organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14487/1/O%20feedback%20na%20organizaçã%20e%20gestão%20do%20processo%20de%20ensino%20e%20de%20aprendizagem.pdf>

Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas.

Gomes, F. S. C. (2008). *Percepção dos professores de Educação Visual e Tecnológica*

- sobre a respectiva disciplina. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta].
Repositório institucional da Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/670/1/LC439.pdf>
- Henriques, I. M. (2013). A Importância da Educação Visual e Tecnológica num Currículo Específico Individual [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.
<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4110/1/Dissertação-22809-UFP.pdf>
- Hehir, T., Silvana, & Pascucci, C. (2016). *Os Benefícios da educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência*. Instituto Alana.
<https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/os-beneficios-da-educacao-inclusiva.pdf>
- Hewitt, S. (2005). *Compreender o Autismo. Estratégias para os alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto Editora.
- Junior, S. D. S., & Costa, F. J. (2014). *Mensuração e escalas de verificação: Uma análise comparativa das escalas de likert e phrase completion*. PMKT – Revista Brasileira de pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia, 15, 1-16.
<http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhospdf/1012.pdf>
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais: Um tratamento conceptual*. Edições EPU.
- Libânio, A. M. S. (2013). Educação pela Arte. Uma Experiência para dar sentido aos sentidos [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade Nova.
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/10826/1/Capa%20interior%20%28cd%29.pdf>
- Lima, C. B. (2018). *Perturbação do Espectro do Autismo. Contributos para a caracterização do desenvolvimento da comunicação e da linguagem* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32770/1/ulfi242735_td.pdf
- Lima, B. M., Pedroni, V., & Santos, D. M. (2022). *Autismo e Arteterapia: A importância*

- da vivência artística como método terapêutico e estratégia inclusiva da pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Salão do conhecimento. 8(8), 1-5.
<https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/artic/view/22035>
- Lopes, R. C. S. (2009). *A Relação Professor Aluno e o Processo Ensino Aprendizagem*.
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>
- Lopes, E., & Pardal, L. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal
- Malchiodi, A. (2005). *Expressive therapis. History, theory, and practice*. Expressive Therapies. Guilford Publications.
- Melo, A. L. S. (2012, Janeiro 7). *Da proposta base de revisão curricular: pela importância de Educação Visual e Tecnológica [Comunicação Oral]*. APEVT, Aveiro.
https://apevt.pt/docs/Comunicacao_Ana_Melo_ESEV.pdf
- Melo, A. L. S. (2022, Setembro 4). *A Formação Inicial de Professores de Educação Visual e Tecnológica: novas necessidades e pressupostos futuros*. [Comunicação Oral]. APEVT, Porto.
- Melo, R. J., Adams, F. W. & Nunes, S. M. T. (2021). *A importância do estágio para a formação docente sob a ótica de licenciados em educação do campo*. Pesquisa e Debate em Educação, 11 (2), 1-19.
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31985/23363>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Instituto Politécnico de Bragança.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e programas. Ensino Básico, 2º Ciclo, vol. I, Lisboa, Ministério da Educação: Autor*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_evt_programa_i_2c1.pdf

- Ministério da Educação (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. DGE. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil os Alunos. 2ºCEB Educação Visual*. Lisboa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf
- Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos alunos. 2º CEB Educação Tecnológica*. Lisboa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/2c_educacao_tecnologica.pdf
- Miranda, D., Nascimento, M., Pereira, A., Ferreira, I., & Amorim, L. (2019). *O Ensino de Arte no Processo de Inclusão de Crianças com TEA*. Conedu – VII Congresso Nacional de Educação.
- Monteiro, P. (2014). *Psicologia e Psiquiatria da infância e adolescência*. Editora Lidel.
- Montes, R. C. (2013). *O Autismo e as Artes Plásticas* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Beja]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Beja. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/602>
- Morgado, E. M. G., Rodrigues, J. B., & Silva, L. L. F. (2020). *A escola e a família: reflexões sobre uma relação necessária e intemporal*. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 13 (1), 57-65.
- Munari, B. (1981). *Das coisas nascem coisas*. Edições 70.
- Neves, A. I. S. (2018). *A Utilização das Artes Plásticas no Processo Ensino/Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais* [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório Institucional da Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/13548/1/Dissertação%20final%203.%20versão.pdf>

- Nunes, T. (2010). Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogênea. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
<http://cidadaniaemp Portugal.pt/wp-content/uploads/recursos/caderno-de-apoio-a-formacao-n-1.pdf>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
https://www.researchgate.net/publication/299369627_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_Construindo_praticas_pedagogicas_inclusivas
- Lima, C. (2018). *Perturbação do Espectro do Autismo: Contributos para a caracterização do desenvolvimento da comunicação e da linguagem* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32770/1/ulfl242735_td.pdf
- Oliveira, C. M. D. (2021). *A Importância da Arte na Educação: um exemplo da implementação do Plano Nacional das Artes* [Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense]. Repositório Institucional da Universidade Portucalense.
http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/3591/1/exemplar_2323.pdf
- Oliveira, M. F. (2011). *Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Universidade Federal de Goiás.
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf
- Oliveira, M., & Sabóia-Morais, S. (2009). *O Emprego do Humor em Sala de Aula e Seu Papel Como Recurso Facilitador e Motivador da Aprendizagem*. Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino.
http://cepedgoias.com.br/edipe/IIledipe/pdfs/2_trabalhos/gt09_didatica_praticas_ensino_estagio/trab_gt09_o_emprego_do_humor_em_sala_aula.pdf
- Penha, S. (2023). *Arteterapia no tratamento de crianças com transtorno do espectro do autismo*. Rev Científica Arteterapia Cores da Vida, 30 (2).
https://www.abcaarteterapia.com/_files/ugd/217038_47f8a1bdda534335b18a6b

[68f75b2dd6.pdf](#)

Prata, G. M. R. (2012). *O Papel da Educação Visual e Tecnológica no 2.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Institucional da Universidade da Beira Interior.

<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1525/1/Relatório%20M4147%20Gregória%20Prata.pdf>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003) *Manual de Investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Read, H. (2010). *Educação pela arte*. Edições 70.

Reis, A. C. (2014). *Arteterapia: a Arte como Instrumento no Trabalho do Psicólogo*. Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina.

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/5vdgTHLvfkzynKFHnR84jqP/?format=pdf&lang=pt>

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação. Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>

Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). *Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e opções*. Revista Educación Inclusiva, 3 (1), 97-109.

Santos, M., & Costa, Z. (2016). *A Arte na Educação Infantil: Sua Contribuição para o Desenvolvimento*. XV Seminário Internacional de Educação. Universidade Feevale.

<https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educação%20infantil%20sua%20contribuição%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>

Santos, A., & Bondi, K. (2018). *A importância da Afetividade no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança Inserida na Educação Infantil*. Faculdade Multivix.

<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-da-afetividade-no-processo-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-da-crianca->

[inserida-na-educacao-infantil.pdf](#)

Santos, S., Cardoso, A., & Lacerda, C. (2016). *A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico. Atas do XIII Congresso SPCE. Estudos Curriculares e Práticas Educativas.*

<https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4152/4/A%20PLANIFICAÇÃO%20NA%20PERSPETIVA%20DOS%20PROFESSORES%20DO%201.º%20CEB.pdf>

Sardinha, S. (2011). *Relacionamentos em Sala de Aula Inclusiva: Contributos para a avaliação do Processo Inclusivo da Criança com Perturbações do Espectro do Autismo* [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora.

Sousa, A. B. (2017). *Educação pela Arte na Educação. Bases Psicopedagógicas*. Vol. 1. (2ª ed.). Edições Piaget.

Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia. <https://arte-terapia.com/o-que-e-arte-terapia/>

Sousa, P. M. L & Santos, I. M. S. C. (2004). *Caracterização da Síndrome Autista*. O Portal dos Psicólogos.

<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf>

Sousa, J. & Santos, S. (2020). *Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer*. Pesquisa e debate em educação, 10 (2), 1396-1416.

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559/22049>

Silva, A. (2018). *Os estímulos sensoriais das artes visuais para crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: um estudo de caso*. V Seminário Nacional da Educação Especial e XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Universidade Federal do Espírito Santo.

Silva, E., & Silva, K. (2021). *Importância do estágio supervisionado para a formação docente em Geografia*. *geTup – Revista de Educação Geográfica UP*, 5/6, 21-30. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/article/view/11284/10354>

Silva, L. (2015). *A literacia emocional em sala de aula: A importância na relação*

pedagógica professor-aluno para o sucesso do ensino-aprendizagem na disciplina de Economia A [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa].
Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.

Tommasi, S., & Soares, L. (2015). *O herói nos mitos gregos: arteterapia e educação*. Editora Wak.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Instituto de Inovação Educacional.
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

Vanny, A., (2006). *Pedagogia do Bom Humor*. II Seminário Nacional de Filosofia e Educação -Confluências. www.ufsm.br/gpgorma/2senafe/PDF/001el.pdf

Villaça, I. (2014). *Arte-Educação: A Arte Como Metodologia Educativa*. Cairu em Revista.
https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_METODOLOGIA_EDUCATIVA.pdf

Vieira, L., Silva, Y., & Carvalho, F. (2020). *O Ensino da Arte e as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil*. *SCIAS - Arte/Educação*, 7(1), 45–62.
<https://revista.uemg.br/index.php/scias/article/view/4867/pdf>

Anexos

ANEXO A – Dossier PES I e PES II (suporte digital)

ANEXO B – Questionário aos professores

A forma como as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica podem ser promotoras da inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

O presente questionário insere-se num estudo de investigação realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. A confidencialidade e o anonimato das respostas a este questionário serão asseguradas e apenas objeto de análise no âmbito desta investigação.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade, participação e contributo para a realização deste estudo.

* Indica uma pergunta obrigatória

Consentimento informado

1. Declaro que fui informado(a) do objetivo e metodologia da pesquisa e estou consciente de que * em nenhum momento serei exposto(a) a riscos em virtude da minha colaboração e que poderei, em qualquer momento, recusar continuar sem prejuízo para a minha pessoa. Sei igualmente que os dados do inquérito serão usados apenas para fins de investigação. Depois do exposto, concordo, voluntariamente, em participar no referido estudo e autorizo a utilização de dados.

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Parte I - Caracterização Sociodemográfica.

2. 1. Quais as suas habilitações? *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura
 Pós-Graduação
 Mestrado
 Doutoramento
 Outra: _____

3. 2. Qual a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 23 e 35 anos
 Entre 36 e 45
 Entre 46 e 55
 Entre 56 e 65
 Mais de 65

4. 3. Qual o seu tempo de serviço? *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 1 a 10 anos
 Entre 11 a 20 anos
 Entre 21 a 30 anos
 Entre 31 a 40 anos
 Mais de 41 anos

5. 4. Qual o seu género? *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

6. 5. Indique o grupo de docência a que pertence. *

7. 6. Quais os níveis de ensino a que leciona? *

Marcar apenas uma oval.

- 1º ciclo
 2º ciclo
 3º ciclo
 Ensino secundário

Parte II - Formação docente/Preparação para trabalhar com alunos com PEA.

8. 7. Possui alguma formação em Educação Especial? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

9. 8. Se possui formação, foi em que âmbito?

Marcar apenas uma oval.

- No âmbito da formação académica
- Especialização
- Ação de formação

10. 9. Na sua formação (incluindo a frequência de disciplinas ou unidades curriculares no âmbito da formação de base) obteve competências que lhe permitissem trabalhar com crianças com PEA? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

11. 10. Sente necessidade de mais formação para poder intervir pedagogicamente junto de crianças com PEA? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Parte III - Perceção dos docentes de EV e ET sobre os contributos das disciplinas de EV e ET para as crianças com PEA.

Considerando as afirmações apresentadas, assinale a opção que melhor corresponde à sua opinião.

12. 11. As nossas escolas estão preparadas para a inclusão dos alunos com PEA. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

13. 12. Caso tenha assinalado a sua discordância ou não tenha uma opinião expressa sobre o assunto, o que falta?

Marcar apenas uma oval.

- Recursos humanos
- Materiais
- Mais formação docente
- Outra: _____

14. 13. As disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica são uma mais-valia para a inclusão de alunos com PEA. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

15. 14. O caráter prático e a metodologia de trabalho das disciplinas de EV e de ET contribuem para a inclusão dos alunos com PEA. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

16. 15. A inclusão dos alunos com PEA, através das disciplinas de EV e ET, melhora o relacionamento interpessoal com os colegas. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

17. 16. As disciplinas de EV e ET permitem que os alunos com PEA se expressem de forma criativa e pessoal, independentemente das suas diferenças ou habilidades. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Não concordo nem discordo
 Discordo
 Discordo totalmente

18. 17. As disciplinas de EV e ET permitem que o aluno com PEA desenvolva habilidades através do uso da criatividade, do raciocínio, da percepção e do domínio motor, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento e inclusão. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Não concordo nem discordo
 Discordo
 Discordo totalmente

19. 18. Através das disciplinas de EV e ET é possível desenvolver atividades que configurem um estímulo para a inserção social e desenvolvimento da comunicação dos alunos com PEA. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Não concordo nem discordo
 Discordo
 Discordo totalmente

20. 19. A inclusão de alunos com PEA nas disciplinas de EV e ET deve ser acompanhada de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Não concordo nem discordo
 Discordo
 Discordo totalmente

21. 20. Quais os benefícios da frequência de aulas de EV e ET por crianças com PEA? **Assinale duas opções que melhor ilustrem a sua opinião.** *

Marcar todo o que for aplicável.

- Promoção da autonomia dos alunos com PEA.
- Possibilidade dos alunos com PEA interagirem socialmente junto dos restantes colegas.
- Estimular a comunicação (verbal e não verbal).
- Possibilidade de explorar novas experiências sensoriais.
- Possibilidade dos restantes colegas perceberem e aceitarem a diferença.

22. 21. O professor de EVT deve incluir os alunos com PEA na realização de todos os projetos e atividades. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

23. 22. Na sua opinião em que medida as disciplinas de EV e ET podem ser promotoras da inclusão dos alunos com PEA? *

24. 23. Enumere as competências que entende por necessárias para trabalhar com alunos com PEA nas disciplinas de EV e ET. *

25. 24. Considera que os alunos com PEA se sentem perfeitamente incluídos nas suas aulas.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Não concordo nem discordo
 Discordo
 Discordo totalmente

26. 25. Quais as estratégias pedagógicas que utiliza mais frequentemente com alunos com PEA? Assinale duas opções que melhor ilustrem a sua opinião.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Utilizar expressões/gestos simples e um tom de voz suave.
 Estabelecer rotinas explícitas e previsíveis.
 Dar mais tempo à criança para compreender a informação ou para realizar a atividade.
 Envolver a criança em todas as atividades, sem qualquer tipo de diferenciação face aos colegas.
 Elogiar a criança quando a mesma apresenta um comportamento adequado ou cumpre uma atividade com sucesso.
 Proporcionar explicações adicionais para auxiliar a compreensão das atividades a desenvolver.
 Realizar um acompanhamento individualizado mais frequente para a execução das atividades propostas.
 Outra: _____

27. 26. Nas dinâmicas de grupo e na relação aluno-aluno, sempre que envolve um aluno com PEA, há espírito de entreaajuda.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Não concordo nem discordo
 Discordo
 Discordo totalmente

28. 27. Assinale o(s) domínio(s) organizador(es) das aprendizagens essenciais que considera ser(em) mais adequado(s) na abordagem pedagógica com alunos com PEA em cada uma das disciplinas que leciona.

a) Educação Visual.

Marcar apenas uma oval.

- Apropriação e Reflexão
- Interpretação e Comunicação
- Experimentação e Criação
- Todos, sem qualquer distinção

29. b) Educação Tecnológica.

Marcar apenas uma oval.

- Processos Tecnológicos
- Recursos e Utilizações Tecnológicas
- Tecnologia e Sociedade
- Todos, sem qualquer distinção

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO C – Autorização do Ministério da Educação

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0866800001

minha.marefy@meio-edu.pt

Enviar, imprimir

O pedido de autorização do inquérito nº 086680001, com a designação: Inibição de onças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) através das disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, registado em 24.05.2023, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Excmo(a) Senhor(a) João Filipe Azevedo Leites
Cumpra-se informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações abaixo.
Com os melhores cumprimentos
José Carlos Sousa
Diretor de Serviços
DGE

Observações:

- a) A realização dos inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Verese especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos de Escolas.
- b) Deve considerarse o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos e de sua não-identificabilidade, confidencialidade, proteção e segurança dos dados a recolher e tratar no presente estudo, devendo prover-se medidas adequadas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses de tratar dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento justo dos mesmos e a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos de proteção de dados a recolher junto dos inquiridos resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir, enunciadas nos documentos apresentados. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervier na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher o consentimento informado, informado e sustentável, junto dos inquiridos, no caso de menores, junto dos seus representantes legais. Não deve haver associação de dados entre os constantes da declaração de consentimento informado e os constantes nos instrumentos de inquirição.
- c) Se for utilizada uma plataforma tecnológica para legado de dados junto dos inquiridos, deve inquirirse se que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição sejam respondidas apenas pelo destinatário pretendido, devendo proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou mais computadores da escola, e disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquilo proposto). Sublinha-se que em caso de qualquer instrumento de livre acesso não é da competência da Direção-Geral de Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <https://www.dgei.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO D – Carta aos Diretores dos Agrupamentos

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de
Escolas _____

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionário

Joana Filipa Azevedo Lemos, aluna do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca da “Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) através das disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica”. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.^a autorização para aplicar um questionário aos professores, das várias escolas pertencentes ao Agrupamento que V. Ex.^a dirige.

Mais se informa que foi feito o pedido à Direção Geral de Ensino (Inquérito n.º 0866800001), tendo sido aprovado a 7 de junho de 2023.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade dispensadas.

Pede deferimento,

Viseu, __ de junho de 2023

Joana Filipa Azevedo Lemos

ANEXO E – Respostas ao questionário

1. Nome do curso habilitação?	2. Qual o seu nível?	3. Qual o seu tempo de curso?	4. Qual o seu gênero?	5. Indique o grupo de disciplina a que pertence	6. Qual o nível de ensino a que pertence?	7. Possui alguma formação em Educação Especial?
Medicina	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Medicina	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Masculino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 11 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Medicina	Entre 01 e 00 anos	Entre 1 e 10 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Medicina	Entre 00 e 00	Entre 1 e 10 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Medicina	Entre 00 e 00	Entre 1 e 10 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 1 e 10 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 11 e 00 anos	Feminino	Ensino Médio voltado EMT	2º nível	Não
Medicina	Entre 00 e 00	Entre 11 e 00 anos	Masculino		240 2º nível	Sim
Medicina	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino	Educação Especial	2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Pós Graduação	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Medicina	Entre 00 e 00	Entre 11 e 00 anos	Feminino		600 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino	ISS EMT	2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 1 e 10 anos	Masculino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 1 e 10 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Licenciatura	Maio de 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 1 e 10 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Medicina	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Masculino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Masculino		240 2º nível	Não
Pós Graduação	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Medicina	Entre 00 e 00 anos	Entre 1 e 10 anos	Feminino	ISS e ISS	2º nível	Não
Pós Graduação	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino	ISS EMT	2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		111 1º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Masculino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino	ISS 000	Ensino secundário	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 1 e 10 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino	ISS	2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		600 Ensino secundário	Sim
Medicina	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Masculino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Maio de 00 anos	Masculino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Maio de 00 anos	Masculino		240 2º nível	Não
Medicina	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Masculino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 1º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 11 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		600 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 11 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino	ISS EMT, ISS EMT	2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Medicina	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Medicina	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Masculino		600 2º nível	Não
Medicina	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Sim
Licenciatura	Entre 00 e 00	Entre 01 e 00 anos	Feminino		240 2º nível	Não

ANEXO F - Análise de Conteúdo das Respostas Abertas

Questão 22 – Na sua opinião em que medida as disciplinas de EV e ET podem ser promotoras da inclusão de alunos com PEA?

Tabela 32 - Análise de conteúdo sobre a promoção da inclusão de alunos com PEA através das disciplinas de EV e de ET

Respostas	Categorias
<p>Dependendo do grau e tipo de autismo a disciplina poderá desenvolver competências de reflexão e comunicação, quer verbal quer não verbal.</p> <p>Pela flexibilidade curricular destas disciplinas e a metodologia em que ambas se baseiam.</p> <p>Na realidade, não sei. Tenho tido alunos com PEA, depende do "grau de PEA" em que se inserem. Por vezes, não é possível integração.</p> <p>O trabalho de grupo e interpares é muito importante para o desenvolvimento.</p> <p>No desenvolvimento de projetos que envolvam as competências, gostos e interesses que o aluno já tem como ponto de partida. Mostragem dos projetos desenvolvido pelo aluno na comunidade onde pertence.</p> <p>Socialização e exploração de diferentes materiais.</p> <p>Na aceitação da arte de todos e sentirem se valorizados e que conseguem fazer trabalhos.</p> <p>São promotoras de inclusão quando envolvem vários alunos da turma em projetos de grupo.</p> <p>Se houver as condições humanas e materiais, EV e ET poderão ser uma mais valia atendendo à forte componente prática das mesmas.</p> <p>Devido ao caracter prático da disciplina.</p> <p>Através da arte, os alunos podem exprimir se e leva los à autonomia</p>	<p>- Metodologia das disciplinas/ Componente teórico-prática/ Expressão através da arte (16 respostas)</p> <p>- Socialização/ Interação com os pares / integração (15 respostas)</p> <p>-Trabalhos de grupo (12 respostas)</p> <p>- Exploração de diferentes técnicas/ e materiais/ abordagem sensorial. (7 respostas)</p> <p>- Autonomia (6 respostas)</p>

<p>Desde que acompanhados, torna-se facilitador. Inconclusiva</p> <p>Possibilidade de inclusão em pequenos grupos de trabalho promotoras de espírito de entreaajuda entre pares no desenvolvimento de experimentações plásticas.</p> <p>Os pontos acima mencionados são a resposta a esta questão. Resposta inconclusiva</p> <p>Permitindo o desenvolvimento das suas competências de comunicação, criatividade e imaginação.</p> <p>Na medida em que aumentam a capacidade de sociabilização destes alunos.</p> <p>A inclusão de TODOS os alunos depende do grau de dificuldade física e cognitiva de cada um. Com o devido apoio (redução de turma, recursos humanos, materiais e formação) e de acordo com o perfil de cada aluno, podem ser feitas adaptações que permitam a inclusão. Dependendo do nível de gravidade e dos apoios referidos anteriormente, estes alunos poderão usufruir e ter sucesso em várias disciplinas. Inconclusiva</p> <p>Através da sua criatividade e expressividade própria das patologias, apresentam trabalhos apreciados por todos.</p> <p>Socialização com os restantes colegas, promoção da aceitação da diferença e compreensão dos colegas pelas especificidades dos alunos com PEA.</p> <p>Na integração dos mesmos.</p> <p>Não faço ideia visto não saber que competências são fundamentais para trabalhar com alunos com PEA.</p> <p>Criatividade</p> <p>Promoverem a interação com os colegas e a aceitação do mesmo.</p> <p>Pelo facto de serem disciplinas práticas e a versatilidade na exploração dos conteúdos.</p> <p>As disciplinas só poderão promover a inclusão se as turmas tivessem mais tempo para desenvolver as tarefas com estes</p>	<p>- Criatividade / Imaginação (5 respostas)</p> <p>- Compreensão/ Aceitação/Espírito de entreaajuda/ Respeito pela diferença por parte dos pares (5 respostas)</p> <p>- Realizar as mesmas tarefas (2 respostas)</p> <p>- Comunicação (2 respostas)</p> <p>- Reflexão (1 resposta)</p> <p>-Flexibilidade curricular das disciplinas (1 resposta)</p> <p>- Gostos e interesses dos alunos (1 resposta)</p> <p>- Sentir-se valorizado através da arte (1 resposta)</p>
--	---

<p>alunos e os outros pois o par pedagógico era importantíssimo. Inconclusiva</p> <p>A todos os níveis sociais, cognitivos e motores.</p> <p>Aqui o aluno pode de certa forma, realizar as mesmas tarefas da turma sem se sentir discriminado apesar dos critérios de avaliação diferenciados.</p> <p>EV pode se transformar em terapia pelo desenho e pintura, no entanto ET pode ser perturbador com o ruído de algumas tarefas. Os trabalhos de grupo podem proporcionar uma melhor aceitação e cooperação entre pares.</p> <p>Permitem a possibilidade de contacto com outros materiais e técnicas, esbatendo barreiras.</p> <p>Tralho prático experimental em grupo.</p> <p>Através de estímulos de diferentes materiais/matérias primas. Interação com os seus pares.</p> <p>No meu caso, e tendo alguma experiência de alunos com PEA, acho essencial que os alunos consigam estar em turma a realizar as mesmas tarefas dos colegas, mas adaptadas claro.</p>	<p>-Terapia (1 resposta)</p> <p>- Menos formal (1 resposta)</p> <p>- Gestão da frustração (1 resposta)</p> <p>- Respostas inconclusivas (17 respostas)</p> <p>- Não sei / não tenho opinião (5 respostas)</p>
<p>Autonomia</p> <p>A arte permite facultar aos alunos uma pluralidade de respostas em prol do seu desenvolvimento integral.</p> <p>Possibilidade dos alunos com PEA interagirem socialmente junto dos restantes colegas</p> <p>Todos os contextos educativos promovem a inclusão se os alunos participarem com os pares. inconclusiva</p> <p>Sim inconclusiva</p> <p>O contributo destas disciplinas no desenvolvimento cognitivo, comportamental, emocional e social e para a real inclusão de alunos com Autismo. A experiência profissional com estes alunos, fomentou o interesse em abordarmos e aprofundarmos esta temática tendo em vista um conhecimento mais abrangente desta problemática, de modo a podermos proporcionar uma aprendizagem mais positiva e uma inclusão mais efetiva. Inconclusiva</p>	

À escala do 1CEB (no meu caso pessoal), ambas foram imprescindíveis na integração e inclusão plenas de uma criança com PEA por permitirem uma **abordagem sensorial**, logo academicamente **menos formal**, a proximidade e exploração de todas as crianças nas várias atividades. A promoção de atividades estruturadas de ambas as disciplinas potenciou o incremento da comunicação verbal e permitiu o treino na **gestão da frustração**, das rotinas e dos tempos de espera. Foi gratificante observar o percurso, quer do aluno com PEA, quer dos restantes elementos da turma.

Permitem que o aluno se expresse **criativamente** de diferentes formas e utilizando diferentes **técnicas e materiais**. Permite que os alunos **trabalhem colaborativamente com os seus pares**, embora nem sempre isso se consiga fazer. Promovem o desenvolvimento da **autonomia** dos alunos.

A inclusão traz vantagens para todas as crianças no sentido em que se tornam mais sensíveis, respeitadores, e aprendem a crescer, cooperando e **respeitando a diferença**.

Através de **trabalhos de grupo** com **teor mais prático**.

Promoção da **autonomia**.

Para sua **integração** na comunidade escolar.

Poderão ser promotoras se houver apoio de um outro professor na sala. **Inconclusiva**

Poderem usar a **expressão artística livremente**, facilitando a comunicação.

Podem ser mais facilitadoras do que as disciplinas ditas nucleares, nomeadamente na **integração** e participação permitir **experiências com vários materiais** e permitir adquirir outras aptidões.

Nestas disciplinas existem mais cooperação entre colegas, partilha de saberes e experiências de trabalho; existe ainda **trabalhos em pequeno grupo**/ pares.

Sem opinião.

Na medida em que as crianças **interagem** com os colegas e **através da arte exteriorizam os seus sentimentos**.

A **arte** não é redutora, pelo contrário é inclusiva e pode-se atingir as competências pretendidas de diferentes formas, as disciplinas de EV e ET trabalham constantemente a diferença, seja porque um aluno tem PEA, seja porque um aluno não tem apetências para estas disciplinas.

É um espaço onde a **interação de pares e grupos** pode ajudar à socialização destes alunos.

Pois permitem aos alunos com PEA realizarem atividades **práticas e sensoriais**.

Desenvolver a **autonomia** e concentração.

SÃO UM ESTÍMULO PARA O **CONVÍVIO** E **COMPREENSÃO DO OUTRO**

Na medida em que o aluno tem oportunidade de se **expressar pelo desenho**, pintura e outros sem obrigatoriamente ter que se expressar oralmente e assim sentir se inibido.

Pela sua **natural permissão** para a intervenção do aluno em qualquer exercício, verbal ou artística.

A resposta a esta questão vai de encontro à questão nº25.

Inconclusiva

Na **integração nos trabalhos de equipa**.

interação com os colegas, mais **autonomia** e destreza.

Na medida em que permitem ter acesso a atividades mais **sensoriais**.

Depende do tipo/grau de PEA. (**Resposta inconclusiva**)

Trabalhos em grupo.

Na **integração na turma** e na **autonomia**.

São disciplinas com uma forte componente **teórico-prática** que utiliza materiais se uso comum.

Com a presença de outro professor da disciplina de EVT-240, em sala de aula (coadjuvação) - com formação ou não e turma reduzida. **Não responde à questão**

Penso que a junção das duas disciplinas como disciplina única EVT, faria muito sentido e que possibilitava a articulação das duas disciplinas que por si só no 2.º ciclo fazem todo o sentido trabalhar em metodologia. Com a disciplina de ET separada com horário diminuto não me parece favorecer a inclusão dos alunos PEA.

Inconclusiva

A nível da **motricidade fina** e da **sociabilização**.

Francamente, **não sei**. Acho que deveríamos ter formação para lidar com essas crianças, apesar de ter conseguido manter uma relação de empatia com elas.

Não tenho uma opinião formada sobre esta matéria.

Muito importante. **Inconclusiva**

Trabalhos em grupos onde cada um com tarefas definidas poderá dar o seu contributo.

Separação completa das disciplinas e a inclusão é de todas as disciplinas não por ser apenas de EV ou de ET. (**não responde à questão**)

Pelas respostas acima indicadas. (**inconclusiva**)

Através dos benefícios assinalados na questão 20. (**inconclusiva**)

Na realização de **trabalhos práticos**.

Pelos motivos referidos neste inquérito. (**inconclusiva**)

Questão 23 - Enumere as competências que entende por necessárias para trabalhar com alunos com PEA nas disciplinas de EV e ET.

Tabela 33 – Análise de conteúdo sobre as competências necessárias para trabalhar com alunos com PEA.

Respostas	Categorias
<p>Apoio individualizado ao aluno. Sensibilizar o aluno para o ser capaz.</p> <p>Autonomia. Não responde à questão</p> <p>A comunicação através de formas de arte: pintura, modelagem ... Não responde à questão</p> <p>Haver formação adequada por parte dos docentes.</p> <p>Ter conhecimentos da patologia para saber interagir com estas crianças e que trabalhos desenvolver com eles para ajudar.</p> <p>Empatia, paciência, apoio</p> <p>Criatividade na aplicação de atividade lúdico/didáticas diferenciadas; sensibilidade e respeito pela diferença no ritmo de trabalho do aluno.</p> <p>Comunicação, resolução de problemas, entre outras. Mas todas as disciplinas o devem fazer, uma vez que existe o perfil dos alunos com competências a desenvolver independentemente da disciplina. (não responde à questão)</p> <p>Atenção; consciência; autonomia; comunicação; criatividade.</p> <p>Nesta matéria, e porque já tive alunos autistas, o mais importante será mesmo o apoio de um professor na sala, para permitir o apoio mais individualizado de que eles necessitam.</p> <p>Conhecimento, disponibilidade e muita compreensão.</p> <p>Conhecer a doença e modos de agir com os alunos com PEA</p> <p>As crianças com PEA obtêm melhorias significativas no comportamento, no relacionamento e nas habilidades. (não responde à questão)</p> <p>Empatia, paciência, compreensão, conhecimento para lidar com alunos PEA, dedicação</p>	<p>Formação e conhecimento sobre as PEA (21 respostas)</p> <p>Empatia/respeito pela diferença/ Compreensão/ Sensibilidade (18 respostas)</p> <p>Apoio de outro professor / técnico especializado / apoio individualizado (11 respostas)</p> <p>Paciência/ Persistência/ Disponibilidade (7 respostas)</p> <p>Criatividade (6 respostas)</p> <p>Comunicação / Dialogar sobre soluções (4 respostas)</p>

<p>Ser meiga, preocupada, afável, etc.</p> <p>Desenvolvimento da motricidade fina e domínio da capacidade expressiva entre outros. (não responde à questão)</p> <p>Ter consciência da problemática.</p> <p>Promover a autoestima e persistência.</p> <p>O docente deve sobretudo ter sensibilidade e paciência.</p> <p>As competências do professor para além da formação e conhecimento sobre as adições e dificuldades que estes alunos apresentem é essencial a empatia/ disponibilidade e criatividade.</p> <p>Desenvolvimento de capacidades e conhecimento essencial para o seu crescimento pessoal. (não responde à questão)</p> <p>Informação, sensibilidade e formação.</p> <p>Acho necessário haver um prof. de Ed. Especial em sala de aula para apoio individualizado ao aluno e articulação de atividades com o prof.</p> <p>Flexibilidade, atitude positiva, criatividade e persistência.</p> <p>Menos alunos por turma, trabalho mais individualizado (pequeno grupo) professor de EVT e professor do ensino especial que o acompanha; 2 - formação na área / acompanhamento com o ensino especial.</p> <p>Comunicação e expressão desenvolvimento pessoal e social pesquisa, trabalho de projeto. (inconclusiva)</p> <p>Sem opinião.</p> <p>Sim (não responde à questão)</p> <p>Promover e manter o diálogo.</p> <p>humanidade</p> <p>As mais importantes: vocação e disponibilidade</p> <p>Desenvolvimento pessoal e autonomia. (não responde à questão)</p>	<p>Ter materiais (3 respostas)</p> <p>Capacidade de motivar/valorizar o aluno (3 respostas)</p> <p>Flexibilidade / Saber adaptar materiais e exercícios. (2 respostas)</p> <p>Redução de alunos por turma (2 respostas)</p> <p>Atitude positiva (1 resposta)</p> <p>Vocação (1 resposta)</p> <p>Não sabe/ Sem opinião (4 respostas)</p> <p>Não responde à questão/ Inconclusiva (17 respostas)</p>
---	--

Conhecimento das características do aluno com PEA e formação na área.

Perceber o que é inclusão e ter recursos humanos e materiais para poder trabalhar com os alunos, nomeadamente apoio em sala de aula.

Todas as que forem adequadas ao desenvolvimento do perfil individual para a aprendizagem de cada criança com PEA. (não responde à questão)

Sem resposta

A inclusão de TODOS os alunos depende do grau de dificuldade física e cognitiva de cada um. Com o devido apoio (redução de turma, recursos humanos, materiais e formação) e de acordo com o perfil de cada aluno, podem ser feitas adaptações que permitam a inclusão. Dependendo do nível de gravidade e dos apoios referidos anteriormente, estes alunos poderão usufruir e ter sucesso em várias disciplinas.

Não faço ideia visto não saber que competências são fundamentais para trabalhar com alunos com PEA.

Não me vou pronunciar

Autonomia, comunicação e sociabilidade. (não responde à questão)

nos casos mais problemáticos ter na sala um professor do ensino especial.

Formação adequada; Predisposição para as características desses alunos.

Humanismo

Serem acompanhados com professores/técnicos com formação especializada.

Acima de tudo, muita vontade de planificar diferente mas inclusivo. Saber adaptar materiais e exercícios.

Formação na área.

Ter conhecimento das características destes alunos

Estar aberta a trabalhar com estes alunos, ter alguma **formação** e **acesso a materiais** e **recursos variados**

Provavelmente será necessário uma **formação** abrangente que contemple essas competências.

Facilidade em promover estratégias diversificadas

Ter uma abordagem de proximidade igual aos demais, ser humilde e ter um nível de **aceitação da diferença**.

Ter um conhecimento muito abrangente das características de alunos com PEA.

Saber estar. **(inconclusiva)**

Sensibilidade e persistência.

Ter conhecimentos sobre a problemática, **conhecer as características** específicas do indivíduo, seguir as orientações da psicóloga. Ter **sensibilidade** e querer fazer um bom trabalho.

Melhor **conhecimento** e mais **formação** sobre a PEA nas suas diferentes vertentes.

Dialogar e construir coletivamente as soluções. **Valorizar** as pequenas conquistas.

Consoante o perfil do jovem e a sua autonomia pode ser necessário **mais um adulto**

Estabilidade, sociabilidade. Inclusão
Desenhar, Construir, Pintar, Cortar
Estimular a comunicação (verbal e não verbal). **(não responde à questão)**

Empatia e percepção das necessidades do aluno.

Ter alguma **formação** no Ensino Especial; conhecer as limitações e contextos familiares de cada aluno ...

Depende de cada indivíduo. **(não responde à questão)**

As competências na sua integração na sociedade nomeadamente: o desenvolvimento emocional, o desenvolvimento da sensibilidade

estética, criatividade e desenvolvimento na motricidade fina. (Não responde à pergunta)

Penso que será necessário formação/ adquirir metodologias direcionadas a estas problemáticas.

Autonomia (inconclusiva)

Todas as competências de EV e ET (inconclusiva)

Um técnico que controle de forma adequada/sabendo o que está a fazer e com quem está a trabalhar. Uma aula de EV ou ET não funciona se o professor titular tiver de estar permanentemente focado no aluno com PEA.

Formação, aceitação e compreensão

Acredito, ser as mesmas para trabalhar com os outros alunos... compreensão, AMOR, aceitar a diferença, e tirar o de melhor existente em cada um de nós...