

Carla Susana Gomes Freitas

Necessidades Formativas dos Educadores de
Infância e dos Auxiliares de Ação Educativa na
Prática Profissional com Crianças Autistas no
Funchal



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015

Carla Susana Gomes Freitas

Necessidades Formativas dos Educadores de
Infância e dos Auxiliares de Ação Educativa na
Prática Profissional com Crianças Autistas no
Funchal



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015

Carla Susana Gomes Freitas

Carla Susana Gomes Freitas

Necessidades Formativas dos Educadores de
Infância e dos Auxiliares de Ação Educativa na
Prática Profissional com Crianças Autistas no
Funchal

Trabalho apresentado à Universidade Fernando
Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau
de Mestre em Ciências da Educação: Educação
Especial

Orientado por: **Prof.^a Doutora Fátima Paiva Coelho**

RESUMO

O presente trabalho aborda a temática das necessidades formativas dos educadores de infância e dos auxiliares de ação educativa no concelho do Funchal e tem como objetivo geral compreender quais os conhecimentos que os mesmos possuem sobre as crianças portadoras de autismo e as necessidades de formação, para que possam melhorar as suas práticas nos estabelecimentos de ensino.

O estudo desenvolveu-se nas escolas do concelho do Funchal, tendo sido inquiridos 30 educadores de infância e 30 auxiliares de ação educativa. Nesta investigação optou-se por uma metodologia do tipo descritiva e de cariz misto. Com vista ao conhecimento da opinião dos inquiridos, utilizou-se o inquérito por questionário.

Os resultados desta investigação indicam que tanto os educadores de infância como os auxiliares de ação educativa sentem que não possuem conhecimentos suficientes para interagir com crianças autistas, mas possuem uma opinião positiva em relação à inclusão das mesmas, nas turmas e na própria escola.

No que diz respeito às necessidades de formação dos educadores de infância, em relação às suas práticas, para a inclusão de crianças autistas, a maioria evidenciou a formação base como maior lacuna, aparecendo de seguida a formação pedagógica e a formação geral escolhida por um número menor. Quanto aos auxiliares de ação educativa, a maioria identificou a formação geral como a sua principal necessidade, seguindo-se a formação base e por fim a formação pedagógica.

Conclui-se também que no caso dos educadores de infância a idade não influencia e que o nível de formação, somente influencia a opinião destes face à sua preparação para a prática pedagógica com autistas e face à inclusão dos mesmos na sua turma, não influenciando na opinião sobre a inclusão na escola onde lecionam. Por outro lado, no que respeita ao tempo de serviço, só foi possível verificarmos que influenciava a opinião dos educadores de infância na preparação para a prática pedagógica com autistas e na forma como viam a inclusão na sua escola, pois quando se referiam à inclusão de crianças autistas nas suas turmas o tempo de serviço já não alterava as suas

opiniões. Relativamente aos auxiliares de ação educativa, a formação que possuíam não foi um fator influenciável nas opiniões recolhidas, por outro lado, a idade e o tempo de serviço foram considerados como variáveis em relação à inclusão, tanto na escola como nas suas turmas, porém o mesmo já não se verificou em relação à preparação para a prática pedagógica com autistas.

Palavras – Chave: Inclusão, Autismo, Necessidades Formativas.

ABSTRACT

This document addresses the theme of training needs for preschool teachers and preschool assistant-teachers in the municipality of Funchal and its goal is to understand if they have the key personal traits and skills, as well as the formal education and adequate training in order to work with young children showing signs of Autism in order to contribute to well-run and successful programmes within the educational establishment.

This study was generated using schools within the municipality of Funchal, where 30 preschool teachers and 30 preschool assistant-teachers were participants. A mixed-methods, descriptive approach was used in this analysis by written questionnaire.

The results of this research indicate that both the preschool teachers and preschool assistant-teachers feel they don't know a lot about Autism children and feel they will benefit of some training and information about Autism, but nevertheless they hold a positive opinion in relation to the inclusion of the same, in classes and in the school itself.

With regards to the training needs of preschool teachers in their practices for the inclusion of children with Autism, the majority of the participants pointed lack basic training dealing with Autistic children as biggest problem, pedagogical training was second in this list and general training chosen by a smaller number. The majority of the preschool assistant-teachers identified general training as their bigger need, followed by basic training and then pedagogical training.

We also conclude, looking at these results, that for preschool teachers, age was irrelevant, and that the level of training affected the level of confidence of their pedagogical practice with Autistic children and belief that the inclusion of Autistic children in their class, but don't have influence in the opinion about the inclusion of Autistic children in the school where they work. On the other hand, it was noticed that the length of service, had some influence in the opinion of preschool teachers about the preparation for the pedagogy practices with Autistic children and in their opinion about the inclusion of these Autistic children in their schools. When considering inclusion of

Autistic children in their own class, the length of service no longer influenced or changed their opinions and ideas. In regards of preschool assistant-teachers, looking at the survey results, training acquired or developed was not a factor with big influence, in other hand age and length of service were considered as variables in relation to the inclusion of Autistic children in both their schools and in their classes, this was not the same in relation to the preparation for the pedagogy practices with Autistic children.

Keywords: Inclusion, Autism, Formative Needs.

DEDICATÓRIA

À minha família e ao Maurílio...

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de investigação representa o virar de mais uma página deste longo caminho que é a vida. Desde a escolha da temática até à construção da presente dissertação, percorri um longo caminho constituído por diversas etapas, onde o esforço da pesquisa, a análise e a reflexão andaram intimamente articuladas. Embora seja, em muitos aspetos, um processo solitário, nunca é individual, e a sua concretização não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas.

Em primeiro lugar, à professora Doutora Fátima Paiva Coelho dirijo a minha gratidão pelo acompanhamento e orientação desta dissertação. Agradeço a amabilidade e disponibilidade demonstrada em ajudar-me a delinear os traços desta dissertação, pela bibliografia disponibilizada para a conceptualização teórica, pela ajuda preciosa, pelo constante incentivo e pela forma sábia com que clarificou as dúvidas e questões com que me confrontei.

À Universidade Fernando Pessoa, e a todos os professores do Mestrado, pela forma como partilharam comigo os seus saberes, contribuindo para que pudesse ver a Educação Especial noutra perspetiva.

Aos meus colegas de Mestrado, em especial à Célia Gouveia, quero deixar uma palavra amiga, pois foi uma ouvinte e conselheira que nunca permitiu que baixasse a cabeça nem cruzasse os braços nos momentos de desânimo, dando-me o conforto e aconchego que necessitava. Com ela partilhei saberes, experiências, que ajudaram a minimizar sacrifícios comuns.

A toda a minha família, em especial aos meus pais, irmãos e sobrinho por acreditarem em mim, estando sempre presentes com o incondicional amor, apoio e carinho.

Não posso terminar esta rubrica sem deixar aqui um agradecimento muito especial ao meu namorado Maurílio, cúmplice neste percurso, pela paciência e compreensão demonstradas, pelos sacrifícios e constrangimentos suportados, pelo apoio e ânimo dispensado. Privado de um maior convívio, foi ele o suporte de apoio em todos os momentos, sem o qual não teria conseguido levar a bom termo este estudo.

A todos, muito obrigada!

ÍNDICE GERAL

RESUMO	I
ABSTRACT	III
DEDICATÓRIA	V
AGRADECIMENTOS	VI
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	IX
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INCLUSIVA	4
1.1-O caminho para uma escola inclusiva	5
1.2-Práticas da educação inclusiva	7
CAPÍTULO II - AUTISMO	11
2.1-O conceito de autismo	12
2.2-Teorias sobre o autismo.....	19
2.2.1-Teorias Biológicas	19
2.2.2-Teorias Psicológicas.....	21
2.2.3-Teorias Afetivas	23
2.3-O autismo e a inclusão por parte dos educadores de infância e auxiliares de ação educativa.	Erro! Marcador não definido.
CAPÍTULO III - NECESSIDADES FORMATIVAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E DOS AUXILIARES DE AÇÃO EDUCATIVA	32
3.1-Conceito de Necessidades Formativas	33
3.2-Formação dos Educadores de Infância	37
3.3-Formação dos Auxiliares de Ação Educativa.....	40

CAPÍTULO IV - ESTUDO EMPÍRICO	45
4.1-Problemática	46
4.2-Objetivos.....	47
4.3-Hipóteses	48
4.4-Método.....	49
4.5-População e amostra	49
4.6-Instrumentos e procedimentos	51
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
5.1-Apresentação e Discussão dos resultados.....	56
CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES	83
6-Conclusões.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

ANEXOS

ANEXO I: Autorização para implementação do Estudo à Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos da Madeira

ANEXO II: Autorização de utilização dos instrumentos por parte do seu autor

ANEXO III: Guião A - Questionários destinados aos Educadores de Infância

ANEXO IV: Guião B - Questionários destinado aos Auxiliares de Ação Educativa

ANEXO V: Respostas recolhidas nos questionários dos Educadores de Infância

ANEXO VI: Respostas recolhidas nos questionários dos Auxiliares de Ação Educativa

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Necessidades de formação para melhorar a sua prática pedagógica para a inclusão de crianças autistas na sala de aula (Educadores de Infância) 62

Gráfico 2 - Necessidades de formação para melhorar a sua prática pedagógica para a inclusão de crianças autistas na sala de aula (Auxiliares de Ação Educativa) 63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caraterização dos Educadores de Infância e dos Auxiliares de Ação Educativa	51
Tabela 2 – Nível de concordância da preparação para a intervenção com crianças autistas (Educadores de Infância).....	56
Tabela 3 – Nível de concordância da preparação para a intervenção com crianças autistas (Auxiliares de Ação Educativa).....	57
Tabela 4 – Estatísticas descritivas da inclusão na escola onde exerce funções (Educadores de Infância).....	58
Tabela 5 – Estatísticas descritivas da inclusão na escola onde exerce funções (Auxiliares de Ação Educativa).....	59
Tabela 6 – Estatísticas descritivas face à inclusão das crianças com autismo (Educadores de Infância).....	60
Tabela 7 – Estatísticas descritivas face à inclusão das crianças com autismo (Auxiliares de Ação Educativa).....	61
Tabela 8 – Nível de concordância com preparação para a intervenção com crianças autistas segundo a idade (Educadores de Infância)	65
Tabela 9 – Nível de concordância com preparação para a intervenção com crianças autistas segundo a idade (Auxiliares de Ação Educativa).....	66
Tabela 10 – Nível de concordância com preparação para a intervenção com crianças autistas segundo o nível de formação (Educadores de Infância).....	67
Tabela 11 – Nível de concordância com preparação para a intervenção com crianças autistas segundo o nível de formação (Auxiliares de Ação Educativa)	68
Tabela 12 – Nível de concordância com preparação para a intervenção com crianças autistas segundo o tempo de serviço (Educadores de Infância)	69
Tabela 13 – Nível de concordância com preparação para a intervenção com crianças autistas segundo o tempo de serviço (Auxiliares de Ação Educativa).....	70
Tabela 14 – Nível de concordância com a inclusão na escola onde exerce funções segundo a idade (Educadores de Infância)	71

Tabela 15 – Nível de concordância com a inclusão na escola onde exerce funções segundo a idade (Auxiliares de Ação Educativa).....	71
Tabela 16 – Nível de concordância com a inclusão na escola onde exerce funções segundo o nível de formação (Educadores de Infância).....	72
Tabela 17 – Nível de concordância com a inclusão na escola onde exerce funções segundo o nível de formação (Auxiliares de Ação Educativa)	73
Tabela 18 – Nível de concordância com a inclusão na escola onde exerce funções segundo o tempo de serviço (Educadores de Infância)	74
Tabela 19 – Nível de concordância com a inclusão na escola onde exerce funções segundo o tempo de serviço (Auxiliares de Ação Educativa).....	75
Tabela 20 – Nível de concordância face à inclusão das crianças com autismo segundo a idade (Educadores de Infância)	76
Tabela 21 – Nível de concordância face à inclusão das crianças com autismo segundo a idade (Auxiliares de Ação Educativa).....	77
Tabela 22 – Nível de concordância face à inclusão das crianças com autismo segundo o nível de formação (Educadores de Infância)	78
Tabela 23 – Nível de concordância face à inclusão das crianças com autismo segundo o nível de formação (Auxiliares de Ação Educativa).....	79
Tabela 24 – Nível de concordância face à inclusão das crianças com autismo segundo o tempo de serviço (Educadores de Infância).....	80
Tabela 25 – Nível de concordância face à inclusão das crianças com autismo segundo o tempo de serviço (Auxiliares de Ação Educativa)	81

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE - Auxiliares de Ação Educativa

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

DSM-V - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais 5ª edição

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende abordar a problemática das necessidades formativas dos educadores de infância e dos auxiliares de ação educativa (AAE), no que respeita às suas práticas profissionais com crianças autistas. Tem como objetivo geral compreender quais os conhecimentos que possuem e as necessidades de formação dos educadores de infância e dos auxiliares de ação educativa, do concelho do Funchal, para incluírem crianças com autismo e contribuírem para melhores práticas nos seus estabelecimentos de ensino.

Entende-se por autismo uma inadequação no desenvolvimento, que se apresenta de maneira grave durante toda a vida. Costuma aparecer nos três primeiros anos de vida e traz incapacidades para o indivíduo que a possui, nomeadamente problemas ao nível da interação social ou emocional alternativo, dificuldades em manter relações e na comunicação não-verbal.

Atualmente, falar em educação inclusiva é falar de um novo paradigma em termos de educação, de uma nova conceção de escola, onde a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas da escola (Ferreira, 2011).

Por estes motivos, criar e educar um autista representa um grande desafio para pais, familiares, educadores e pessoas à sua volta, principalmente porque há uma grande necessidade de uma abordagem adequada e eficiente para que estes possam se desenvolver, mesmo que de forma lenta (Filipe, 2012).

Correia (2008) refere que as escolas devem preocupar-se com a formação de todos os profissionais de acordo com os objetivos, tornando-se esta obrigatória quando existe inclusão de alunos com autismo, para que não haja atitudes inadequadas.

A necessidade de um acompanhamento adequado da criança com autismo implica a urgência do conhecimento desta perturbação do desenvolvimento, bem como a necessidade de uma reflexão por parte dos profissionais, relativamente à sua inclusão. Para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que assumam e valorizem os

seus conhecimentos e as suas práticas, que encarem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de enumerar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, utilizando uma linguagem acessível a todos (Alexandre, 2010).

A motivação para a realização desta investigação surge também com a necessidade de aprofundar conhecimentos relativamente às suas dificuldades e necessidades, tendo consciência da importância da mesma. Uma vez que os relatórios existentes na Região Autónoma da Madeira são escassos evidencia-se a necessidade científica sentida em se apurarem dados mais concretos e relevantes na atualidade, que contribuam para melhorar a prática profissional perante a cada vez maior complexidade deste tema.

Aquilo a que assistimos atualmente é que as formações ministradas são demasiado gerais e não têm também em conta as especificidades de cada valência. Cada instituição pode necessitar de um profissional com um perfil de competências específico, por isso, se conseguirmos definir corretamente quais as competências que darão resposta aos problemas da instituição, conseguiremos otimizar a formação a ser dada aos profissionais que lá trabalham ou irão trabalhar.

A educação dos alunos com autismo exige, frequentemente, a intervenção de diversos profissionais, como terapeutas da fala, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, educadores, professores e auxiliares da ação educativa (APPDA, 2000). No nosso estudo, e tal como já foi referido, destacamos os Educadores de Infância e os Auxiliares de Ação Educativa.

Sabendo o quanto é importante para estas crianças a constante estimulação por parte daqueles que as rodeiam, assim como a consistência das estratégias e rotinas utilizadas, é fundamental que também os auxiliares de ação educativa possuam alguns conhecimentos específicos, relacionados quer com as características dos mesmo, quer com a melhor forma de interagir com eles e de responder às suas necessidades e interesses.

Pelo que atrás ficou exposto formulou-se a questão de partida, norteadora de toda a investigação: “Os Educadores de Infância e os Auxiliares de Ação Educativa sentem necessidade de formação nas suas práticas educativas para a inclusão de crianças autistas?”

Para responder à questão levantada, definiu-se o objetivo geral e ainda os objetivos específicos que à frente apresentaremos.

Para que os objetivos mencionados pudessem ser alcançados, recorreu-se a um estudo de natureza mista, quantitativo e qualitativo, com a aplicação de um questionário, como instrumento de recolha de dados numa população de 30 educadores de infância e 30 auxiliares de ação educativa que exercem funções no concelho do Funchal, na ilha da Madeira.

Em termos estruturais, nos primeiros três capítulos, faz-se uma revisão da literatura, onde se aborda a inclusão, o autismo e as necessidades formativas dos educadores de infância e dos auxiliares de ação educativa. No quarto capítulo, apresenta-se o estudo empírico do trabalho, onde se aborda a problemática, os objetivos e hipóteses, a população e amostra, o instrumento de recolha de dados, o procedimento e o método utilizado. No quinto capítulo, faz-se a apresentação e discussão dos resultados. Por último, no sexto capítulo, apresenta-se as conclusões do trabalho.

No final, expõe-se a bibliografia utilizada e os anexos.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1-O caminho para uma escola inclusiva

A escola inclusiva tem um longo percurso até ao conceito da atualidade, tendo evoluído gradualmente e de forma progressiva (Romão, 2012).

Os diferentes autores apontam para a existência de diferentes períodos históricos, que, ao longo dos anos, contribuíram para a formação de diferentes atitudes e visões.

Vasconcelos (2012) destaca cinco períodos temporais: a segregação, a proteção, a emancipação, a integração e finalmente a inclusão. O primeiro período, a segregação, prolonga-se até ao princípio da Idade Média. Neste período os indivíduos que possuíssem uma deficiência eram retirados da vida em sociedade, sendo vistos como seres possuídos por demónios.

Com o passar dos tempos, foram-se registando alterações ao nível da conceção e do atendimento aos indivíduos com deficiência a ideia de existir uma relação entre o sobrenatural e os indivíduos com deficiência começou a ser colocada de parte, construindo-se assim uma nova fase, a de proteção, ao longo da qual os indivíduos eram recolhidos e confortados em instituições especiais, que colocavam ao seu dispor a alimentação e o vestuário, mas sem quaisquer direitos na sociedade ou a nível de perspetiva educacionais (Vasconcelos, 2012).

No terceiro período, a fase da emancipação, ficou marcada pelo início das primeiras experiências e estudos relacionados com indivíduos com deficiência, evidenciando os aspetos médicos e terapêuticos e não os aspetos sociais. O mesmo autor menciona que este período foi marcado pela construção de escolas especiais, surgindo assim as primeiras intervenções e aplicações de carácter educativo, que acolhiam alunos com diferentes tipos de deficiência em regime de internato.

A fase integradora, surgiu só nos finais do século XIX e início do século XX., como consequência das grandes guerras mundiais houve o aparecimento de muitas pessoas mutiladas e mentalmente desequilibradas, havendo uma maior sensibilização da sociedade para estes indivíduos, surgindo assim o lugar para o conceito de normalização. Este facto promoveu condições para que os sujeitos com deficiência fossem assemelhados o mais possível dos restantes (Silva, 2012; Vasconcelos, 2012).

Braga (2010) defende que o conceito de normalização não significa tornar normal a pessoa com necessidades educativas especiais (NEE), mas dar condições de vida semelhantes às dos outros elementos da sociedade em que está inserida, não esquecendo que, para o conseguir, necessita de uma grande variedade de serviços de que a sociedade deve dispor. Esta abordagem de educação promove o aparecimento do conceito de educação integrada, possibilitando que os indivíduos com deficiência tenham acesso a um meio educativo, o menos restrito possível.

Em meados do século XX foram criadas as primeiras classes especiais em escolas regulares, onde crianças com deficiência eram colocadas a tempo parcial ou total, com o objetivo de integração escolar e social, num ambiente de ensino mais familiar e menos restritivo. Vasconcelos (2012, p.9) afirma que:

“Do ponto de vista educativo, o princípio da integração aponta para a colocação de crianças e jovens com NEE junto das outras com o objetivo de que tenham o máximo de progressos, considerando-se que esta colocação conjunta propicia um melhor desenvolvimento social e académico dos alunos com NEE e reduz o estigma derivado do facto de se ser educado em ambientes segregados”.

Em junho de 1994, com a Declaração de Salamanca, que defende a ideia que as escolas se devem modelar a todos os alunos, independentemente das suas condições, e não o processo inverso, veio reafirmar o compromisso para com a educação para todos como política e prática para crianças e jovens com NEE, surgindo assim o período da inclusão. Freire (2012) define este período como base na premissa de que a escola é para todos, dando a possibilidade aos alunos com deficiência de frequentarem de forma permanente as turmas regulares, onde têm o direito de beneficiar de todos os serviços adequados às suas necessidades e características.

Finalmente assiste-se desta forma ao fortalecer do propósito de que todas as crianças e jovens têm direito à igualdade na educação, independentemente das características que possuem e das necessidades que possam vir a demonstrar no seu percurso escolar, numa filosofia de escola inclusiva (Coelho, 2012).

O reforço desta conceção foi destacado pelo Decreto- Lei 319/91, agora já revogado, evidenciando a lógica da “normalização”, isto é, que as pessoas com deficiência devem frequentar as valências sociais e comunitárias menos restritas e o mais próximo possível do normal, para as pessoas da sua idade e do meio envolvente (Romão, 2012).

Atualmente, em Portugal o Decreto-Lei 3/2008 publicado pelo Ministério da Educação, no dia 7 de Janeiro de 2008, e descreve não só o processo de referenciação, a avaliação, a elegibilidade e a tipologia dos alunos a beneficiarem de Educação Especial, na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básicos e Secundário dos sectores público, particular, e cooperativo assim como o âmbito da Educação Especial. Faz referência à importância da inclusão de todos os alunos à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas (Lopes, 2011).

1.2-Práticas da educação inclusiva

A educação tem um papel imprescindível no desenvolvimento de qualquer criança. A atividade educativa tem por objetivos gerais: proporcionar o desenvolvimento máximo de habilidades e competências; garantir um equilíbrio pessoal; estabelecer relações significativas e até mesmo proporcionar um bem-estar emocional (Felício, 2009).

O mesmo autor afirma que os objetivos anteriormente referidos são dirigidos para a educação de todas as crianças sem exceção.

Existe uma necessidade de reestruturação do sistema social e escolar para que haja efetivamente a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, pois a inclusão tem como principal objetivo a colocação de alunos com deficiência em turmas regulares, proporcionando-lhes uma alternativa de ensino e possibilitando que estes tenham um máximo de adaptação possível tendo em conta o seu perfil de funcionalidade (Lopes, 2011; Ludke, 2011).

Bernal (2010, p.32) afirma que “uma escola comum não se torna automaticamente inclusiva só porque admitiu alguns alunos com deficiência nas classes comuns”, por outro lado Braga (2010, p.54) defende que:

“(…) por integrar não se deve entender se só colocar no mesmo espaço aqueles que dantes estavam separados, mas permitir-lhes criar condições para uma participação efetiva nas tarefas escolares que proporcionam a educação diferenciada, apoiada nas adaptações e meios necessários a cada caso.”

A inclusão apresenta-se como proposta para a comunidade escolar, estando disposta ao contato com as diferenças, mas que, no entanto, não é necessariamente

satisfatória para aqueles que, tendo as necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que na maioria das vezes a escola não consegue proporcionar (Bernal, 2010).

A inclusão não é apenas a colocação física do aluno num dado espaço e tempo, é uma participação ativa e concreta nas atividades escolares que irão proporcionar uma educação diferente, tendo como base as adaptações necessárias para cada caso. (Lopes, 2011)

Sousa (2013) entende que definir educação inclusiva remete-nos para um processo que amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Poderá dizer-se que se trata de uma reestruturação cultural onde, de alguma forma, a prática e as políticas são alteradas de modo a responder à diversidade das crianças, numa abordagem humanista e democrática que entende as suas características individuais e que tem como objetivos promover o seu crescimento, a sua satisfação pessoal e a sua inserção social.

A inclusão defende uma visão global do indivíduo, e não apenas o seu desempenho académico, respeitando três vertentes essenciais do desenvolvimento (sócio emocional, pessoal e académico), o princípio da inclusão deverá ser entendido como um conceito flexível, permitindo o ajuste de opções a cada situação específica (Lopes, 2011; Coelho, 2012)

Uma escola inclusiva será aquela que congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais, entendendo-se por necessidades especiais, o conjunto de alunos em risco educacional, dotados e sobredotados e com NEE (Lopes, 2011).

A inclusão levanta um conjunto de questões controversas, que estão associadas a dois fatores: o fator da mudança, pois esta não ocorre de um dia para o outro, e o extremismo através da imposição de uma filosofia em constante debate, sem que haja resultados visíveis que permitam formular conclusões acerca da metodologia utilizada (Correia, 2008; Sousa, 2013).

A escola inclusiva consagra três parâmetros essenciais, o primeiro diz respeito à relevância da permanência de um aluno com NEE em turmas regulares, considerando um segundo parâmetro e imprescindível: a adequação dos serviços prestados. Estes

serviços entendem-se, no conceito de inclusão, como um conjunto de serviços de apoio especializados que pretendem maximizar o potencial do aluno (Correia, 2010; Lopes, 2011).

A educação inclusiva baseia-se em três pilares: a rejeição da exclusão, a educação conjunta de todos os alunos e a eliminação de barreiras à aprendizagem. O conceito de inclusão dá ainda relevância a uma educação apropriada, sendo este o parâmetro três, devendo esta não só respeitar as características e necessidades dos alunos, como também ter em conta as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem (Rodrigues, 2006; Ferreira, 2011)

Este conceito é complementado com as afirmações de Sousa (2013, p.22):

“(…) pensar-se em educação inclusiva é, julga-se, pensar-se essencialmente nos alunos com NEE, mas também em cada um dos restantes alunos que frequentam a mesma comunidade escolar.”

Este conceito tem uma definição abrangente e complexa, pode ser vista como a dedicação em reestruturar o programa de forma a dar resposta às necessidades e à diversidade de todos os alunos, centralizando uma nova perspetiva de necessidades especiais, confrontando a integração e a inclusão no que diz respeito ao objeto de intervenção, deixando de ser centrado no aluno para uma intervenção mais centrada nos fatores organizacionais da escola no currículo (Ferreira, 2011).

Para que uma escola seja intrinsecamente inclusiva é necessário que desenvolva uma educação ajustada e adaptada a todos os alunos que a frequentem. Para Sousa (2013) a inclusão traz vantagens não só para todos os alunos como também para toda a comunidade escolar. Sendo esta um modelo educacional, promove o diálogo entre todos os elementos que fazem parte da comunidade escolar e os docentes da educação regular e da educação especial, refletindo se nas práticas pedagógicas dos mesmos.

A filosofia inclusiva beneficia também os alunos sem NEE, através da perceção de que somos todos diferentes e, por conseguinte, as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Tornam-se mais cientes das diferenças individuais de cada um e dispensam mais atenção e conforto a um indivíduo com uma deficiência. Desta forma, aprendem que cada um de nós terá sempre algo de valor a dar aos outros, sejam quais forem as nossas características e atributos (Correia, 2008; Sousa, 2013).

Mais importante do que aceitar a diversidade na escola, o grande desafio da inclusão é o de construir uma realidade alternativa à escola tradicional, uma escola que não pratique um ensino a vários alunos como se fossem um só. A inclusão de todos os alunos ensina a cada um e aos seus companheiros que todas as pessoas são membros igualmente valiosos da sociedade e vale a pena incluir todos (Ferreira, 2011).

CAPÍTULO II - AUTISMO

2.1-O conceito de autismo

A última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o chamado DSM-V, inclui algumas mudanças significativas para os critérios de diagnósticos para o autismo, agrupando várias doenças anteriormente separadas num grande grupo. Quando um médico ou psicólogo diagnosticam alguém com autismo, compara o comportamento do indivíduo com os critérios estabelecidos no DSM. Se o comportamento se encaixa nas descrições listadas no texto, então o indivíduo pode ser diagnosticado com uma Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) (APA, 2015).

A nova revisão do DSM inclui uma definição diferente de PEA, para ser diagnosticado, o indivíduo deve ter apresentado sintomas que comecem na infância precocemente e devem comprometer a capacidade do indivíduo em função da sua vida e do dia-a-dia (APA, 2015).

Anteriormente, o autismo clássico estava integrado no conceito de “Perturbações do espectro do autismo”. Dadas as diferenças claras entre indivíduos com autismo, Wing (1988) sustentou a constituição de subtipos de perturbações autistas, passando assim o conceito de Perturbações do espectro do autismo a abranger as seguintes variantes, ou subtipos:

- Perturbação autística (autismo infantil ou autismo clássico);
- Perturbação de Asperger (Síndrome de Asperger);
- Perturbação desintegrativa da segunda infância;
- Perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico);
- Síndrome de Rett (Gonçalves, 2011; Seiça, 2012; Patrício, 2013).

Na última revisão do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, estes transtornos não aparecem como diagnósticos distintos no espectro do autismo. Em vez disso, com exceção da síndrome de Rett, eles vão ser incluídos no diagnóstico de “Transtorno do Espectro do Autismo.” Síndrome de Rett vai se tornar uma entidade própria e deixará de ser parte do espectro do autismo (APA, 2015).

Em 1911, o termo autismo foi usado pela primeira vez, por Bleuler, designava um conjunto de distúrbios do pensamento que estavam presente nos doentes com esquizofrenia, implicavam a perda de contato com a realidade e dificuldade na relação e em comunicar com ou outros (Pereira, 1998; Braga 2010; Barros, 2012, Freire, 2012; Rocha, 2012).

Kanner, um pedopsiquiatra americano, décadas mais tarde, focou a sua atenção num conjunto de crianças que tinham em comum particularidades clínicas distintas e em 1943 realizou um trabalho, descrevendo uma nova síndrome, intitulada como “autismo infantil”. Efetuou, pela primeira vez, uma distinção da esquizofrenia, descreveu como uma combinação de estereotípias, obsessões, graves alterações de linguagem e dificuldade na comunicação e no contato interpessoal, podendo ser estas características observáveis logo no primeiro ano de vida (Rutter & Schopler, 1987; Frith, 1989; Holmes, 1997; Hewitt, 2006; Braga 2010, Gonçalves, 2011, Barros, 2012; Freire, 2012).

Asperger, um pediatra austríaco, um ano depois, realizou também um trabalho, embora menos divulgado do que o de Kanner, no qual descreveu o mesmo tipo de perturbação em crianças com melhores capacidades verbais, denominando a síndrome de asperger, um dos diagnósticos mais conhecidos dentro das PEA. Kanner e Asperger não se conheciam e desconheciam a existência do trabalho um do outro, ambos interpretaram e designaram como autismo as perturbações que o seu grupo de crianças apresentava. Ambos tinham a convicção de que a dificuldade de adaptação social dessas crianças é a característica mais importante desta problemática, originando a coincidência de ambos terem escolhido o mesmo nome para designar a perturbação (Marques, 2000; Hewitt, 2006; Braga, 2010; Barros, 2012; Freire, 2012).

Alguns investigadores, após compararem as teorias de Asperger com as de Kanner verificaram a presença de semelhanças significativas entre os grupos de crianças descritos por ambos, nomeadamente o ar aparentemente normal das crianças, uma preferência pelas rotinas, estereotípias verbais e comportamentais, um contacto visual muito pobre, uma procura constante de isolamento, interesses especiais referentes a objetos e comportamentos bizarros e uma tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares (Braga 2010; Freire, 2012).

Wing (1988) afirma que, para além de todas estas coerências, existem duas áreas de discordância entre os dois autores. A primeira diz respeito às capacidades

linguísticas, enquanto as crianças do grupo observado por Asperger falavam fluentemente, pois desenvolveram uma linguagem gramatical durante a infância, no grupo observado por Kanner, três não falavam e os outros oito não usavam a linguagem para comunicar. A segunda a área em que diferem refere-se às capacidades de aprendizagem: o grupo de crianças de Asperger aprendia mais facilmente se produzissem espontaneamente e sugeria que eles eram “pensadores do abstrato” já o grupo de crianças de Kanner aprendia mais facilmente através de mecanizações e rotinas (Braga, 2010; Gonçalves, 2011; Freire, 2012).

Barros (2012) refere que nos anos 1950 e 1960, o psicólogo Bettelheim sustentou que a causa do autismo seria a indiferença da mãe, que denominou de “mãe-geladeira”. No entanto, nos anos 1970 passou-se a pesquisar as causas do autismo, pois essa teoria foi rejeitada.

Burack, em 1992, fortifica a ideia do défice cognitivo, realçando que nos últimos anos a perturbação do autismo tem tido grande destaque sob uma ótica desenvolvimentista, uma vez que entre 70-86% dos indivíduos com perturbações de autismo são deficientes mentais, esta é relacionada com a deficiência mental (Braga, 2010; Barros, 2012).

Na atualidade, o autismo está inserido no grupo de perturbações globais do desenvolvimento, sendo denominado como uma perturbação neurobiológica complexa. Em cada 1000 crianças 3 a 6 talvez venham a ser diagnosticadas como autistas, podendo ser de diversos grupos raciais, étnicos ou sociais e podendo atingir 4 a 5 vezes mais o sexo masculino em relação ao sexo feminino (Alexandre, 2010; Barros, 2012).

Segundo Garcia e Rodriguez (1997), não existe uma definição exclusiva e única de autismo. Como resultado de múltiplas investigações, em 1943, houve várias revisões conceptuais do termo. O autismo foi aceite como uma síndrome comportamental, caracterizado a nível clínico por uma tríade de distúrbios, especificamente na socialização e comunicação, limitação da atividade criativa e interesses restritos (Garcia & Rodríguez, 1997; Levy, 2000; Alexandre 2010).

O autismo manifesta-se nas crianças antes dos três anos de idade, e é uma deficiência grave e crónica que compromete o desenvolvimento normal da criança. Leva a crer que haja um comportamento orgânico do sistema nervoso central a diversos

níveis, pelo facto dos autistas terem um relacionamento com pessoas e objetos pouco comum, revelando reações anormais a diversas sensações como degustar, ouvir, ver, tocar e sentir (Gauderer, 1992; Alexandre, 2010).

Coelho (2011) e Patrício (2013) descrevem o perfil da criança autista com comportamentos ritualísticos e compulsivos, resistência a mudanças de rotina ou em relação aos fatores circundantes do seu ambiente e preocupações anormais, tendo uma incapacidade em estabelecer relações sociais normais, apresentando distúrbios no desenvolvimento da comunicação verbal.

As crianças com autismo são primordialmente caracterizadas por terem dificuldade em estabelecer relações sociais, pela resistência às mudanças de rotina e pelo desenvolvimento da imaginação e do jogo simbólico. O quadro clínico de crianças com autismo é muito variável e há a presença de dificuldades na área da comunicação, do comportamento e da interação social (APPDA, 2000, Alexandre 2010; Patrício, 2013).

Os autistas têm a impossibilidade de estabelecer relações interpessoais significativas, o que dificulta a interação social. A interação social, a comunicação e uma dificuldade no uso da imaginação caracterizam o que Wing e Gould (1979) denominam a tríade constituinte da síndrome autista. Os défices apresentados pelos autistas nos três domínios (interação social, linguagem, imaginação) ficaram conhecidos por “*Tríade de Wing*” (Marques, 2000; Gonçalves, 2011; Barros 2012).

O défice na interação social é uma das características principais dos autistas, sendo dos primeiros sinais para o seu diagnóstico. Estas crianças identificam-se melhor com os objetos do que com as pessoas, verificando-se um défice nas interações sociais, devido à falta de proximidade com as mesmas. Os autistas preferem afastar-se das outras crianças e centrarem-se em objetos. Os objetos são elementos essenciais no dia-a-dia de um autista, veem nele a segurança, podendo desenvolver uma obsessão pelos mesmos (Barros, 2012; Gonçalves, 2012).

Podemos também verificar que evitam o contato ocular, adotando uma posição de distância, no entanto há crianças que poderão interagir com outras pessoas, tendo atitudes estranhas, entrando mesmo no espaço dessas pessoas, mesmo que sejam estranhos, aproximando-se demasiado e tocando-os inapropriadamente. Manifestam um

“afeto lábil, podendo sem motivo aparente, ter ataques agressivos e repentinos ou rir sem razão. Muitas destas crianças manifestam comportamentos de agressividade, chegando a morder ou até mesmo beliscar outra criança, sem que exista qualquer provocação por parte destas crianças. Os comportamentos de agressividade que os autistas possam ter refletem um desenvolvimento impróprio dos controles sociais inibidores e a incapacidade de admitir a frustração (Gonçalves, 2011; Barros, 2012).

Uma outra característica que se observa é a falta de capacidade para conhecer as regras que regulam a interação, não sabendo a forma como se estabelecem as relações de amizade, não possuindo a consciência das convenções sociais (Marques, 2000; Barros, 2012).

Um outro domínio da Tríade de Wing é a linguagem, os autistas enfrentam com dificuldade a incapacidade para interpretar, usar e responder apropriadamente à comunicação, metade dos autistas nunca adquire uma linguagem funcional, característica designada por mutismo. Devido ao fato de um indivíduo com autismo não ser capaz de estabelecer, por natureza, um contato visual, dificulta a resposta adequada ao seu significado verbal, originando a incapacidade de atividade e interesse (Hewitt, 2006; Gonçalves, 2011; Barros, 2012).

Carr e Felce (2006) mencionam que a capacidade de comunicação de um autista pode ser melhorada com o auxílio de uma intervenção especializada. Barros (2012) defende que existem algumas crianças autistas que adquirem as capacidades linguísticas normais para a sua idade, porém, entre os 18 e os 30 meses, perdem de um momento para o outro esta capacidade de discurso, desencadeando a regressão no desenvolvimento linguístico.

Não há um padrão exclusivo de desenvolvimento e uso da linguagem, existe uma vasta diversidade de capacidades linguísticas, desde o mais profundo mutismo, associado à ausência de intenções comunicativas, até à presença de um nível de linguagem que possibilita o estabelecimento de interações relativamente normalizadas. As crianças que alcançam o discurso, embora bastante limitado e funcional, possuem imensa dificuldade em falar de um acontecimento imediato (Gonçalves, 2011).

Barros (2012, p.8) afirma que o: “uso do discurso não detém, na maior parte das vezes, uma intenção comunicativa, pois, muitas crianças falam somente com um

objetivo de autoestimulação”. A ecolalia é outra característica linguística das crianças autistas, repetem aquilo que ouvem, desde simples palavras até frases um pouco mais complexas. A ecolalia pode ser retardada, que é quando a criança pode de um momento para o outro dizer qualquer tipo de frase que tenha ouvido anteriormente, e pode ser imediata quando há a repetição a um estímulo verbal que a criança acabou de ouvir. O mesmo autor salienta que:

“Cabe destacar que a ecolalia, por si só, não é peculiar das crianças autistas nem é uma característica obrigatoriamente patológica. De facto, a ecolalia é uma particularidade do desenvolvimento habitual da linguagem, representando inclusivamente um papel fulcral para a sua aquisição. Este aspeto do discurso aparece, usualmente, por volta dos dois anos ou dois anos e meio, pelo que só se torna patológica quando persiste para além dos três ou quatro anos de idade”. (p. 8)

O “sim” e o “eu”, segundo alguns autores, são conceitos que demoram muitos anos a serem adquiridos pelas crianças com autismo, tendo a incapacidade de os utilizar como símbolos gerais de concordância. Estas crianças estão à prova, diariamente, com uma aprendizagem sobre como juntar e interagir com outros, numa variedade de meios e de situações, são confrontadas pela sua incapacidade natural aos desafios a diferentes situações sociais (Hewitt, 2006, Gonçalves, 2011; Barros, 2012).

Podem ter uma reação exagerada face a qualquer alteração da rotina, isto porque o autista depara-se com um terrível sofrimento interior, demonstrando a sua frustração. A criança com autismo pode desenvolver ainda um interesse exagerado e obsessivo por uma atividade repetitiva e exibir comportamentos estereotipados repetitivos (andar nas pontas dos pés, estalar os dedos, balançar o corpo e outros maneirismos). Os maneirismos como autoestimulações cinestésicas (baloiçar a cabeça, inclinar-se, mexer-se), autoestimulações preceptivas de tipo visual (olhar para os dedos à altura dos olhos, luzes), táctil (arranhar superfícies, acariciar determinados objetos) ou auditiva (cantarolar, dar pancadas numa superfície, bater palmas). A estes maneirismos acrescenta que poderão também estar patentes anomalias posturais (movimento das mãos peculiares, posturas corporais estranhas) e atraídos por diversos movimentos (o girar as rodas de um carro, o abrir e fechar de uma porta ou qualquer objeto que gire rapidamente) (Gonçalves, 2011; Barros, 2012).

Os autistas poderão exibir comportamentos autoagressivos, podendo-se verificar alterações a vários níveis, nomeadamente ao nível do sono, da alimentação, humor ou

do afeto, podendo até em alguns casos verificar a ausência de medo a perigos reais e reações excessivas de medo perante situações ou objetos normais (Alexandre, 2010).

O DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais-5ª edição) aplica novos critérios de diagnósticos para a perturbação do espectro do autismo, tendo apenas duas áreas principais: comunicação social e os défices e os comportamentos fixos ou repetitivos (APA, 2015).

É difícil separar os défices de comunicação e os défices sociais, uma vez que estas duas áreas se sobrepõem de forma significativa. A comunicação é frequentemente utilizado para fins sociais, e os défices de comunicação podem afetar drasticamente o desempenho social. Os atrasos de linguagem não fazem parte do diagnóstico. Anteriormente, um atraso de linguagem foi um fator significativo no diagnóstico de autismo clássico. Esta nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais não inclui atraso de linguagem como um critério para o diagnóstico. Atrasos de linguagem podem ocorrer por muitas razões e não foram consistentes em todo o espectro do autismo, entendendo que eles não devem ser necessários para o diagnóstico (APA, 2015).

Segundo Oliveira (2003), existem algumas definições aceites universalmente como adequadas, como por exemplo a classificação da American Society for Autism e a Organização Mundial de Saúde.

Relativamente à classificação da American Society for Autism, esta foi desenvolvida e aprovada por uma equipa de professores reconhecidos pela comunidade científica, em 1977, e descreve o autismo como sendo uma deficiência no desenvolvimento e que manifesta toda a vida. É incidente em 4, 5 em cada 10.000 nascidos, sendo quatro vezes mais no sexo masculinos em relação ao sexo feminino, aparecendo especialmente nos primeiros anos de vida. O autismo poderá se encontrar em crianças de qualquer estrato social, raça ou etnia. É caracterizado por apresentar perturbações no ritmo do aparecimento das habilidades físicas, sociais e linguísticas, nas reações anormais às reações que impliquem os cinco sentidos, pela ausência da linguagem ou atraso, tal como na restrita compreensão de ideias e uso de palavra sem associação ao seu significado e relacionamento inadequadamente dos objetos, brinquedos e pessoas (Oliveira, 2003; Alexandre 2010).

A classificação da Organização Mundial de Saúde refere-se ao autismo como sendo uma síndrome presente desde o nascimento e que se vai manifestar antes dos 30 meses. O quociente de inteligência dos autistas variam entre o baixo, normal ou acima da média, apresentam uma enorme resistência à mudança, tendo uma incapacidade na relação social tanto na linguagem verbal como não-verbal, apresentam uma incapacidade de manter contacto ocular, o que origina problemas de relacionamento, de ligação social e jogos de grupo; efetuam uma ligação a objetos e brincadeiras estereotipadas e com pouca imaginação, apresentando respostas anormais a estímulos visuais e auditivos (Oliveira, 2003; Alexandre, 2010).

As crianças com autismo necessitam de anos de ensino para aprenderem a comportar-se adequadamente em casa e na sociedade, pois agem imaturamente. É característico os autistas criarem vínculo a um determinado objeto, fazendo-se acompanhar por ele para todo o lado, tendo interesses poucos vulgares e restritos. No parecer de cada pessoa que seja portadora desta perturbação é um caso individual, com um único conjunto de problemas e características, apesar das típicas que à partida definem um autista. As manifestações são mais evidentes na infância, podendo variar com a idade e com o desenvolvimento, sendo o autismo uma patologia irreversível, com uma intervenção adequada, algumas incapacidades vão-se atenuando (Pereira, 1996; Oliveira, 2003; Alexandre 2010).

2.2-Teorias sobre o autismo

2.2.1-Teorias Biológicas

As causas que provocam o aparecimento do autismo continuam desconhecidas, em 1976, Ritvo, para além de ter sido dos primeiros autores a salientar a importância dos défices cognitivos no autismo, foi também dos primeiros a considerar a síndrome autista como uma desordem do desenvolvimento causada por uma patologia do sistema nervoso central (Barros,2012; Patrício, 2013).

Na atualidade assume-se que o autismo resulta de uma perturbação em determinadas áreas do sistema nervoso central, afetando a capacidade em estabelecer

relações, do desenvolvimento cognitivo e intelectual e da linguagem (Pereira, 1996; Borges, 2000; Marques, 2000, Braga 2010; Lopes, 2011; Barros, 2012; Patrício, 2013).

Em 1987, Rutter e Schopler salientaram que o atraso intelectual manifestado por indivíduos com autismo não era global, mas Barros (2012, p.18), afirma que:

“(...) verificava-se que diversas funções cognitivas se encontravam alteradas, conforme discrimina:

- Défices de abstração, sequencialização e compreensão de regras;
- Dificuldades na compreensão da linguagem oral e utilização do gesto;
- Défices na transparência de uma atividade sensorial para outra;
- Dificuldade em processar e elaborar sequências temporais;
- Dificuldade para perceber as contingências dos seus comportamentos e os dos outros”.

Verificou-se um aumento de estereotípias e falta de responsabilidade social, devido ao fracasso cognitivo. Segundo Marques (2000), nestas teorias verifica-se que o défice cognitivo tem um papel fundamental na génese do autismo. É com os avanços dos estudos do cérebro que se verifica um desenvolvimento progressivo nos estudos biológicos.

Afirma que a causa da criança autista ter um prejuízo global no funcionamento cognitivo é a interferência ou anormalidade no desenvolvimento do cérebro, tendo esta um défice cognitivo específico que envolve a linguagem (Fernandes, 2002; Patrício, 2013).

Um estudo realizado a autistas, em 1991 por Steffenfurg, conclui que 90% da sua amostra apresentava evidências de dano cerebral, com uma variedade de problemas. As teorias etiológicas têm vindo a ser alteradas, tendo em conta os avanços do estudo cerebral, houve lugar para o desenvolvimento progressivo de estudos biológicos acerca do autismo (Braga, 2010).

Barros (2012, p. 9) diz que:

“(...) os avanços na tecnologia permitiram efetuar estudos a nível cerebral. Estas teorias apontam para uma origem neurológica. O autismo não se revelaria devido a razões emocionais, tais como defendiam as teorias psicogenéticas, mas sim devido a perturbações biológicas associadas”.

Para Bosa e Callias (2000 cit.in Patrício, 2013) existe o conjunto de teorias biológicas, destacam-se as seguintes: Teorias imunológicas; Teoria da disfunção cerebral do hemisfério esquerdo; Teorias genéticas (síndrome do cromossoma X frágil)

e Anomalias biológicas (esclerose tuberculosa, fenilcetonúria não tratada, rubéola, encefalite). Para além destas teorias, as do Tipo infeccioso (rubéola, encefalite); a Toxoplasmose; a Anoxia e o Traumatismo no parto. Lopes (2011, p.34) afirma que:

“(…) as investigações neurobiológicas colocaram em evidência a origem orgânica da síndrome, no entanto, nenhum factor ou anomalia foi consistentemente identificado e as implicações etiológicas mantêm-se pouco claras”.

Foram realizadas investigações que confirmam que é nas áreas específicas do córtex cerebral que a linguagem é organizada. O cérebro da criança autista necessita de uma maior estimulação, sendo que esta deve ser feita de forma adequada e doseada direcionando-se ao hemisfério a estimular. O hemisfério responsável pela linguagem, o que analisa, classifica, ordena e identifica é o esquerdo, sendo este que deve ser estimulado nos autistas, pois é o que apresenta défice. Outra área que deve ser estimulada nos autistas é o córtex frontal orbital e o córtex singular anterior pois estes são os responsáveis pelos vínculos afetivos e emocionais (Patrício, 2013).

Os fatores orgânicos e a hereditariedade têm um papel elementar no aparecimento do autismo, sendo que os fatores hereditários seriam responsáveis pelas dificuldades linguísticas- cognitivas e fatores orgânicos, gestacionais e pós natais, estariam ligados ao autismo mas desagregados dos défices cognitivos (Barros,2012).

Em suma, o autismo tem como causa uma alteração orgânica do desenvolvimento, de índole genética e hereditária, ao verificar-se uma lesão dos sistemas cerebrais necessários ao desenvolvimento intelectual normal, poderá acontecer um défice intelectual (Lima, 2012; Patrício, 2013).

2.2.2-Teorias Psicológicas

Os estudos realizados por vários autores, ao longo dos tempos, sobre autismo, foram variando, sendo que alguns deram preferência às características cognitivas em detrimento dos sintomas comportamentais e afetivos (Wing, 1988; Marques, 2000; Patrício 2013).

As crianças autistas tinham falhas na associação da memória com estímulos recebidos, que resultavam de experiências antecedentes (Patrício, 2013). Nos anos 70, a maioria dos testes cognitivos realizados por Frith e Hermelin comprovam a existência

de respostas rígidas e estereotipadas, outra característica do autismo. Apesar do autismo ser uma síndrome definida em termos comportamentais, atualmente é aceite existirem associados défices cognitivos a vários níveis. Hermelin e O'Connor consideravam que os autistas armazenavam as informações verbais de forma neutra, sem reestruturar, analisar ou atribuir um significado. Partindo dessa consideração tentaram identificar o défice cognitivo básico subjacente às alterações fundamentais no autismo (Lopes, 2011; Patrício, 2013).

O'Connor e Leboyer (1984; 1987) realizaram estudos que se basearam na perspetiva piagetiana de desenvolvimento, concluíram que o que faz com que, as crianças autistas, não reconheçam um determinado dado se ele não for representado de uma forma estritamente idêntica à primeira vez em que ele foi percebido é o facto de não possuírem uma representação mental interior, levando à dificuldade de generalização manifestada na aprendizagem (Lopes, 2011).

Uta Frith, Alan Leslie e Baron Cohen, em meados dos anos 80, surgem com a Teoria da Mente, esta teoria sustenta que os autistas manifestam um atraso ou falha no desenvolvimento da competência de adotar como pensamento dos outros indivíduos. Esta teoria procurou autenticar os défices responsáveis pelos défices sociais do autismo. Assim sendo, a suposição da incapacidade que os autistas apresentam em relação à sua própria autoconsciência é causada pela dificuldade em reconhecer a mente dos outros indivíduos (Lopes, 2011; Patrício, 2013).

Os dados recolhidos pelas investigações deram evidências de que os défices cognitivos presentes nos autistas acontecem no desenvolvimento muito precocemente, segundo esta teoria, as disfunções sociais dever-se-iam a incompreensão linguísticas e falhas cognitivas (Marques, 2000; Patrício 2013).

As crianças autistas não têm um défice cognitivo, mas sim um estilo cognitivo próprio, que se comprova com as seguintes perspetivas: ausência da teoria da mente; incapacidade de generalização de conceitos; falta de coerência central; capacidades excecionais nas pessoas com autismo; processamento de informação visual e alteração cognitiva. O mesmo autor defende que estas perspetivas não podem ser abordadas de forma isolada, mas sim interligada, considerando que, face à alteração das estruturas que a suportam, trata-se de uma perturbação de memória semântica (Filipe, 2012, Freire, 2012).

2.2.3-Teorias Afetivas

Hobson (1993) retomou e estendeu a tese de Kanner que supunha que as crianças autistas sofriam de uma inabilidade inata de se relacionarem emocionalmente com outros indivíduos, apresentou ainda a teoria afetiva e esta indica que o autismo tem origem numa disfunção primária do sistema afetivo. O não desenvolvimento de estruturas cognitivas fundamentais para a compreensão social é determinado pela dificuldade que as crianças autistas apresentam em relacionar-se com os outros (Sousa, 2005; Lopes, 2011).

Foram testadas várias hipóteses dentro desta teoria, todas elas tinham em comum a característica de atribuir os défices sociais em autismo a dificuldades em modular tanto a experiência perceptiva como a informação sensorial (Filipe, 2012, Freire, 2012).

Também Lopes (2011, p.44) menciona que:

“(…) o “retraimento” autista tem sido explicado em termos de um estado de excitação crónico (Hutt e Hutt, em 1968) ou flutuações nesses estados (por Ornitz e Ritvo, em 1976) que conduzem a evitar o olhar, reacções negativas e retraimento da interacção social, como mecanismos para controlar o excesso de estimulação”

Dudke (2011) defende que o défice das crianças autistas na interação social e no reconhecimento das emoções, que leva a criança a ter poucas capacidade de se relacionar afetivamente com os outros, está relacionado com uma disfunção nas relações primitivas do bebé com a sua mãe.

Associada a uma qualidade maternal e suas consequências no âmbito social da criança autista, poderá estar uma disfunção afetiva básica. Na formação e no desenvolvimento social infantil existe um sistema afetivo e cognitivo envolvido, que agindo em conjunto contribuem para a aquisição da capacidade de partilhar experiências e objetos um dos outros, possibilitando a existência de outras formas de sentir e de agir, permitindo às crianças a interação com o mundo externo (Wing & Gould, 1979; Felício, 2009; Ludke, 2011).

2.3- O autismo e a inclusão por parte dos educadores de infância e auxiliares de ação educativa.

Incluir é garantir a mesma oportunidade de ensino e aprendizagem a todas as crianças, equacionando a organização dos espaços, da rotina e dos materiais, através da equipa da sala que formula as estratégias e atividades relacionadas com a aquisição de competências no grupo e de cada criança (Sousa, 2013).

É a escola que deve dar a conhecer a realidade existente na sociedade, proporcionando um saber da humanidade e das relações que cercam as crianças autistas, de forma a conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo, através de uma interação entre os ambientes a que ela pertence. Os autistas requerem ambientes educacionais estruturados e adequados às suas necessidades de forma a promover sua integração social. (Felício, 2009)

Ludke (2011, p.4) refere que:

“a proposta básica da inclusão escolar de crianças com autismo seria tentar minimizar os efeitos do isolamento social que geralmente é provocado nas situações escolares pelo não-conhecimento de tal abordagem.”

Segundo Alexandre (2010) a inclusão das crianças autistas nas escolas regulares pressupõe um atendimento educativo diferenciado e individualizado, adaptando os métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos, materiais e espaços educativos, no sentido de ajudar as crianças a atingirem metas semelhantes.

Ao basear-se nas necessidades da criança, vista como um todo e não apenas no seu desempenho académico, a escola está a promover a inclusão, respeitando os três níveis de desenvolvimento essenciais: o sócio emocional, o pessoal e o académico, proporcionando uma educação potencializadora das suas capacidades individuais (Sousa, 2013).

Gonçalves (2011, p.36) defende que:

“(…) proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo” .

Sousa (2013) defende que, para se perspetivar uma educação inclusiva, é fundamental a presença de três parâmetros: a atitude, a prática pedagógica dos docentes

e a organização e gestão da escola e das turmas. A escola deverá organizar-se de modo a promover a cooperação entre os docentes, os alunos e os encarregados de educação, gerindo as parcerias com as instituições da comunidade. É imprescindível que os docentes interiorizem que todos os alunos se situam num contínuo de capacidade de aprendizagem, como consequente de uma perspetiva educativa não existem diferenças entre as crianças.

É essencial que se criem oportunidade de aprendizagens que são necessárias para que se promova a aprendizagem de todos os alunos sem exceção, sendo o principal objetivo do sistema de educação básica que todos os alunos adquiram os conteúdos curriculares mínimos e obrigatórios, dessa forma é necessário ter em conta as condições ou circunstâncias dentro da escola e de cada sala (Ventura, 2009; Leitão, 2010)

O sucesso em cada sala de aula está particularmente envolvido com a qualidade do ensino, com as habilidades do educador, os diferentes modelos de ensinar e particularmente o tipo de envolvimento que a equipa da sala tem com as crianças. A atitude dos educadores de infância constitui-se como uma variável importante na inclusão dos alunos com NEE na sala de aula e contribuirá seguramente para o seu sucesso educativo (Correia, 2010).

Diversos estudos que assentam na reação os docentes relativamente à inclusão de alunos com NEE, provaram que estes mostravam-se muito apreensivos acerca de diversos aspetos, tais como os níveis de desenvolvimento dessas crianças para serem integradas, a quantidade de tempo de ensino individualizado de que necessitariam e essencialmente a qualidade do trabalho académico que as crianças com deficiência poderiam realizar, integradas em classes regulares (Silva, 2009; Coelho, 2012).

Diversas investigações concluíram que as atitudes evidenciadas pelo corpo docente responsável pelo ensino das crianças com NEE influenciam a implementação efetiva e o sucesso da inclusão das mesmas. (Ventura, 2009; Sousa, 2013)

Sousa (2013,p.29) através de estudos afirma que:

“(…) os professores do ensino regular ainda não desenvolveram uma compreensão quanto às condições subjacentes à deficiência e que, regra geral, os professores não apoiam verdadeiramente a integração destes alunos nas classes regulares.”

No entanto, investigações mais recentemente apresentadas mostram que as atitudes dos professores face à inclusão estão cada vez mais positivas. A importância

das atitudes dos docentes face a inclusão das crianças com NEE no espaço educativo pode ser visto mediante duas perspetivas: uma primeira perspetiva evidencia as atitudes do docente como fatores verdadeiramente determinantes, podendo ser estes negativos ou positivos, se o docente tiver atitudes positivas favorece a aprendizagem se tiver atitudes negativas dificulta-a. A outra perspetiva evidencia as atitudes como resultado da aprendizagem, projetam-se no comportamento que o aluno terá mesmo forma do ambiente escolar (Sanches, 2005; Silva, 2009; Coelho, 2012; Sousa, 2013).

As atitudes dos docentes face às NEE, derivam de diversos fatores relacionados com as dificuldades de aprendizagem, com a natureza da sociedade e com as conceções prevalecentes de deficiência. Num estudo efetuado em seis países (Itália, Dinamarca, Suécia, Estados Unidos, Inglaterra e Holanda), algumas das conclusões apontam que fatores como ideologias dominantes mais favoráveis à integração podem atuar sobre as atitudes dos docentes, demonstrando mais disponibilidades para a aceitação de crianças com NEE no seu grupo de crianças. A formação dos professores é outra variável que tem sido equacionada ao longo dos anos (Correia, 2010; Sousa, 2013).

Sousa (2013, p.30) afirma que:

“(...) as duas variáveis mais importantes para o êxito da inclusão são a formação e as atitudes. O interesse por esta variável levou a várias investigações e uma das conclusões retiradas é a de que os professores não têm formação adequada para trabalhar com este tipo de crianças.”

Muitos professores não conseguem responder às necessidades educativas que cada criança apresenta por falta de formação para tal. Uma das exigências necessárias para que a inclusão se verifique é a formação inicial e contínua dos professores (Correia, 2008, Sousa, 2013).

Foi realizado um estudo em Portugal, de forma a aprofundar o conhecimento sobre a perceção dos professores acerca da formação necessária para concretizar de forma eficaz a inclusão de alunos com NEE, concluindo que estes apresentam lacunas nas suas preparações para dar resposta à diversidade dos alunos na sala de aula. A inclusão requer que os professores tenham que aprender a acompanhar corretamente todos os alunos, mas esta tem sido implementada sem que os professores do ensino regular tenham tido formação que os ajude nas suas práticas pedagógicas e nas diferentes tarefas com que se veem confrontados (Monteiro, 2000; Silva, 2002; Sousa, 2013).

Embora todos estes estudos demonstrem a relação implícita entre a formação e as atitudes dos professores face à inclusão, há estudos que também anunciam outras variáveis que poderão influenciar e condicionar as atitudes dos mesmos, tal como a preparação do professor a nível pedagógico, pois este estará mais predisposto a assumir mudanças metodológicas e de atitudes (Silva, 2002; Sousa, 2013).

Gonçalves (2011) afirma que existem poucos estudos sobre a inclusão de crianças autistas na rede comum do ensino e que este facto reflete a realidade, a existência de poucas crianças autistas incluídas, tendo em contas as outras deficiências.

Diversos estudos concluem que existe a falta de preparo de escolas e de professores para a inclusão de crianças autistas. Beyer (2005 cit.in Gonçalves 2011) defende que, quando os professores compreendem e tem um relacionamento positivo com os autistas, o índice de problemas de comportamento desses é menor, sendo estes mais facilmente incluídos de forma social no grupo de crianças. Gonçalves (2011, p.37) menciona que “(...)a atuação junto ao professor é fundamental para que a inclusão escolar aconteça de forma satisfatória.”

Sant’Ana (2005) realizou diversos estudos e concluiu que as maiores dificuldades sentidas pelos professores são não só a nível de orientação, estrutura e recursos como também apontam fatores pessoais, tal como o medo e a ansiedade de enfrentarem a problemática. Quando os professores estão verdadeiramente envolvidos no processo de inclusão, o desenvolvimento das crianças com autismo no ensino comum é alcançado (Coelho, 2012).

Gonçalves (2011,p.40) afirma que:

“A criança com autismo pode aprender padrões de comportamento para incluir-se a sociedade. Ou seja através de uma intervenção intensiva do comportamento correcta é possível obter-se uma melhoria no quadro de autista”.

Os professores são a chave para a inclusão, sendo eles os responsáveis por todo o processo de ensino-aprendizagem. Os ambientes requerem uma cuidada preparação à medida que os programas de integração aumentam, sendo este um manifesto das atitudes positivas dos professores (Hewitt, 2006; Lopes, 2011).

Gonçalves (2011) dá relevância ao trabalho em equipa, destaca-o como sendo uma forma de contribuir para uma integração significativa e que caracteriza o profissionalismo dos envolventes. Quando as equipas têm uma boa interligação, os

problemas são facilmente resolvidos, tornando-se um apoio fundamental no trabalho desenvolvido encorajando a atingir com sucesso os objetivos traçados.

Lopes (2011, p.132) afirma que:

“Para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, não basta que os docentes adotem o conceito de inclusão. É necessário que utilize uma abordagem inclusiva do currículo; isto significa a existência de um currículo comum a todos os alunos, possibilitando-lhes a oportunidade de se envolverem de forma positiva nas actividades da turma”.

Os objetivos fundamentais de aprendizagem, que são a principal finalidade do sistema de ensino, só serão alcançados se passarmos de uma pedagogia de ensino para uma pedagogia de aprendizagem, e para a investigação das condições favoráveis à apropriação, por parte do aluno, dos objetivos cruciais de aprendizagem. O professor deverá compreender a aprendizagem do aluno, como é que ele a constrói e a desenvolve, para que se baseie nas dificuldades apresentadas e possa proporcionar orientações individualizadas a cada aluno (Lopes, 2011).

“Cabe então à escola, a partir das características do aluno, bem assim como das suas limitações, definir as opções curriculares, de forma a garantir o seu sucesso educativo e social. As adaptações curriculares individualizadas referem-se concretamente a um aluno e só deverão ser adoptadas após esgotados todos os outros recursos, sendo que estas deverão ser as menos significativas possíveis; isto é, devem ser as mais próximas dos objectivos e conteúdos regulares”(Lopes, 2011, p.133).

As crianças autistas necessitam de uma individualização no processo de ensino, está poderá ser efetuada ao nível dos processos e meios de aprendizagem e também ao nível dos conteúdos curriculares. A criança poderá ainda evidenciar a necessidade de uma transmissão de conteúdos de forma particular ou até mesmo de adaptações curriculares ou de um currículo escolar próprio (Pereira, 1998; Lopes, 2011).

Lopes (2011, p.134) considera que uma equipa de trabalho deve ter algumas

“(...)implicações educacionais, no sentido de proporcionar um maior sucesso aos alunos, nomeadamente:

- ✓ Criar ambientes adequados à aprendizagem, em que os alunos se respeitem e sintam bem;
- ✓ Explicitar os objectivos da aula, objetivos estes que não devem ser nem demasiado facilitadores, nem inacessíveis;
- ✓ Introduzir as informações/conteúdos com entusiasmo, gradualmente e de acordo com o seu nível prévio de conhecimentos;
- ✓ Despertar-lhes o interesse pelas aprendizagens, sublinhando o valor da informação veiculada e relacionando-a com a experiência de vida dos alunos;
- ✓ Apresentar os materiais de formas variadas e criativas;

- ✓ Recorrer a materiais e implementar actividades que estejam de acordo com os interesses dos alunos, incluindo simulações e apelando à fantasia e/ ou criatividade;
- ✓ Despertar o interesse, a curiosidade e a atenção, introduzindo características lúdicas;
- ✓ Proporcionar oportunidades para os alunos decidirem sobre a forma de realizarem diferentes actividades;
- ✓ Ajudar os alunos a estabelecer objectivos próprios e realistas e a autoavaliar-se”.

É necessário que as escolas implementem novos modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação para que possam dar respostas à inclusão de todas as crianças autistas. A diferenciação é o processo efetuado pelos professores, com o objetivo de progressão no currículo por parte dos alunos, efetuando uma seleção de métodos e estratégias de aprendizagem e de estudos adequados (Silva, 2012).

Diversos estudos relevantes para a literatura analisam as atitudes dos professores face ao processo de inclusão de alunos com deficiência, se os professores adotarem atitudes favoráveis no ensino, esta será uma variável crucial para a inclusão dos alunos com NEE (Marques, 2000; Lopes, 2011).

Silva (2012, p.27) defende que “Os professores não se devem preocupar em demasia em ensinar e transmitir conhecimentos, mas em criar estratégias que tenham em conta a diferenciação”. É da responsabilidade do professor proporcionar às crianças uma variedade de atividades e materiais para que estas tenham opção relativamente à melhor forma de aprender.

Villa, em 1997, demonstra num estudo que se realizou em 32 escolas (2 escolas do Canada e 30 dos EUA), onde englobou 680 inquiridos (professores do ensino especial, do ensino regular e administradores escolares), que no geral responderam positivamente à questão da inclusão, que estes consideram que o ensino de crianças com NEE em escolas regulares influencia de forma positiva o aspeto da realidade profissional dos educadores (Silva, 2012).

Em contrapartida Correia (2010) afirma que a ideia de inserção de crianças com NEE em classes regulares ainda não foi aceite por completo por parte dos professores. A igualdade de oportunidade e uma melhor preparação para a vida é oferecida às crianças autistas, pelos ambientes educacionais regulares.

Lopes (2011, p.135) defende que para ajudar as crianças autistas é necessário que:

“(...) as tratem normalmente, tentando entender a sua maneira de ser e, assim tentar ajudá-las, proporcionando-lhes tratamento e apoio adequado. Muitas pessoas acham estranho o comportamento dos Autistas. Mas é importante integrá-los na sociedade, pois eles apresentam graves dificuldades de socialização”.

Um estudo efetuado em 1997, por Vermeulen, conclui que há cada vez mais crianças com Perturbação do Espectro Autista a frequentar escolas com integração, sendo que a aceitação pelos colegas é uma variável fundamental. A atitude que a equipa de trabalho e as outras crianças tem para com a criança autista, tem um papel fulcral nos resultados na integração da mesma (Braga,2010).

Lopes (2011, p.136) defende que “(...) uma atitude positiva para com as pessoas com deficiência não é suficiente para mudar o comportamento das crianças para com um colega com autismo”. Os aspetos atordoados do autismo, por vezes, interferem nas atitudes positivas. Para tal é necessário que todos os envolventes no processo educativo, incluindo as outras crianças, entendam o que é o autismo.

Os autistas apresentam alterações qualitativas nas interações sociais, na comunicação verbal e não-verbal tanto recetiva como expressiva, evidenciam perturbações do comportamento e revelam redução da capacidade de imaginação e de fantasia. Tudo isto leva a que tenham uma grande dificuldade de aprendizagem muito específica (Bautista, 1997, Lopes, 2011).

Utilizando métodos educacionais específicos que identifiquem e procurem compensar as dificuldades apresentadas, os autistas aprendem e apresentam uma melhoria significativa. Bautista (1997) afirma que a melhor forma de melhorar a qualidade de vida dos autistas e de os aproximar do mundo das outras pessoas é começar a utilizar métodos de ensino baseados em técnicas de modificação do comportamento.

Num estudo que teve como objetivo contemplar as necessidades dos professores e a sua capacidade de inclusão de autistas no seu grupo de crianças, os 290 participantes lecionavam no distrito de Vancouver e 70% tinham alunos autistas incluídos no seu grupo. As necessidades apresentadas por este grupo inquirido foram: a falta de apoio por parte dos outros professores e também do órgão de gestão da escola; a formação contínua de forma a melhorar os seus conhecimentos sobre a prática com crianças

autistas; a forma de implementar estratégias; e tempo para a desenvolver, implementar, alterar e adaptar os programas para estas crianças (Sim-Sim, 2005; Lopes 2011).

As práticas educativas para a inclusão de crianças autistas implicam uma maior exigência por parte dos professores, sendo esta uma preocupação dos mesmos. A maioria dos professores que frequente uma formação demonstra que sente a falta de preparação nas suas práticas, de modo a promover a inclusão. No entanto, após a formação existe uma enorme diminuição do nível de preocupação, aumentando o conforto nas suas práticas com este tipo de situações, pois tem uma melhor preparação no domínio da educação inclusiva (Farrel, 2006; Silva 2012).

A falta de recursos humanos e materiais é, em Portugal, ainda uma realidade que influencia os níveis de preocupação face à inclusão, tal como as atitudes que estimulam a segregação dos alunos com NEE. No entanto, os professores, independentemente da experiência que têm, demonstram atitudes cada vez mais inclusivas e uma maior capacidade de superar as dificuldades, quando estão enquadrados num projeto de investigação, demonstrando muitas vezes mudanças nas escolas (César, 2006; Freire, 2006; Courela, 2007; Silva 2012).

Para que haja realmente uma mudança e para que se desenvolva um trabalho de inclusão é necessário que todos os elementos vejam a inclusão como um trabalho coletivo; aprovelem uma formação especializada e contínua; respeitem a ética da sua profissão e da sua importância social e que adotem uma postura de análise crítica e de humildade científica (Sá, 2001; Silva, 2012).

As atitudes dos envolventes são fundamentais para a implementação de uma escola verdadeiramente inclusiva, deverá haver uma reflexão constante sobre as atitudes de cada um (Sim-Sim, 2005; Silva, 2012).

O professor com a sua maneira de interagir, a forma como cria o ambiente e os métodos que utiliza influenciam a motivação e o sucesso dos alunos. Exerce uma grande influência na forma como os alunos aceitam e veem as diferenças existentes no grupo, é fundamental que cada criança se sinta como um elemento vital e importante para o mesmo. É fundamental que o professor estimule em cada criança o gosto por aprender e participar ativamente, dando o seu melhor para ajudar a desenvolver a confiança em si e nos outros, sendo imprescindível uma boa relação entre ambas as partes (Silva, 2012).

**CAPÍTULO III - NECESSIDADES FORMATIVAS DOS
EDUCADORES DE INFÂNCIA E DOS AUXILIARES DE AÇÃO
EDUCATIVA**

3.1-Conceito de Necessidades Formativas

Todos os profissionais ao longo da sua carreira vão tendo consciência das suas dificuldades, lacunas e desejos, originando assim os mais diversos e variados interesses. Estes interesses originam a procura de formação, de forma a poder satisfazer as suas necessidades, podendo ser elas de aprendizagem, motivação, integração no grupo, motivadas pelo sistema, pela escola ou contexto onde desenvolve a sua atividade profissional e até pela sociedade (Duarte, 2009).

Coelho (2012) afirma que o dicionário de língua portuguesa, editado em 2010, faz referência à definição de necessidade como algo imprescindível, que não se pode dispensar, sendo uma carência ou falta de algo.

Simões (2011) defende que com a análise do conceito de necessidades de formação, poderá surgir como uma estratégia de planificação, proporcionando alguma informação útil para se decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação.

O conceito de formação é complexo e diverso porque ainda não existem muitas conceptualizações, nem consenso. No entanto, a formação está relacionada com a capacidade e vontade de cada indivíduo, logo, o formando é responsável pelo começo e desenvolvimento da sua formação, uma formação que favoreça o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional (Garcia, 1999, Duarte, 2009).

Quando falamos em necessidade pretendemos designar fenómenos tão diversificados como uma carência, um interesse, um desejo ou até uma exigência ou algo que sentimos que nos falta e que surge dependente de normas, valores ou referências (Duarte, 2009; Simões, 2011).

Rodrigues (2006) refere-se à necessidade de formação como uma estratégia fundamental, sendo essencial definir e concretizar um projeto profissional em articulação com as condições reais de trabalho.

A análise de necessidade é um recurso para a identificação das necessidades/dificuldades dos formandos e do sistema educativo e auxiliar na identificação de eficiência ou ineficiência das escolas e sistemas educativos. Tem como principal objetivo reconhecer áreas em défice, e com o propósito de planificar ações que

melhorem a situação, havendo a necessidade de fazer uma recolha de informação (Rodrigues, 2006, Simões, 2011).

O imprescindível numa formação, de uma forma geral, é que haja princípios e conclusões logicamente necessários, fins e meios naturalmente e moralmente fundamentais e que têm que ser soberbos, para se conseguir obter determinado resultado ou evitar determinado prejuízo (Duarte, 2009; Simões, 2011).

E daqui surge a ideia da análise de necessidades de formação e do seu discurso legitimador, falando em estratégias de planificação, de informação útil para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação. O conhecimento das necessidades de uma população faz diminuir o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito. A análise de necessidades desempenha uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detetadas. Torna-se um instrumento que permite pensar a formação em relação com a sua utilidade social (Leitão , 2007).

Não existem bons ou maus instrumentos, técnicas ou processos de diagnóstico de necessidades de formação, pois estes têm de ser adaptados ao objetivo que estiver estabelecido para essa análise (Rodrigues, 2006; Simões, 2011).

A análise de necessidades pode ser utilizada através de duas dimensões, a primeira usada pelos planificadores, adotando uma dimensão prospetiva na medida em que procura necessidades que ainda não são conhecidas e que dão a possibilidade de rever e melhorar serviços, programas e estruturas. Na segunda, usada pelos avaliadores, que adota uma dimensão retrospectiva, de forma a entender se as necessidades identificadas foram satisfeitas, se necessitam de uma continuação no trabalho ou até mesmo se surgem novas necessidades que antes não tinham sido identificadas (Martins, 2005; Simões, 2011).

A formação inclui a dimensão pessoal de desenvolvimento humano global e relaciona-se com a capacidade e vontade de cada indivíduo. A eficácia do processo de formação depende da adesão e empenho do formando. Tal implica um investimento pessoal, para uma construção da identidade profissional (Gonçalves, 2011; Simões, 2011).

Quando se faz uma análise de necessidades pressupõe-se que se poderá no final da ação formativa prever uma melhoria em relação ao estado atual. Posteriormente a todas estas decisões espera-se tentar confrontar as necessidades de formação expressas pelos profissionais com as necessidades institucionais impostas pelo sistema, tentando ver qual a discrepância entre o estado desejado e o estado atual, emergindo daí lacunas de formação (Rodrigues, 2006; Batista, 2009; Duarte, 2009).

O processo de análise de necessidades propõe diferentes fases ou momentos, Stufflebeam (2003, cit.in Leitão 2010), defende cinco fases distintas no processo de análise de necessidades:

1- Fase da preparação – pretende a identificação dos participantes, a definição dos objetivos da análise, a clareza sobre as questões, identificação do processo de recolha e análise de informação e definição da utilização a dar aos resultados obtidos.

2- Fase da recolha de informação – pretende escolher os processos de recolha, registo e análise de dados.

3- Fase da análise da informação obtida – propõe a comparação dos dados obtidos em função das questões definidas na fase da preparação; a análise de necessidades com base nos objetivos que obedecem a critérios de correção, utilidade, exequibilidade e virtuosidade; e a seleção de estratégias de resposta às necessidades encontradas.

4- Fase da divulgação – consiste na divulgação dos resultados da análise, os dados sobre os objetivos, o contexto, as atividades desenvolvidas, os procedimentos usados, os resultados e recomendações, ou seja, o processo de análise e seus resultados de forma clara e compreensível.

5- Fase de aplicação - os resultados comunicados são utilizados de acordo com os objetivos da avaliação de necessidades.

Zabalza (2003) e Coelho (2012), consideram duas perspetivas para a análise de necessidades de formação. Uma primeira perspetiva que procura aproximar a procura à oferta da formação, aqui a análise de necessidades tem o significado de identificação das expectativas, dos interesses, das dificuldades, das motivações, dos problemas, das preferências e dos desejos das pessoas que buscam a formação.

Coelho (2012) afirma que o formador ao centrar-se nas necessidades de formação poderá, desta forma, executar um programa dirigido à resolução dos problemas sentidos pelos formandos de forma a tornar eficiente o processo.

Uma segunda perspectiva, contrariamente à anterior, faz compreender que a oferta é que terá de se adequar à procura de formação. Esta segunda perspectiva centra-se na pessoa a formar e é utilizada quando se pretende fazer o seu próprio desenvolvimento. As análises de necessidades são realizadas antes e durante o processo formativo – assumindo aqui um aspeto dinâmico, não se esgotando no começo da formação (Rodrigues, 2006; Coelho, 2012).

Esta teoria, na opinião de Coelho (2012) apresenta lacunas, pois as necessidades da população a formar, poderão se basear em verbalização de modas ou de opiniões pré-concebidas ou ainda de sentimentos pouco claros ou imprecisos, podendo não ser as necessidades reais.

A investigação tem mostrado que a formação deve respeitar os interesses, as motivações, os desejos e as expectativas dos formandos, de acordo com o princípio básico da formação de adultos (Garcia, 1999; Silva, 2009; Coelho, 2012).

Os programas de formação poderão assentar em dois paradigmas diferentes: o do crescimento e o de resolução de problemas. De acordo com o paradigma do crescimento, o formador conhece e vai ajustando a formação às necessidades dos formandos. Para os defensores do paradigma da resolução de problemas, o programa de formação vai sendo construído partindo das necessidades que o formador faz despertar nos formandos (Batista, 2009; Coelho, 2012).

Leitão (2010), defende que o conceito de necessidade é um conceito que se pode apresentar sob diversas formas e que adota distintas interpretações, conforme seja utilizado por educadores, sociólogos, economistas ou trabalhadores sociais.

Uma necessidade é algo que está intimamente relacionado com a natureza biológica do Homem que, enquanto ser vivo, se estende ao campo do ser social, económico e psicológico. As necessidades são, normalmente, manifestadas por um conjunto de preocupações, carências, desejos, vontades, aspirações ou exigências (Rodrigues, 2006; Simões, 2011).

Zabalza (2003) referindo-se a Bradshaw, faz referência cinco tipos de necessidades:

1-necessidade normativa (referindo-se às carências que um sujeito ou grupo tem, se as considerarmos relativamente a um determinado standard ou padrão);

2- necessidade sentida (como resposta a: que necessitas? que desejarias ter?);

3- necessidade expressa ou procura (expressão comercial, objetiva da necessidade; toma-se a procura como indicador de necessidade);

4- necessidade comparativa (baseada na justiça distributiva);

5- necessidade prospetiva (aquela que com toda a probabilidade se manifestará no futuro). (Zabalza, 2003; Rodrigues, 2006; Coelho, 2012):

Os formandos devem ser ouvidos e as suas representações devem ser determinadoras dos objetivos, conteúdos e estratégias de formação, fazendo com que a formação desejada coincida com a formação a dar (Coelho, 2012).

Segundo Rodrigues (2006) a função da análise de necessidades é estritamente de natureza pedagógica, tendo por objetivo adequar a formação, antes do seu início e no seu decorrer, ao que é desejado e esperado pelo grupo a formar. A análise de necessidades é um membro do processo formativo, sendo que o formando é considerado um sujeito privilegiado da formação e não apenas um simples objeto da mesma.

É necessário reinvestir e configurar uma formação contínua atualizada e útil, pois a formação inicial não tem vindo a acompanhar os novos desafios da educação, cada vez mais trabalhamos num mundo em constante mudança, onde somos confrontados com situações e desafios diários para os quais a formação inicial não prepara (Formosinho, 2001; Duarte, 2009).

3.2-Formação dos Educadores de Infância

Todas as escolas devem preocupar-se com a formação do seu pessoal, esta formação torna-se então praticamente obrigatória, para a inclusão de alunos com N.E.E. Se assim não for, poderá haver um atendimento inadequado para estes alunos (Silva, 2012).

O desempenho profissional dos professores deve articular-se com as necessidades de formação, para que sejam a base da formação contínua, sendo que as escolas devem ser a referência, pois é no espaço concreto que se desenvolve a verdadeira formação, onde estão os problemas pedagógicos ou educativos (Almeida, 2012; Coelho, 2012).

A formação de professores deve contribuir para o desenvolvimento profissional e responder adequadamente às solicitações do quotidiano pedagógico (Duarte, 2009; Almeida, 2012).

As modalidades de formação que devem revestir a preparação dos docentes, no sentido da mudança de atitudes e da aquisição de competências técnicas e pedagógica são: formação inicial, formação especializada ou complementar e formação permanente/contínua (Ferreira, 2012; Romão, 2012).

Todos os cursos de formação inicial de professores deviam incluir componentes curriculares destinadas à preparação dos professores, para lidar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, na perspetiva de uma Educação para Todos que responda às necessidades educativas de cada um, como determina, aliás, o art. 15.º - ponto 2 do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro: “Os cursos de formação de Educadores de Infância e de Professores dos ensinos básicos e secundário devem incluir preparação especial no campo da educação especial”(Almeida, 2012; Ferreira, 2012).

No entanto, a formação inicial tem sido alvo de duras críticas por parte de diversos intervenientes: os docentes universitários apontam para o facto dos jovens professores não estarem suficientemente preparados, os docentes em início de carreira afirmam que grande parte do que aprenderam na formação inicial não lhes serviu para a prática pedagógica e os docentes mais experientes afirmam que os jovens professores se encontram mal preparados para exercerem com eficácia a sua profissão (Sim-Sim, 2005; Vasconcelos, 2012).

A formação especializada assegura aos professores as competências que lhes permitam intervir junto dos alunos, não exclusivamente na situação de escola e de sala de aula, mas, igualmente, nos diferentes contextos em que a sua vida se desenvolve: família, comunidade, escola, atividades de lazer e futura inserção na vida ativa (Ferreira, 2012; Vasconcelos, 2012).

Silva (2012) menciona que os professores necessitam de formação específica que lhes permita entender minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam e que estratégias devem ser consideradas de modo a poder dar respostas educativas. É imprescindível que estejam preparados para que possam conceder os apoios adequados a todos os alunos, otimizando as suas oportunidades de aprendizagem. Muitos profissionais têm de adquirir e aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional.

Preparar os profissionais impõe a implementação de um modelo de formação contínua, sólido, planeado e selecionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola. A formação contínua deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos. A formação deverá ser no próprio local onde o professor exerce a sua atividade, através de cursos, jornadas de trabalho, ciclos de conferências, etc...(Correia, 2010, Almeida, 2012; Silva, 2012).

A formação contínua é de extrema importância no processo de desenvolvimento profissional do docente. Esta formação assenta no pressuposto de que a sua justificação reside na existência de deficiências de formação do professor e que, ela se deve orientar no sentido de, preencher tais lacunas. É tida como um instrumento fundamental de desempenho profissional e tem em vista o aperfeiçoamento, a atualização de conhecimentos, a mudança de atitudes, a reflexão sobre as práticas profissionais, a investigação, a ação e a inovação (Ferreira, 2012).

Formosinho (1991), baseado em estudos anteriores, assinalou três estádios ou fases no desenvolvimento profissional dos professores: estádio de sobrevivência; estádio de mestria e estádio de estabilidade. Estes três estádios ou fases transferem preocupações diferenciadas, entendendo-se por preocupações, segundo o modelo C.B.A.M. (Concern-Based Adopcion Model), perceções, sentimentos e motivações (Coelho, 2012).

No entanto, o autor que se debruçou mais profundamente sobre esta temática foi Huberman (1992), identificando as seguintes fases na carreira docente: entrada na carreira (ramificada em sobrevivência e descoberta); estabilidade e responsabilidade; diversificação/experimentação; questionamento; seriedade e distanciamento afetivo; conservadorismo e lamentações; desinvestimento (Romão, 2012, Coelho, 2012).

Coelho (2012) sustenta que estes ciclos na carreira docente relacionam-se com as experiências pelas quais os professores passam a nível de:

- i) capacidades, conhecimentos e comportamentos profissionais, métodos de ensino, estratégias, etc;
- ii) atitudes e perspetivas, imagem do ensino, maturidade profissional;
- iii) acontecimentos profissionais, mudanças na escola.

Batista (2009) defende que teoricamente parece ser possível afirmar que os professores evoluem através de diferentes fases, que implicam necessidades de formação diferenciadas assim como requerem estratégias de desenvolvimento profissional específicas.

É necessário o desenvolvimento profissional contínuo nas escolas, pois os professores devem ir renovando a sua base de conhecimento, aperfeiçoando as suas capacidades de ensino e melhorando em geral a sua ação para facilitar a aprendizagem dos alunos (Correia, 2010, Silva, 2012).

Almeida (2012) afirma que muitos professores em exercício não possuem as competências ou as atitudes que são requeridas numa perspetiva de educação inclusiva, defendendo que a formação contínua revela-se de extrema importância.

O reconhecimento da importância da formação do professor completa-se, assim, com uma maior reflexão sobre como pode ser enriquecido o currículo, como adaptar o ensino à diversidade dos alunos e como favorecer a aprendizagem cooperativa (Rodrigues, 2006; Almeida, 2012).

Em suma, e atendendo ao que já foi referido, a formação quer seja de carácter inicial, contínuo ou especializado contribui decisivamente para a estruturação do tecido intelectual do professor bem como para a construção da sua identidade profissional (Vasconcelos, 2012).

3.3-Formação dos Auxiliares de Ação Educativa

A formação profissional assume-se, hoje, como algo imprescindível para qualquer profissional, como forma de garantir um bom desempenho das suas funções. Uma

seleção por competências irá proporcionar à organização a contratação de alguém que dará mais probabilidade de sucesso do que a contratação de alguém sem qualquer critério de seleção (Freitas, 2010; Ribeiro, 2012).

Carreira (2007) refere que a categoria profissional de Auxiliar de Ação Educativa (AAE) continuam a ser vistos como funcionários que não necessitam de formação cultural média, pois são vistos como elementos multifuncionais, não lhes sendo, por isso, dada ou exigida qualquer formação específica.

Assim sendo, o Decreto-Lei nº184/2004, de 29 de Julho, defende a importância do papel dos recursos humanos, na qual os AAE estão incluídos:

“O sistema educativo não pode deixar de ter em conta as especiais características do papel dos recursos humanos, que, não directamente implicados no processo educativo em si, constituem um factor indispensável ao sucesso deste, na vertente da organização e funcionamento dos estabelecimentos de educação ou de ensino e do apoio à função educativa.”

Ribeiro (2012) defende que a forma de se começar a mudar a imagem como os AAE são vistos é capacitando-os com as competências necessárias para o bom desempenho da sua função, este papel pode ser desempenhado pela formação, já que ainda hoje se assistem a casos de AAE sem qualquer tipo de formação específica para o desempenho da sua função.

O mesmo Decreto-Lei nº184/2004, de 29 de Julho vem expresso este direito à formação por parte dos AAE, nomeadamente no Artigo 5º, Direito à Formação:

“O direito à formação é garantido pelo acesso a ações de formação contínua regulares destinadas a atualizar e a aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais e ainda pelo apoio à autoformação, podendo visar objetivos de reconversão profissional, de mobilidade e de progressão na carreira.”

Carreira (2007) defende que os AAE são elementos de grande relevância para a organização escolar e para o processo de ensino-aprendizagem devido à sua ligação à escola, pois geralmente são trabalhadores efetivos, que conhecem a realidade escolar e populacional e o desenvolvimento do seu local de trabalho. Pelo facto destes apoiarem todos os alunos, incluindo os alunos com às NEE, é importantíssimo também possuírem formação de modo a melhorarem a sua atividade educativa (Freitas, 2010; Ribeiro, 2012).

Ribeiro (2012) afirma é importante que as instituições oiçam quais são as necessidades formativas dos seus funcionários, nomeadamente dos AAE, de forma a dar

resposta às reais necessidades dos participantes. Desta forma leva a que participem de forma motivada e interessada, caso contrário as instituições correm o risco de criar ações de formação que em nada irão contribuir para resolver as reais necessidades dos seus funcionários, e como consequência estes encaram essas mesmas ações de formação como uma perda de tempo à qual são obrigados a assistir pela entidade empregadora.

Freitas (2010) faz referência à pirâmide de necessidades apresentada por Maslow, 1954, que encarava-a como um conjunto de escadas que devem ser subidas, apenas podemos passar para o degrau seguinte quando o anterior é ultrapassado, esta visão pode ser um pouco redutora mas explica de forma simples este conceito. Começando na base da pirâmide com as questões fisiológicas, apenas quando o indivíduo consegue superar estas necessidades básicas pode pensar em passar para o degrau seguinte, o patamar da segurança, seguindo-se o patamar do amor/relacionamento, e após este estar realizado pode passar para o degrau da estima, o degrau da realização pessoal encontrasse em último lugar, e é um patamar a que nem todos conseguem chegar.

O ser humano tem necessidade de se sentir bem consigo mesmo, de se sentir aceite, ter uma autoestima elevada, de sentir o respeito da parte dos outros, estes aspetos são de extrema importância para o alcançar da realização pessoal a que muitos almejam mas que poucos atingem, a satisfação pessoal é fruto não só de uma realização a nível pessoal mas também a nível profissional, uma pessoa que não se sinta realizada profissionalmente muito dificilmente se sentirá realizada pessoalmente (Almeida, 2001; Freitas, 2010).

Ribeiro (2012) é da opinião que nos estabelecimentos de ensino é dada muito maior importância à formação do pessoal docente, ficando para segundo plano formação do pessoal não docente, no entanto a formação contínua pode ser encarada como uma ferramenta ao dispor dos AAE para atingir uma realização profissional e consequentemente uma realização pessoal.

Uma das propostas de formação, cada vez mais adotada, passa pela formação em contexto de trabalho. Este tipo de formação assume-se como uma excelente forma de formar os AAE, por diversos motivos, tais como a possibilidade de “aprender fazendo”, ao receber a formação enquanto executa a sua função o formando vai-se apercebendo dos erros que comete, e ao mesmo tempo vai melhorando a sua ação e o fato de assumir

uma postura muito mais individualizada, que dá resposta aos problemas específicos de cada organização e de cada indivíduo. (Canário, 2004; Ribeiro, 2012).

A educação/formação dos AAE é algo que não termina após concluída a participação dos mesmos numa determinada formação, pois os problemas e dificuldades sentidos pelos auxiliares vão surgindo dia após dia, o que leva a abordar o conceito de “formação contínua” (Freitas, 2010).

Para Nunes (1995) a formação profissional contínua é considerada um processo de desenvolvimento e não apenas um processo de aquisição de conhecimentos. A formação é um processo de desenvolvimento individual tendente à aquisição ou aperfeiçoamento de capacidades, que implica vontade própria de mudança por parte do sujeito.

É fundamental a disponibilidade e o interesse do formando, entendendo a formação como um processo pessoal e reflexivo. A formação depende da ação do formador mas resulta, essencialmente, da disposição do formando (Almeida, 2001; Freitas, 2010).

Canário (2004) salienta que, apesar de a formação assumir um papel importante no desempenho dos AAE, é fundamental não esquecer que o fator “vontade própria” (motivação e disposição) intrínseca ao próprio auxiliar é necessária e indispensável; pois sem ela os resultados esperados, como aquisição de conhecimento e a mudança de atitude anteriormente citados por outros autores, dificilmente serão alcançados.

Em suma Freitas (2010) refere que na aprendizagem de adultos há que ter em conta:

- As necessidades de saber - os adultos têm a necessidade de saber por que razões essa aprendizagem lhes será útil e necessária;

- Conceito de si - torna-se necessário que sejam encarados e tratados como indivíduos capazes de autogerir;

- Papel da experiência - são os próprios adultos, com a sua experiência, que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens;

-Vontade de aprender - os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor enfrentar problemas reais da sua vida pessoal e profissional;

-Orientação da aprendizagem - as aprendizagens são orientadas para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiano;

-Motivação, o principal fator de motivação para a realização de aprendizagens são fatores de ordem interna (satisfação profissional, autoestima, qualidade de vida etc.

Assim, todo o trabalho de formação a desenvolver com os auxiliares da ação educativa reveste-se de grande importância. É primordial ter em conta não só os conteúdos e os objetivos gerais e específicos a adquirir pelos auxiliares, mas sobretudo as competências a desenvolver, para que as exigências e respostas ao contexto real (ambiente) sejam aplicadas de uma forma consciente e adequada (Almeida, 2001; Freitas, 2010).

CAPÍTULO IV - ESTUDO EMPÍRICO

4.1-Problemática

Alguns estudos têm mostrado que os educadores de infância se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de lidar com crianças autistas e, sentido, a sua resistência à inclusão poderá estar relacionada com a falta de preparação que dizem ter e com o desconhecimento relativo a algumas necessidades educativas especiais (NEE) (Silva, 2009).

Algumas crianças autistas, devido à sua singularidade, podem gerar aos educadores de infância e aos auxiliares de ação educativa (AAE), sentimentos de angústia e mal-estar. Porém, afirmar que sua aprendizagem é singular não significa dizer que eles não possam aprender. Kupfer (2001, p. 67) deixa isso claro ao afirmar que “ essas crianças exibem (...) qualidades intactas, ilhas de inteligência, ou seja, são capazes de aprender em maior ou menor grau, dependendo da sua posição singular”.

Dessa forma, é importante que os educadores e os AAE acreditem nas capacidades destas crianças e invistam na sua aprendizagem (Powell, 2001). Tratando-se de crianças autistas, o desafio para a escola toma uma proporção ainda maior, uma vez que a manifestação dos comportamentos estereotipados é um dos aspetos que assume maior relevo no âmbito social, representando um entrave significativo para o estabelecimento de relações entre as mesmas e o seu ambiente.

Apesar do nítido progresso em relação às atitudes e às práticas de segregação do passado, as formas de participação social e educativa só responderam em parte aos direitos das pessoas com NEE, na medida em que exigiam pouco da sociedade (Silva, 2009).

Em termos educativos, a investigação a este propósito veio comprovar que o comportamento dos alunos com NEE muda em função das expectativas das pessoas que cuidam deles e, também, quando interagem com pares a quem, por sua vez, vão modificar o comportamento (Barros, 2012).

Em suma, as atitudes e as representações sociais dos educadores de infância e dos AAE poderão influenciar as práticas inclusivas junto dos alunos com autismo. E quanto mais as pessoas, de um modo geral, souberem acerca do autismo (características, necessidades, comportamento, etc.) uma melhor qualidade dos serviços de educação

para essas crianças se verificará no que diz respeito ao seu atendimento nas escolas regulares (Filipe, 2012).

Perante o exposto, elaborou-se a seguinte questão de investigação: “Os educadores de infância e os auxiliares de ação educativa sentem necessidade de formação nas suas práticas educativas com crianças autistas?”

Pretende-se que esta investigação seja um contributo para o aprofundamento dos conceitos teóricos e de valorização das práticas profissionais dos educadores de infância e dos AAE face às crianças autistas, proporcionando reflexões importantes que contribuam para um processo de inclusão e de ensino-aprendizagem mais eficaz.

4.2-Objetivos

De acordo com a questão de investigação apresentada, emergiu a necessidade de ser definido o objetivo geral: “compreender quais os conhecimentos que possuem e as necessidades de formação dos educadores de infância e dos auxiliares de ação educativa, do concelho do Funchal, para incluírem crianças com autismo e contribuírem para melhores práticas nos estabelecimentos de ensino”.

Deste objetivo decorreram os seguintes objetivos específicos.

1. Conhecer a opinião dos educadores de infância e auxiliares de ação educativa face à sua preparação para a intervenção com crianças com autismo;
2. Perceber a opinião dos educadores de infância e dos auxiliares de ação educativa face à inclusão na escola onde exerce funções;
3. Compreender o conhecimento dos educadores de infância e auxiliares de ação educativa face à inclusão das crianças com autismo;
4. Reconhecer quais as maiores necessidades de formação dos educadores de infância e dos auxiliares de ação educativa na sua prática pedagógica para a inclusão de crianças autistas;
5. Verificar se a idade, o tempo de serviço e o nível de formação influenciam a preparação dos educadores de infância e auxiliares de ação educativa, para a intervenção com crianças com autismo;

6. Verificar se a idade, o tempo de serviço e o nível de formação influenciam os educadores de infância e os auxiliares de ação educativa na inclusão das crianças autistas na escola e na turma.

4.3-Hipóteses

As hipóteses funcionam como ferramentas úteis, facultando o avançar da teoria, sendo o momento criador do processo científico. É nelas que se centra a seleção da análise, a seleção dos dados a que é relevante ou não coadjuvando (Silva, 2012).

Barros (2012) afirma que uma hipótese confirmada passa a ser uma proposição integrada na teoria, a partir da qual se deduzem outras proposições. Estas permitem pôr à prova a teoria. São elas que são testáveis enquanto as teorias não são. Assim, as teorias serão “falsificadas” ou confirmadas através das suposições delas dependentes. Uma boa hipótese é formulada claramente e na forma afirmativa, é testável e é sustentada por um raciocínio derivado da teoria, investigação ou experiência pessoal.

O objetivo fundamental de toda esta pesquisa é descobrir respostas para o problema levantado. Tendo em conta a questão de investigação e os objetivos delineados formularam-se as seguintes hipóteses de investigação:

H1a. A idade dos educadores de infância influencia a sua opinião sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo

H1b. A idade dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo.

H2a. O nível de formação dos educadores de infância influencia a sua opinião sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo.

H2b. O nível de formação dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo.

H3a. O tempo de serviço dos educadores de infância influencia a sua opinião sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo.

H3b. O tempo de serviço dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo.

H4a. A idade dos educadores de infância influencia a sua opinião face à inclusão na escola onde exerce funções.

H4b. A idade dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião face à inclusão na escola onde exerce funções.

H5a. O nível de formação dos educadores de infância influencia a sua opinião face à inclusão na escola onde exerce funções.

H5b. O nível de formação dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião face à inclusão na escola onde exerce funções.

H6a. O tempo de serviço dos educadores de infância influencia a sua opinião face à inclusão na escola onde exerce funções.

H6b. O tempo de serviço dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião face à inclusão na escola onde exerce funções.

H7a. A idade dos educadores de infância influencia a sua opinião face à inclusão das crianças com autismo.

H7b. A idade dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião face à inclusão das crianças com autismo.

H8a. O nível de formação dos educadores de infância influencia a sua opinião face à inclusão das crianças com autismo.

H8b. O nível de formação dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião face à inclusão das crianças com autismo.

H9a. O tempo de serviço dos educadores de infância influencia a sua opinião face à inclusão das crianças com autismo.

H9b. O tempo de serviço dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião face à inclusão das crianças com autismo.

4.4-Método

Consideramos que esta investigação é de tipo descritivo e de cariz misto quantitativo e qualitativo.

Não existem melhores ou piores instrumentos, técnicas ou processos de diagnóstico de necessidades de formação. No entanto, a recolha de informação deve ser um processo organizado que nos permita obter dados em diversas fontes. Para a obtenção dos dados necessários à concretização da nossa investigação optámos pelo inquérito por questionário, por ser o mais adequado aos nossos objetivos, à informação que pretendíamos obter e à população alvo que pretendíamos abranger. Uma das principais vantagens desta técnica é a facilidade que temos em aplicar este instrumento, num reduzido espaço de tempo (Rodrigues, 2006; Pereira, 2011).

Ghiglione e Matalon (1992) salientam que a investigação do tipo descritivo tem por objetivo estudar as características de um grupo, partindo da observação empírica para uma análise de rigor limitado. Havendo o controlo da perspectiva do investigador: exame crítico, revisão de preconceitos e princípios de base, variação das observações e revisão crítica pelos pares. Refere também que um aspeto chave da investigação de cariz quantitativo é determinar até que ponto os resultados obtidos são generalizáveis à população.

Esta metodologia pressupõe a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas desses fenómenos, a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatísticas, e uma utilização de modelos matemáticos para testar essas mesmas hipóteses (Freitas, 2000).

4.5-População e amostra

A população alvo deste estudo, que foi autorizado pelo Exm^o Senhor Diretor de Serviços de Investigação Formação e Inovação Educacional (anexo I), foi construída por educadores de infância e auxiliares de ação educativa das escolas do concelho do Funchal. Todos foram contactados, podendo ter a possibilidade de aceder ao questionário através de um link criado para o efeito. Os instrumentos utilizados foram respondidos de forma voluntária, tendo sido constituída a maior amostra possível, de tipo não probabilístico.

Para se manter o anonimato dos inquiridos, os dados pessoais e profissionais recolhidos foram: género, idade, formação e tempo de serviço. A caracterização da amostra encontra-se na tabela seguinte.

Tabela 1 - Caracterização dos Educadores de Infância e dos Auxiliares de Ação Educativa

		Educadores de Infância		Auxiliares de Ação Educativa	
		Nº	%	Nº	%
Género	Feminino	29	96,7%	30	100,0%
	Masculino	1	3,3%	0	0,0%
Idade	20-30	21	70,0%	10	33,3%
	31-40	7	23,3%	17	56,7%
	41-50	2	6,7%	3	10,0%
Formação	9º ano	0	0,0%	7	23,3%
	12º ano	0	0,0%	23	76,7%
	Licenciatura	24	80,0%	0	0,0%
	Formação pós-graduada	6	20,0%	0	0,0%
Tempo de Serviço	Até um ano	6	20,0%	0	0,0%
	1 a 5 anos	17	56,7%	12	40,0%
	6 a 10 anos	3	10,0%	10	33,3%
	11 a 20 anos	4	13,3%	8	26,7%

Na tabela (1) visualizam-se os dados alusivos à caracterização dos educadores de infância e dos auxiliares de ação educativa. Verifica-se que os educadores de infância eram quase todos do sexo feminino (96,7%), 70,0% possuía idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos, 80,0% detinha como nível de habilitações a licenciatura e 20,0% tinha formação pós-graduada (um educador possuía mestrado) e quanto ao tempo de serviço, em 56,7% dos inquiridos este variava entre 1 e 5 anos. Relativamente aos auxiliares de ação educativa, a totalidade era do sexo feminino, 56,7% e 33,3% tinham idades compreendidas entre os 31 e 40 anos e entre os 20 e 30 anos, respetivamente, 76,7% tinha o ensino secundário, 23,3% possuíam o 9º ano e 40,0% tinham um tempo de serviço de entre 1 e 5 anos.

4. 6-Instrumentos e procedimentos

Com vista à obtenção de dados para a concretização dos objetivos deste estudo, utilizou-se a técnica do inquérito por questionário, por esta ser uma recolha de dados

extremamente útil quando se pretende interrogar simultaneamente um elevado número de indivíduos sobre um determinado assunto, num curto intervalo de tempo.

Este questionário é da autoria de Ferreira (2011), que autorizou a sua utilização (Anexo II). Elaboraram-se dois guiões, o guião A, (Anexo III), foi destinado aos educadores de infância e o guião B, (Anexo IV), aos auxiliares da ação educativa do distrito do Funchal, Região Autónoma da Madeira.

O inquérito por questionário constitui a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental, sendo, por isso, o recurso mais utilizado no âmbito da investigação em educação. Consiste em colocar uma série de questões a um conjunto de inquiridos, de forma a possibilitar ao investigador conhecer os comportamentos, os valores, as opiniões e as atitudes da população em estudo. (Ghiglione & Matalon, 1992).

Este era constituído por perguntas de carácter fechado e aberto, sendo a informação quantitativa tratada no que se refere às respostas dadas às questões fechadas e a informação qualitativa recolhida através de uma pergunta aberta presente no mesmo questionário, tratada através da análise de conteúdos.

A utilização conjunta de questões abertas e fechadas permite não só dar a quem está a responder a liberdade para responder, emitindo as suas opiniões e empregando a sua própria linguagem mas também, expor ao inquirido um número limitado de respostas típicas que este pode escolher e que expressam da melhor forma a sua opinião (Ghiglione & Matalon, 1992).

Embora o questionário já estivesse validado pelo autor, para verificar a sua aplicabilidade para a população do estudo e para se verificar se estava o mais explícito e compreensível possível, foi realizado um pré teste com 5 profissionais de cada um dos grupos.

De acordo com Hill & Hill (2000), existem três elementos importantes, quando se utiliza questionários, que o pré-teste permite verificar: i) fidedignidade: qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados; ii) validade: os dados recolhidos são os que interessam para a pesquisa; iii) operatividade: o vocabulário é acessível e tem um significado claro.

Verificou-se que os inquiridos não tiveram dificuldades na compreensão das perguntas dos instrumentos. Passou-se então à divulgação dos questionários utilizando o google docs (através dos formulários do google), para que a percentagem de retorno seja a maior possível e no menor período de tempo possível.

Passado um mês obtivemos um número de 30 (Anexo V e VI) respostas por cada um dos grupos inquiridos. Estas respostas foram extraídas da plataforma do Google doc em formato Excel, e elaborou-se a base de dados, permitindo desta forma a codificação e preparação do tratamento estatístico.

Para a análise das hipóteses do estudo utilizou-se os testes de Mann-Whitney, Kruskal-Wallis. O nível de significância utilizado para os testes de hipóteses foi de $\alpha=0.05$.

A análise estatística foi realizada com o software IBM SPSS versão 22.0 (IBM Corporation, New York, USA).

Em relação à descrição da amostra, as variáveis quantitativas são resumidas através da média, desvio padrão (DP), mínimo e máximo e são apresentadas no texto através da média \pm DP. Para as variáveis qualitativas recorre-se às frequências absolutas e relativas. Nos casos em que existiam dados em falta, as frequências relativas foram determinadas em relação à totalidade dos elementos das amostras.

Nos itens alusivos às escalas de preparação para a intervenção com crianças com autismo, inclusão na escola onde exerce funções e inclusão das crianças com autismo foram utilizados scores entre 1 e 5, em que um score inferior (1) implica discordância e um score máximo (5) está associado ao nível máximo concordância. Caso esses scores sejam inferiores a três implicam discordância e superiores a dois estão associados concordância. Foram ainda determinados scores globais entre 1 e 5 para as três escalas.

Para a análise das respostas abertas foi utilizada a análise de conteúdos, com categorias definidas à posteriori, a partir das respostas recolhidas. Estas categorias foram ratificadas algum tempo depois de terem sido categorizadas.

No guião se a idade, o nível de formação e o tempo de serviço influenciam face às necessidades de formação destinado aos educadores de infância (guião A), as perguntas do grupo I pretendem verificar na intervenção com crianças autistas. No grupo II, as perguntas de 1 a 13, pretendem conhecer a opinião dos educadores de infância face à

sua preparação para a intervenção com crianças com autismo; as perguntas 14, 15, 16, 20 e 21 tencionam perceber a opinião dos mesmos, face à inclusão na escola onde exerce funções. Relativamente às perguntas 17, 18, 19, 22, 23, 24 e 25 têm por objetivo compreender o conhecimento dos educadores de infância face à inclusão das crianças com autismo; o grupo III pretende reconhecer quais as maiores necessidades de formação destes nas suas práticas pedagógicas para a inclusão de crianças autistas.

Relativamente ao guião destinado aos auxiliares de ação educativa (guião B), as perguntas do grupo I ambicionam verificar se a idade, o nível de formação e o tempo de serviço influenciam face às necessidades de formação na intervenção com crianças autistas. No grupo II, as perguntas 1 a 8 pretendem conhecer a opinião dos AAE face à sua preparação para a intervenção com crianças com autismo; as perguntas 9, 10, 11, 15 e 16 tencionam perceber a opinião dos mesmos face à inclusão na escola onde exerce funções. No que diz respeito às perguntas 12, 13, 14, 17, 18, 19 e 20, estas têm por objetivo compreender o conhecimento dos AAE face à inclusão das crianças com autismo, o grupo III pretende reconhecer quais as maiores necessidades de formação, dos mesmos, na sua prática pedagógica para a inclusão de crianças autistas.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1-Apresentação e Discussão dos resultados

Neste tópico, proceder-se-á a uma apresentação descritiva pormenorizada dos resultados globais. Para uma mais fácil leitura optou-se por apresentar os dados obtidos relacionando-os como os objetivos traçados, ao mesmo tempo que se vão discutindo os resultados deste estudo com outros já efetuados.

No que se refere ao primeiro objetivo: **“Conhecer a opinião dos educadores de infância e auxiliares de ação educativa face à sua preparação para a intervenção com crianças com autismo”**, os dados obtidos serão representados nas tabelas seguintes, apresentando os valores mínimos, médios e máximos, bem como o respetivo desvio padrão.

A tabela (2) representa os resultados obtidos em relação à preparação dos educadores de infância para a intervenção com crianças autistas.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas do nível de concordância (1 - Completamente em desacordo; 5 - Concordo plenamente) com preparação para a intervenção com crianças autistas (Educadores de Infância)

	Média	DP	Mínimo	Máximo
1- Tenho uma boa formação para trabalhar com alunos com autismo	2,5	0,9	1,0	5,0
2- Estou bem preparado para elaborar um programa educativo individual	3,1	1,1	1,0	5,0
3- Tenho uma boa preparação para identificar os alunos com autismo	2,9	1,0	1,0	5,0
4- Estou preparado para avaliar alunos com autismo	2,4	0,9	1,0	5,0
5- Tenho uma boa preparação para intervir junto de alunos com autismo	2,6	0,9	1,0	5,0
6- Tenho uma boa preparação para trabalhar com alunos com autismo em articulação com o professor de Educação Especial	3,2	1,2	1,0	5,0
7- Nas planificações tenho uma boa preparação para planificar atividades para os alunos com autismo	2,7	1,1	1,0	5,0
8- Nas planificações tenho uma boa preparação para definir estratégias apropriadas para os alunos com autismo	2,6	1,0	1,0	5,0
9- Na planificação das atividades para a turma com alunos com autismo reflete sempre sobre os critérios de avaliação para estes alunos	2,9	1,0	1,0	5,0
10- Utilizo materiais didáticos específicos para os alunos com autismo, na turma	2,9	0,9	1,0	5,0
11- Sei aplicar exercícios práticos diferenciados os alunos com autismo, na turma	2,9	0,9	1,0	5,0
12- Nas reuniões participo na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com autismo	3,0	0,8	2,0	5,0
13- Participo nas reuniões na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com autismo	3,1	0,8	2,0	5,0
Score global de preparação para a intervenção	2,8	0,4	1,5	5,0

Na tabela 2 foi verificado que, relativamente à preparação para a intervenção com crianças autistas pelos educadores de infância, se constata que em termos globais os educadores de infância sentem que não têm os conhecimentos necessários face à inclusão das crianças com autismo ($2,8 \pm 0,4$). Ainda assim, os níveis mais elevados de conhecimentos percecionados são nos itens “Tenho uma boa preparação para trabalhar com alunos com autismo em articulação com o professor de Educação Especial” ($3,2 \pm 1,2$), “Estou bem preparado para elaborar um programa educativo individual” ($3,1 \pm 1,1$) e “Participo nas reuniões na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com autismo” ($3,1 \pm 0,8$), e os menores níveis de conhecimento nos itens “Estou preparado para avaliar alunos com autismo” ($2,4 \pm 0,9$), “Tenho uma boa formação para trabalhar com alunos com autismo” ($2,5 \pm 0,9$), “Tenho uma boa preparação para intervir junto de alunos com autismo” ($2,6 \pm 0,9$) e “Nas planificações tenho uma boa preparação para definir estratégias apropriadas para os alunos com autismo” ($2,6 \pm 1,0$).

Chegando à mesma conclusão, Mendes (2013), num estudo realizado a 38 educadores de infância, que quando questionados sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com perturbações do espectro do autismo, verificou que nenhum deles se considera muito apto e, por sua vez, muito poucos se consideram nada aptos.

Também Almeida (2012) e Ferreira (2012) corroboram estes resultados pois concluem que os cursos de formação inicial de professores não possuem componentes curriculares suficientes para uma preparação de professores, para que estes possam sentir-se aptos a lidar com crianças com necessidades educativas especiais.

Os resultados obtidos em relação à preparação dos auxiliares de ação educativa, para a intervenção com crianças autistas, estão representados na seguinte tabela.

Tabela 3 – Estatísticas descritivas do nível de concordância (1 - Completamente em desacordo; 5 - Concordo plenamente) com preparação para a intervenção com crianças autistas (Auxiliares de Ação Educativa)

	Média	DP	Mínimo	Máximo
1- Tenho uma boa formação para trabalhar com alunos com autismo	2,4	1,0	1,0	4,0
2- Tenho uma boa preparação para colaborar na elaboração de um programa educativo individual	2,2	0,8	1,0	4,0
3- Tenho uma boa preparação para identificar os alunos com autismo	2,7	1,0	1,0	4,0
4- Estou preparado para contribuir na avaliação de alunos com autismo	2,3	0,8	1,0	4,0
5- Tenho uma boa preparação para intervir junto de alunos	2,5	0,9	1,0	4,0

com autismo				
6- Tenho uma boa preparação para trabalhar com alunos com autismo em articulação com o Educador de infância e o professor de Educação Especial	2,5	1,1	1,0	4,0
7- Tenho uma boa preparação para ajudar a planificar atividades para os alunos com autismo	2,4	1,0	1,0	4,0
8- Nas planificações tenho boa preparação para ajudar a definir estratégias apropriadas para os alunos com autismo	2,3	0,9	1,0	4,0
Score global de preparação para a intervenção	2,4	0,8	1,0	4,0

Verificou-se na tabela anterior que, em termos globais, os auxiliares de ação educativa (AAE) não têm os conhecimentos necessários face à inclusão das crianças com autismo ($2,4 \pm 0,8$), tendo os níveis de conhecimento menos baixos no item “Tenho uma boa preparação para identificar os alunos com autismo” ($2,7 \pm 1,0$) e mais baixos nos itens “Tenho uma boa preparação para colaborar na elaboração de um programa educativo individual” ($2,2 \pm 0,8$), “Estou preparado para contribuir na avaliação de alunos com autismo” ($2,3 \pm 0,8$) e “Nas planificações tenho boa preparação para ajudar a definir estratégias apropriadas para os alunos com autismo” ($2,3 \pm 0,9$).

Freitas (2010) corrobora os resultados do nosso estudo e revela ainda que estes sentem dificuldades tanto a nível teórico como prático, para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

No que se refere ao segundo objetivo de: **“Perceber a opinião dos educadores de infância e dos auxiliares de ação educativa face à inclusão na escola onde exerce funções”**. Os resultados obtidos em relação a opinião dos educadores de infância estão apresentados na seguinte tabela.

Tabela 4 — Estatísticas descritivas do nível de concordância (1 - Completamente em desacordo; 5 - Concordo plenamente) com a inclusão na escola onde exerce funções (Educadores de Infância)

	Média	DP	Mínimo	Máximo
14- A minha escola está preparada para receber alunos com autismo	3,5	1,0	2,0	5,0
15- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo é sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresente	3,6	1,0	1,0	5,0
16- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo desenvolve nos outros alunos atitudes e valores positivos face à diferença	3,9	0,8	2,0	5,0
20- Na minha escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com autismo são importantes na sala de aula	3,5	0,8	1,0	5,0
21- Na minha escola a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com autismo	3,4	0,9	2,0	5,0
Score global de inclusão na escola	3,6	0,7	2,6	5,0

Pode verificar-se na tabela anterior que, relativamente à inclusão na escola onde exerce funções, os educadores de infância, em termos globais, sentem que existe alguma inclusão das crianças com autismo ($3,6 \pm 0,7$). O item que apresenta níveis médios mais elevados de concordância é o “Na minha escola a inclusão de alunos com autismo desenvolve nos outros alunos atitudes e valores positivos face à diferença” ($3,9 \pm 0,8$) e o que apresenta scores médios mais baixos é o “Na minha escola a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com autismo” ($3,4 \pm 0,9$).

Existem alguns estudos que se contrapõem aos resultados do nosso estudo, tais como o estudo realizado por Sant`Ana (2005), que concluiu que os docentes sentiam diversas dificuldades de inclusão por parte das suas escolas. Também Bolieiro, num estudo que realizou em 2012, obteve resultados que contrariam os obtidos neste estudo.

A tabela (5) representa os resultados auferidos em relação à opinião dos auxiliares de ação educativa face à inclusão na escola onde exerce funções.

Tabela 5 – Estatísticas descritivas do nível de concordância (1 - Completamente em desacordo; 5 - Concordo plenamente) com a inclusão na escola onde exerce funções (Auxiliares de Ação Educativa)

	Média	DP	Mínimo	Máximo
9- A minha escola está preparada para receber alunos com autismo	3,4	1,0	2,0	5,0
10- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo é sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresente	3,6	1,0	2,0	5,0
11- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo desenvolve nos outros alunos atitudes e valores positivos face à diferença	3,7	1,0	2,0	5,0
15- Na minha escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com autismo são importantes na sala de aula	3,3	0,8	2,0	5,0
16- Na minha escola a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com autismo	3,1	0,9	1,0	5,0
Score global de inclusão na escola	3,4	0,8	2,0	4,8

Na tabela anterior podemos concluir que em termos globais os auxiliares de ação educativa percebem que existe alguma inclusão das crianças com autismo ($3,4 \pm 0,8$). Tendo a escola os níveis médios de inclusão mais elevados no item “Na minha escola a inclusão de alunos com autismo desenvolve nos outros alunos atitudes e valores positivos face à diferença” ($3,7 \pm 1,0$) e mais baixos no item “Na minha escola a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com autismo” ($3,1 \pm 0,9$).

Um estudo realizado por Freitas (2010), corrobora este resultado, tendo o autor concluído que os auxiliares da ação educativa fazem referência à falta de recursos humanos e materiais adequados para a inclusão de crianças nas suas escolas.

O terceiro objetivo do nosso estudo é de: **“Compreender o conhecimento dos educadores de infância e auxiliares da ação educativa face à inclusão das crianças com autismo”**.

A tabela 6 apresenta os resultados referentes às respostas dos educadores de infância.

Tabela 6 – Estatísticas descritivas do nível de concordância (1 – Completamente em desacordo; 5 – Concordo plenamente) face à inclusão das crianças com autismo (Educadores de Infância)

	Média	DP	Mínimo	Máximo
17- A inclusão dos alunos com autismo na minha turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo	4,0	0,7	2,0	5,0
18- O trabalhar com alunos com autismo na turma tem efeitos positivos no desenvolvimento global desses alunos	4,0	0,9	1,0	5,0
19- Os alunos com autismo devem permanecer na escola, mas em salas de apoio	1,9	1,0	1,0	5,0
22- Na minha sala o tempo e a atenção requerida pelos alunos com autismo prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos	2,4	0,9	1,0	4,0
23- A frequência dos alunos com autismo, nas aulas, é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens	3,6	0,8	1,0	5,0
24- O currículo comum é obstáculo nas aprendizagens dos alunos com autismo	3,3	0,9	1,0	5,0
25- Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com autismo	3,9	0,9	2,0	5,0
Score global de inclusão	3,7	0,4	2,9	4,4

^aItens invertidos

Verificamos, na tabela anterior, que em relação à inclusão das crianças com autismo, por parte dos educadores de infância, em geral, observa-se um nível médio de concordância alto ($3,7 \pm 0,4$), sendo este mais elevado nos itens “A inclusão dos alunos com autismo na minha turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo” ($4,0 \pm 0,7$) e “O trabalhar com alunos com autismo na turma tem efeitos positivos no desenvolvimento global desses alunos” ($4,0 \pm 0,9$), e mais baixo no item “Os alunos com autismo devem permanecer na escola, mas em salas de apoio” ($1,9 \pm 0,7$).

Contrapõe-se ao nosso estudo, um estudo realizado por Oliveira (2012), que conclui só 9% dos educadores de infância considera ser uma mais - valia a inclusão de

crianças autistas no pré-escolar, e os outros 91% considera que existe dificuldades e contrapartidas face à mesma.

Os resultados obtidos em relação à inclusão das crianças com autismo, pelos auxiliares de ação educativa, encontram-se representados na tabela seguinte.

Tabela 7 – Estatísticas descritivas do nível de concordância (1 - Completamente em desacordo; 5 - Concordo plenamente) face à inclusão das crianças com autismo (Auxiliares de Ação Educativa)

	Média	DP	Mínimo	Máximo
12- A inclusão dos alunos com autismo na minha turma é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo	3,6	1,1	2,0	5,0
13- O trabalhar com alunos com autismo na turma tem efeitos positivos no desenvolvimento global desses alunos	3,6	1,2	2,0	5,0
14- Os alunos com autismo devem permanecer na escola, mas em salas de apoio ^a	2,3	1,2	1,0	5,0
17- Na minha sala o tempo e a atenção requerida pelos alunos com autismo prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos ^a	2,9	1,0	1,0	5,0
18- A frequência dos alunos com autismo, nas aulas, é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens	3,6	1,0	2,0	5,0
19- O currículo comum é obstáculo nas aprendizagens dos alunos com autismo ^a	3,6	1,0	2,0	5,0
20- Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com autismo	3,6	1,0	2,0	5,0
Score global de inclusão	3,4	0,5	2,7	4,2

^a Itens invertidos

Na tabela anterior, foi possível verificar que, quanto à opinião dos auxiliares de ação educativa relativamente à inclusão das crianças com autismo, globalmente, se constata um nível médio de concordância moderado ($3,2 \pm 0,4$), observando-se um nível médio de concordância mais baixo nos itens “Os alunos com autismo devem permanecer na escola, mas em salas de apoio” ($2,3 \pm 1,2$) e “Na minha sala o tempo e a atenção requerida pelos alunos com autismo prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos” ($2,9 \pm 1,0$).

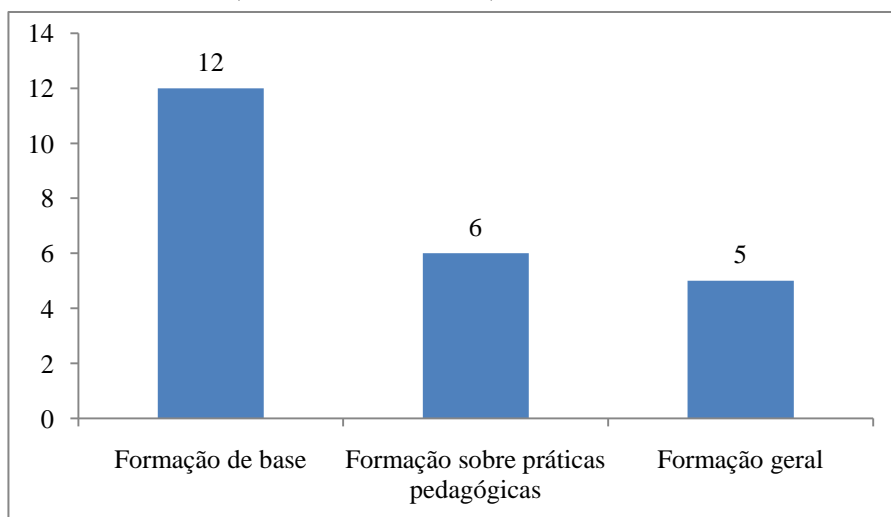
Contrariando aos resultados do nosso estudo, Freitas (2010) concluiu, num estudo realizado aos AAE, que estes apresentam falta de conhecimento sobre o tema, comprovando dificuldades tanto a nível teórico como prático, relativamente à inclusão.

No que se refere ao quarto objetivo: **“Reconhecer quais as maiores necessidades de formação dos educadores de infância e dos auxiliares da ação educativa nas suas práticas pedagógicas para a inclusão de crianças autistas”**.

Para responder a este objetivo, os dados foram tratados através de avaliação de conteúdos. Foram encontradas três categorias: formação de base, formação sobre as práticas pedagógicas e a formação geral. Para uma mais fácil leitura optou-se por quantificar os resultados obtidos.

O gráfico 1 apresenta os resultados obtidos em relação às maiores necessidades de formação dos educadores de infância, nas suas práticas pedagógicas para a inclusão de crianças autistas.

Gráfico 1 - Necessidades de formação para melhorar a sua prática pedagógica para a inclusão de crianças autistas na sala de aula (Educadores de Infância)



Constata-se, através do gráfico anterior, que a maioria dos educadores de infância considera que as maiores necessidades de formação se centram na formação inicial, seguidas pela necessidade de formação sobre as práticas pedagógicas e por fim a formação geral.

O maior número de respostas fez referência à formação inicial:

“Neste momento não me sinto apta para descrever tal tema. Infelizmente no ensino universitário não se aprofunda estes temas”,

“Sinto mesmo a falta de formação no curso, o que faz com que não me sinta preparada para trabalhar com autistas”,

“De uma forma geral acho que há pouca formação, na licenciatura de educação de infância, sobre como lidar com o autismo, no entanto na minha opinião há sempre forma de consultar, sendo que só nos lembramos de o fazer quando precisamos”.

Seguindo-se da formação sobre práticas pedagógicas:

“Na minha prática e no meu trabalho tenho a sorte de poder fazer o trabalho com a criança individualmente, mas penso que ainda falta aprofundar melhor esse conhecimento”,

“Uma formação mais direcionada para as características específicas do autismo, assim como outras patologias, e contacto direto com crianças diagnosticadas com este problema sob a forma de estágio ou até mesmo observação, seria uma mais-valia ao nível da prática pedagógica. Compreender as especificidades do autismo de forma a permitir estruturar e implementar atividades adequadas e estimulantes para crianças autistas”.

E por último a formação geral:

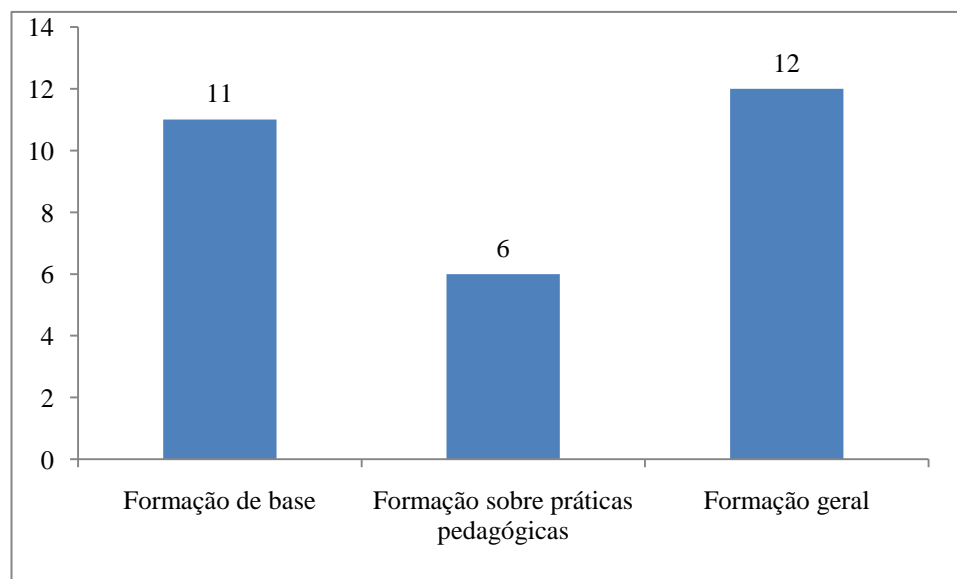
“Basicamente falta muita formação em todos os níveis”.

Pereira (2012) corrobora com os nossos dados, ao analisar as dificuldades na inclusão, por parte dos professores, conclui que a falta ou insuficiente formação dos docentes é elevada e a ausência de formação constitui uma dificuldade na implementação da inclusão.

Por outro lado, Mendes (2013), conclui, num estudo que realizou a 38 educadores de infância, que 71% deste revelaram que não sentem ou sentiriam dificuldades no relacionamento pedagógico e pessoal com crianças autistas, de forma a facilitar a sua inclusão, sendo somente 29% a revelar que sentiriam dificuldades.

O gráfico (2) representa os resultados obtidos em relação às maiores necessidades de formação dos auxiliares da ação educativa, nas suas práticas pedagógicas para a inclusão de crianças autistas.

Gráfico 2 - Necessidades de formação para melhorar a sua prática pedagógica para a inclusão de crianças autistas na sala de aula (Auxiliares de Ação Educativa)



Verificamos, no gráfico anterior, que relativamente aos auxiliares de ação educativa (AAE) as maiores carências formativas referem-se à formação em termos gerais, seguidas pela necessidade de formação sobre na formação de base.

O mais número de respostas fez referência à formação geral:

“A falta de formação é evidente neste tipo de caso, no entanto acho que através de uma pesquisa na internet conseguimos ter mais informação, resta saber se a informação que obtemos é fiável, acho que deveria haver mais formações e informações sobre o autismo”,

”As necessidades só surgem no momento da intervenção, no entanto acho que deveria haver mais atualização de formações sobre essa temática, pois há muita necessidade na intervenção”,

“Apesar de possuir alguns anos de experiência sinto muitas dificuldades em lidar com crianças autistas, devendo haver mais formações e ações de formação no sentido de informarmos melhor”.

Seguindo-se da formação inicial:

“A maior necessidade é não ter a formação base sobre as necessidade de uma criança autista, e como saber lidar com a criança”,

“No tivemos formação no curso para poder trabalhar com crianças autistas, devíamos ter mais formação base sobre as necessidades de uma criança autista”.

E por último a formação sobre práticas pedagógicas:

“A formação para educar as crianças autistas é fundamental, acho que seria pertinente mais formação sobre esta temática de forma a melhorarmos as nossas práticas pedagógicas”.

Freitas (2010), corrobora estes resultados concluindo que os AAE, não conhecem (ou não admitem) as suas reais necessidades, centralizando as suas necessidades na formação em geral, pois estes apresentavam lacunas em diversos aspetos.

Relativamente ao quinto objetivo **“verificar se a idade, o tempo de serviço e o nível de formação influenciam a preparação dos educadores de infância e auxiliares de ação educativa, para a intervenção com crianças com autismo”**, formularam-se as hipóteses de investigação que se apresenta.

Assim para a hipótese 1a, **“A idade dos educadores de infância influencia a sua opinião sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo”**, obtiveram-se os seguintes resultados apresentados na tabela seguinte.

Tabela 8 – Nível de concordância com preparação para a intervenção com crianças autistas segundo a idade (Educadores de Infância)

	Idade						p
	20-30		31-40		41-50		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
1- Tenho uma boa formação para trabalhar com alunos com autismo	2,3	0,7	2,7	1,0	4,0	1,4	0,083
2- Estou bem preparado para elaborar um programa educativo individual	2,9	1,1	3,4	1,0	4,0	1,4	0,286
3- Tenho uma boa preparação para identificar os alunos com autismo	2,7	1,0	3,1	1,1	3,5	2,1	0,556
4- Estou preparado para avaliar alunos com autismo	2,3	0,9	2,3	0,8	4,0	1,4	0,128
5- Tenho uma boa preparação para intervir junto de alunos com autismo	2,6	0,8	2,3	0,8	4,0	1,4	0,102
6- Tenho uma boa preparação para trabalhar com alunos com autismo em articulação com o professor de Educação Especial	3,0	1,0	3,6	1,5	4,0	1,4	0,363
7- Nas planificações tenho uma boa preparação para planificar atividades para os alunos com autismo	2,6	1,0	2,4	0,8	4,5	0,7	0,080
8- Nas planificações tenho uma boa preparação para definir estratégias apropriadas para os alunos com autismo	2,4	1,0	2,4	0,8	4,5	0,7	0,060
9- Na planificação das atividades para a turma com alunos com autismo reflete sempre sobre os critérios de avaliação para estes alunos	3,0	1,0	2,4	0,8	4,0	1,4	0,154
10- Utilizo materiais didáticos específicos para os alunos com autismo, na turma	2,9	0,9	2,4	0,8	4,0	1,4	0,121
11- Sei aplicar exercícios práticos diferenciados os alunos com autismo, na turma	2,7	0,8	3,3	1,0	4,0	1,4	0,137
12- Nas reuniões participo na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com autismo	3,0	0,8	2,9	0,7	4,0	1,4	0,380
13- Participo nas reuniões na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com autismo	3,0	0,8	3,0	0,6	4,0	1,4	0,457
Score global de preparação para a intervenção	2,7	0,6	2,8	0,6	4,0	1,4	0,216

Na tabela 8 verificamos que a idade não influencia significativamente ($p \geq 0,05$) a opinião dos educadores de infância sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo, pelo que esta hipótese não foi validada.

Opinião não corroborada por Siegel et al (1994) que, com base num estudo realizado, concluiu que a idade dos docentes contribuíria consideravelmente para uma opinião mais positiva sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com NEE. Também os resultado obtidos por Garcia e Alonso (1985) contrariam o nosso, afirmando que quanto mais novos fossem os docentes mais positivas eram as opinião sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo (Oliveira, 2012).

Relativamente à hipótese 1b: **“A idade dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo”**, a tabela seguinte apresenta os dados recolhidos.

Tabela 9 – Nível de concordância com preparação para a intervenção com crianças autistas segundo a idade (Auxiliares de Ação Educativa)

	Idade						p
	20-30		31-40		41-50		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
1- Tenho uma boa formação para trabalhar com alunos com autismo	2,1	1,2	2,6	0,9	2,3	0,6	0,291
2- Tenho uma boa preparação para colaborar na elaboração de um programa educativo individual	1,9	0,9	2,4	0,8	2,0	0,0	0,313
3- Tenho uma boa preparação para identificar os alunos com autismo	2,5	1,1	2,9	0,9	2,0	0,0	0,233
4- Estou preparado para contribuir na avaliação de alunos com autismo	1,9	0,9	2,5	0,8	2,3	0,6	0,217
5- Tenho uma boa preparação para intervir junto de alunos com autismo	2,3	1,2	2,6	0,9	2,0	0,0	0,407
6- Tenho uma boa preparação para trabalhar com alunos com autismo em articulação com o Educador de infância e o professor de Educação Especial	2,2	1,2	2,8	1,1	2,3	0,6	0,399
7- Tenho uma boa preparação para ajudar a planificar atividades para os alunos com autismo	2,2	1,2	2,5	0,9	2,3	0,6	0,723
8- Nas planificações tenho boa preparação para ajudar a definir estratégias apropriadas para os alunos com autismo	1,9	1,0	2,5	0,9	2,0	0,0	0,171
Score global de preparação para a intervenção	2,1	0,9	2,6	0,7	2,2	0,3	0,362

* p < 0,05

Pode verificar-se na tabela 9, que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) entre as faixas etárias no que respeita à preparação para a intervenção com crianças com autismo, desta forma, esta hipótese não foi validada.

Carreira (2007), corrobora os resultados obtidos neste estudo, afirmando que a idade dos AAE não altera em nada o seu trabalho, nem a sua opinião sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com NEE.

No que diz respeito à hipótese 2a: **“O nível de formação dos educadores de infância influencia a sua opinião sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo”**, os dados estão representados na tabela seguinte.

Tabela 10 – Nível de concordância com preparação para a intervenção com crianças autistas segundo o nível de formação (Educadores de Infância)

	Formação				p
	Licenciatura		Formação pós-graduada		
	Média	DP	Média	DP	
1- Tenho uma boa formação para trabalhar com alunos com autismo	2,4	0,8	3,2	1,2	0,072
2- Estou bem preparado para elaborar um programa educativo individual	3,1	1,0	3,2	1,5	0,824
3- Tenho uma boa preparação para identificar os alunos com autismo	2,8	1,0	3,3	1,2	0,277
4- Estou preparado para avaliar alunos com autismo	2,3	0,8	3,0	1,4	0,164
5- Tenho uma boa preparação para intervir junto de alunos com autismo	2,4	0,7	3,3	1,2	0,064
6- Tenho uma boa preparação para trabalhar com alunos com autismo em articulação com o professor de Educação Especial	3,2	1,2	3,3	1,2	0,828
7- Nas planificações tenho uma boa preparação para planificar atividades para os alunos com autismo	2,5	1,0	3,5	1,0	0,028*
8- Nas planificações tenho uma boa preparação para definir estratégias apropriadas para os alunos com autismo	2,4	0,9	3,3	1,2	0,048*
9- Na planificação das atividades para a turma com alunos com autismo reflete sempre sobre os critérios de avaliação para estes alunos	2,8	1,0	3,3	1,2	0,337
10- Utilizo materiais didáticos específicos para os alunos com autismo, na turma	2,9	0,8	2,8	1,5	0,782
11- Sei aplicar exercícios práticos diferenciados os alunos com autismo, na turma	3,0	0,8	2,8	1,5	0,681
12- Nas reuniões participo na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com autismo	3,0	0,7	3,3	1,2	0,435
13- Participo nas reuniões na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com autismo	3,0	0,7	3,5	1,0	0,204
Score global de preparação para a intervenção	2,7	0,6	3,2	1,1	0,374

* p < 0,05

Verificamos na tabela anterior, a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) na opinião dos educadores de infância sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo entre os níveis de formação, no que se refere aos itens “Nas planificações tenho uma boa preparação para planificar atividades para os alunos com autismo” e “Nas planificações tenho uma boa preparação para definir estratégias apropriadas para os alunos com autismo”. Os educadores de infância com formação pós-graduada percecionam significativamente uma melhor preparação para a planificação de atividades ($3,5 \pm 1,0$) e na definição de estratégias apropriadas ($3,3 \pm 1,2$). Assim esta hipótese é confirmada.

Corroborando estes resultados, Braga (2010) conclui, num estudo, que os educadores de infância com mais habilitações académicas obtêm valores mais altos

relativamente à opinião sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo, quando comparados com educadores com um grau inferior.

De forma a validar a hipótese 2b: **“O nível de formação dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo”**, os dados estão representados da tabela 11.

Tabela 11 – Nível de concordância com preparação para a intervenção com crianças autistas segundo o nível de formação (Auxiliares de Ação Educativa)

	Formação				p
	12º ano		9º ano		
	Média	DP	Média	DP	
1- Tenho uma boa formação para trabalhar com alunos com autismo	2,4	0,9	2,4	1,1	0,874
2- Tenho uma boa preparação para colaborar na elaboração de um programa educativo individual	2,3	0,9	2,0	0,6	0,550
3- Tenho uma boa preparação para identificar os alunos com autismo	2,6	0,9	2,9	1,1	0,600
4- Estou preparado para contribuir na avaliação de alunos com autismo	2,4	0,8	1,9	0,7	0,105
5- Tenho uma boa preparação para intervir junto de alunos com autismo	2,5	1,0	2,4	0,8	0,936
6- Tenho uma boa preparação para trabalhar com alunos com autismo em articulação com o Educador de infância e o professor de Educação Especial	2,5	1,2	2,7	1,0	0,549
7- Tenho uma boa preparação para ajudar a planificar atividades para os alunos com autismo	2,3	1,0	2,4	0,8	0,814
8- Nas planificações tenho boa preparação para ajudar a definir estratégias apropriadas para os alunos com autismo	2,3	1,1	2,1	0,4	0,978
Score global de preparação para a intervenção	2,4	0,8	2,4	0,5	0,801

Pode verificar-se na tabela anterior, a não existência de diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) entre os níveis de formação no que respeita à preparação para a intervenção com crianças com autismo. Assim, não foi possível confirmar esta hipótese.

Carreira (2007) corrobora os nossos resultados, concluindo num estudo que quanto mais conhecimentos os AAE tiverem, melhor desempenharão as funções. Também Freitas (2010), conclui que quanto mais formação os AAE possuírem mais positivo será o seu conhecimento e desempenho nas suas práticas com crianças com NEE.

Do que diz respeito à análise da hipótese 3a: **“O tempo de serviço dos educadores de infância influencia a sua opinião sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo”** os dados recolhidos, estão representados na tabela seguinte.

Tabela 12 – Nível de concordância com preparação para a intervenção com crianças autistas segundo o tempo de serviço (Educadores de Infância)

	Tempo de Serviço								p
	Até um ano		1 a 5 anos		6 a 10 anos		11 a 20 anos		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
1-Tenho uma boa formação para trabalhar com alunos com autismo	2,2	0,8	2,6	0,9	2,7	1,2	2,5	1,0	0,803
2- Estou bem preparado para elaborar um programa educativo individual	2,5	1,4	3,2	1,0	2,7	1,2	4,0	0,0	0,177
3-Tenho uma boa preparação para identificar os alunos com autismo	2,2	1,2	3,0	0,9	2,0	0,0	4,0	0,0	0,017*
4- Estou preparado para avaliar alunos com autismo	1,8	1,0	2,7	0,9	2,0	0,0	2,5	1,0	0,211
5-Tenho uma boa preparação para intervir junto de alunos com autismo	2,5	1,0	2,7	0,9	2,3	0,6	2,5	1,0	0,911
6-Tenho uma boa preparação para trabalhar com alunos com autismo em articulação com o professor de Educação Especial	2,7	1,2	3,2	1,0	2,7	1,2	4,8	0,5	0,028*
7-Nas planificações tenho uma boa preparação para planificar atividades para os alunos com autismo	2,5	1,2	2,9	1,1	2,0	0,0	2,5	1,0	0,523
8-Nas planificações tenho uma boa preparação para definir estratégias apropriadas para os alunos com autismo	2,5	1,2	2,7	1,1	2,0	0,0	2,5	1,0	0,749
9- Na planificação das atividades para a turma com alunos com autismo reflete sempre sobre os critérios de avaliação para estes alunos	2,7	1,2	3,2	1,0	2,3	0,6	2,5	1,0	0,298
10-Utilizo materiais didáticos específicos, para os alunos com autismo, na turma	2,2	0,8	3,2	0,9	2,7	0,6	2,5	1,0	0,071
11-Sei aplicar exercícios práticos diferenciados os alunos com autismo, na turma	2,2	0,8	3,0	0,9	2,7	0,6	4,0	0,0	0,014*
12-Nas reuniões, participo na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com autismo	2,7	0,5	3,2	1,0	2,7	0,6	3,3	0,5	0,434
13-Participo nas reuniões na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com autismo	2,7	0,5	3,3	0,9	2,7	0,6	3,3	0,5	0,275
Score global de preparação para a intervenção	2,4	0,7	3,0	0,8	2,4	0,4	3,1	0,6	0,486

* p < 0,05

Na tabela 12, verificamos a existência de diferenças com significância estatística nos itens “Tenho uma boa preparação para identificar os alunos com autismo”, “Tenho uma boa preparação para trabalhar com alunos com autismo em articulação com o professor de Educação Especial” e “Sei aplicar exercícios práticos diferenciados os alunos com autismo, na turma”. Os educadores com tempo de serviço entre os 11 e os 20 anos têm a perceção de terem uma melhor preparação para identificar os alunos com autismo ($4,0 \pm 0,0$), para trabalhar com alunos com autismo em articulação com o professor de Educação Especial ($4,8 \pm 0,5$) e para aplicar exercícios práticos

diferenciados ($4,0 \pm 0,0$). Com base nestes resultados constata-se a validação desta hipótese.

Braga (2010), corrobora estes resultados, apresentando resultados semelhantes ao nosso, no entanto, contrariamente a estes dados, Covas (2012), concluiu, num estudo realizado a educadores de infância, que o tempo de serviço não influenciava a opinião dos mesmos, sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo.

Relativamente à hipótese 3b: **“O tempo de serviço dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião sobre a sua preparação para a intervenção com crianças com autismo”**, a tabela (13) apresenta os dados recolhidos.

Tabela 13 – Nível de concordância com preparação para a intervenção com crianças autistas segundo o tempo de serviço (Auxiliares de Ação Educativa)

	Tempo de Serviço						p
	1 a 5 anos		6 a 10 anos		11 a 20 anos		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
1- Tenho uma boa formação para trabalhar com alunos com autismo	2,5	1,3	2,4	0,7	2,4	0,7	0,991
2- Tenho uma boa preparação para colaborar na elaboração de um programa educativo individual	2,1	1,0	2,5	0,8	2,0	0,0	0,398
3- Tenho uma boa preparação para identificar os alunos com autismo	2,7	1,1	2,9	1,0	2,4	0,7	0,535
4- Estou preparado para contribuir na avaliação de alunos com autismo	2,1	0,9	2,7	0,8	2,1	0,6	0,269
5- Tenho uma boa preparação para intervir junto de alunos com autismo	2,5	1,2	2,6	0,8	2,3	0,7	0,682
6- Tenho uma boa preparação para trabalhar com alunos com autismo em articulação com o Educador de infância e o professor de Educação Especial	2,3	1,4	2,7	0,9	2,6	0,9	0,581
7- Tenho uma boa preparação para ajudar a planificar atividades para os alunos com autismo	2,3	1,3	2,6	0,8	2,3	0,5	0,599
8- Nas planificações tenho boa preparação para ajudar a definir estratégias apropriadas para os alunos com autismo	2,2	1,3	2,4	0,7	2,3	0,7	0,557
Score global de preparação para a intervenção	2,3	1,0	2,6	0,7	2,3	0,4	0,631

Na tabela anterior verificamos a não existência de diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$) entre os tempos de serviço no que respeita à preparação para a intervenção com crianças com autismo, pelo que não foi possível validar esta hipótese

Contrariamente aos nossos resultados, Freitas (2010) afirma que o tempo de serviço de cada profissional é fundamental pois é com a prática e com a ação que se consegue consolidar conhecimentos. Também Carreira (2007) defende que a antiguidade no trabalho influencia o desempenho dos profissionais, pois quanto mais tempo ao serviço, maior a experiência e o à-vontade.

Relativamente ao sexto objetivo “**verificar se a idade, o tempo de serviço e o nível de formação influenciam os educadores de infância e os auxiliares de ação educativa na inclusão das crianças autistas na escola e na turma**”, formularam-se as hipóteses de investigação que passamos a apresenta.

No que se refere à hipótese 4a: “**A idade dos educadores de infância influencia a sua opinião face à inclusão na escola onde exerce funções**”, a tabela (14), apresenta os resultados obtidos.

Tabela 14 – Nível de concordância com a inclusão na escola onde exerce funções segundo a idade (Educadores de Infância)

	Idade						p
	20-30		31-40		41-50		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
14- A minha escola está preparada para receber alunos com autismo	3,4	1,0	4,0	1,2	3,5	0,7	0,354
15- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo é sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresente	3,5	1,0	3,9	1,2	4,0	1,4	0,650
16- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo desenvolve nos outros alunos atitudes e valores positivos face à diferença	3,9	0,6	4,0	1,2	4,0	1,4	0,843
20- Na minha escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com autismo são importantes na sala de aula	3,4	0,9	3,9	0,4	3,5	0,7	0,294
21- Na minha escola a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com autismo	3,2	0,8	4,0	1,0	3,5	0,7	0,177
Score global de inclusão na escola	3,5	0,6	3,9	0,9	3,7	1,0	0,502

* p < 0,05

Na tabela 14 verificamos que a idade não influencia significativamente ($p \geq 0,05$) a opinião dos educadores de infância face à inclusão na escola onde exerce funções, pelo que esta hipótese não foi validada.

Contrariamente aos nossos resultados Sousa (2013) e Bolieiro (2012) concluem, nos seus estudos, que a idade influencia a opinião dos educadores de infância face à inclusão de alunos com NEE.

Relativamente à hipótese 4b: “**A idade dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião face à inclusão na escola onde exerce funções**”, a tabela 15 apresenta os dados recolhidos.

Tabela 15 – Nível de concordância com a inclusão na escola onde exerce funções segundo a idade (Auxiliares de Ação Educativa)

	Idade	P
--	-------	---

	20-30		31-40		41-50		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
9- A minha escola está preparada para receber alunos com autismo	3,5	1,1	3,5	0,9	2,7	1,2	0,422
10- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo é sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresente	4,2	1,0	3,5	0,9	2,7	1,2	0,043*
11- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo desenvolve nos outros alunos atitudes e valores positivos face à diferença	4,0	1,1	3,6	0,8	2,7	1,2	0,141
15- Na minha escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com autismo são importantes na sala de aula	3,3	0,7	3,4	0,9	2,7	1,2	0,492
16- Na minha escola a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com autismo	2,9	1,0	3,2	0,9	3,0	1,0	0,845
Score global de inclusão na escola	3,6	0,7	3,4	0,8	2,7	1,1	0,362

* p < 0,05

Pode verificar-se na tabela anterior a existência de diferenças com significância estatística ($p < 0,05$) entre as faixas etárias no item “Na minha escola a inclusão de alunos com autismo é sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresente”. Os auxiliares de ação educativa com idade entre os 20 e os 30 anos têm níveis médios mais elevados de concordância ($4,2 \pm 1,1$) com a escola onde exercem funções considerar sempre a inclusão de alunos com autismo, independentemente das dificuldades que apresente. Estes resultados permitem validar esta hipótese.

Freitas (2010) corrobora os resultados obtidos no nosso estudo, pois no seu estudo concluiu que a idade dos auxiliares de ação educativa é um fator que influencia a opinião dos mesmos face à inclusão na escola onde exerce funções.

No que diz respeito à hipótese 5a: **“O nível de formação dos educadores de infância influencia a sua opinião face à inclusão na escola onde exerce funções”**, a tabela (16) apresenta os resultados recolhidos.

Tabela 16 — Nível de concordância com a inclusão na escola onde exerce funções segundo o nível de formação (Educadores de Infância)

	Formação				p
	Licenciatura		Formação pós-graduada		
	Média	DP	Média	DP	
14- A minha escola está preparada para receber alunos com autismo	3,5	1,1	3,5	0,8	0,935
15- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo é sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresente	3,6	1,0	3,5	1,4	0,935

16- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo desenvolve nos outros alunos atitudes e valores positivos face à diferença	3,9	0,9	4,2	0,4	0,431
20- Na minha escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com autismo são importantes na sala de aula	3,4	0,8	3,8	0,4	0,192
21- Na minha escola a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com autismo	3,4	0,9	3,3	0,8	1,000
Score global de inclusão na escola	3,6	0,7	3,7	0,6	0,583

We verified in the previous table that the level of training does not significantly influence ($p \geq 0,05$) the opinion of childhood educators face to inclusion in the school where they exercise functions, not being validated this hypothesis.

The results obtained by Vasconcelos (2012), corroborate these results, presenting similar results.

On the other hand, the data of Coelho (2011) tend to contradict, as they refer that the lack of training, referred to by teachers in their study, is related to the opinion of these face to inclusion in the school where they exercise functions. Braga (2010), affirms that childhood educators, when analyzed relatively to the level of training, those who have more training, are more favorable to the inclusion of autistic children in their schools.

In order to analyze the hypothesis 5b: **“O nível de formação dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião face à inclusão na escola onde exerce funções”**, the table (17), presents the collected data.

Table 17 – Level of agreement with the inclusion in the school where they exercise functions according to the level of training (Educational Action Auxiliaries)

	Formação				p
	12º ano		9º ano		
	Média	DP	Média	DP	
9- A minha escola está preparada para receber alunos com autismo	3,5	0,9	3,1	1,2	0,45
10- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo é sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresente	3,7	1,0	3,4	1,1	0,569
11- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo desenvolve nos outros alunos atitudes e valores positivos face à diferença	3,7	0,9	3,4	1,1	0,509
15- Na minha escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com autismo são importantes na sala de aula	3,3	0,8	3,3	1,0	0,814

16- Na minha escola a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com autismo	3,2	0,8	2,6	1,1	0,147
Score global de inclusão na escola	3,5	0,8	3,2	0,9	0,338

Na tabela anterior, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os níveis de escolaridade. Estes resultados não permitem validar esta hipótese.

Contrariamente aos nossos resultados, Freitas (2010) conclui que o nível de formação dos AAE influencia a opinião dos mesmos, relativamente à inclusão de crianças autistas.

Relativamente à hipótese 6a: **“O tempo de serviço dos educadores de infância influencia a sua opinião face à inclusão na escola onde exerce funções”**, na tabela (18) estão apresentados os resultados obtidos.

Tabela 18 – Nível de concordância com a inclusão na escola onde exerce funções segundo o tempo de serviço (Educadores de Infância)

	Tempo de Serviço								p
	Até um ano		1 a 5 anos		6 a 10 anos		11 a 20 anos		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
14- A minha escola está preparada para receber alunos com autismo	3,0	0,9	3,5	0,9	3,3	1,2	4,5	1,0	0,144
15- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo é sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresente	3,3	0,8	3,5	1,1	3,0	1,0	4,8	0,5	0,065
16- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo desenvolve nos outros alunos atitudes e valores positivos face à diferença	3,8	0,8	3,9	0,7	3,0	1,0	4,8	0,5	0,049*
20- Na minha escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com autismo são importantes na sala de aula	3,5	0,5	3,4	0,9	3,7	0,6	4,0	0,0	0,387
21- Na minha escola a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com autismo	3,2	0,8	3,3	0,8	3,0	0,0	4,5	1,0	0,130
Score global de inclusão na escola	3,4	0,4	3,5	0,6	3,2	0,5	4,5	0,6	0,093

* $p < 0,05$

Pode verificar-se na tabela anterior que há diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) na opinião dos educadores de infância sobre a inclusão na escola onde exerce funções, entre os tempos de serviço, no que se refere ao item “Na minha escola a inclusão de alunos com autismo desenvolve nos outros alunos atitudes e valores positivos face à diferença”. Os educadores de infância com tempo de serviço

entre os 11 e os 20 possuem os níveis médios mais elevados de concordância com o desenvolvimento nos outros alunos de atitudes e valores positivos face à diferença, através da inclusão de alunos com autismo na sua escola ($4,8 \pm 0,5$). Assim esta hipótese é corroborada.

Paiva (2012), corrobora o nosso estudo afirmando que o tempo de serviço dos educadores de infância influencia a sua opinião face à inclusão na escola onde exerce funções.

No que diz respeito à hipótese 6b: **“O tempo de serviço dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião face à inclusão na escola onde exerce funções”**, a tabela (19), apresenta os resultados recolhidos.

Tabela 19 – Nível de concordância com a inclusão na escola onde exerce funções segundo o tempo de serviço (Auxiliares de Ação Educativa)

	Tempo de Serviço						p
	1 a 5 anos		6 a 10 anos		11 a 20 anos		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
9- A minha escola está preparada para receber alunos com autismo	3,7	0,9	3,4	0,8	3,0	1,2	0,338
10- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo é sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresenta	4,3	1,0	3,6	0,7	2,8	0,9	0,005*
11- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo desenvolve nos outros alunos atitudes e valores positivos face à diferença	4,2	0,9	3,7	0,5	2,9	1,0	0,014*
15- Na minha escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com autismo são importantes na sala de aula	3,5	0,8	3,4	0,7	2,8	0,9	0,147
16- Na minha escola a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com autismo	3,3	1,1	3,2	0,8	2,6	0,7	0,211
Score global de inclusão na escola	3,8	0,7	3,5	0,7	2,8	0,9	0,033*

* $p < 0,05$

Na tabela 19 verificamos a existência de diferenças com significância estatística ($p < 0,05$) entre os tempos de serviço nos itens “Na minha escola a inclusão de alunos com autismo é sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresenta” e “Na minha escola a inclusão de alunos com autismo desenvolve nos outros alunos atitudes e valores positivos face à diferença”, bem como no score global da escala de inclusão na escola. Os auxiliares de ação educativa com tempo de serviço entre 1 e 5 anos têm níveis médios mais elevados de concordância com a escola onde exercem

funções considerar sempre a inclusão de alunos com autismo, independentemente das dificuldades que apresente ($4,3 \pm 1,0$). Estes resultados permitem validar esta hipótese.

Freitas (2010) corrobora os nossos resultados, concluindo que o tempo de serviço de cada AAE influencia a opinião dos mesmos face à inclusão de crianças com NEE, quanto menos tempo tiver mais favorável será a mudança para a inclusão, os AAE, com mais tempo de serviço tendem a serem sedentários e pouco recetivos à mudança.

Relativamente à hipótese 7a: **“A idade dos educadores de infância influencia a sua opinião face à inclusão das crianças com autismo”** a tabela (20), apresenta dos dados recolhidos.

Tabela 2 – Nível de concordância face à inclusão das crianças com autismo segundo a idade (Educadores de Infância)

	Idade						p
	20-30		31-40		41-50		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
17- A inclusão dos alunos com autismo na minha turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo	4,0	0,7	4,0	0,6	4,0	1,4	0,998
18- O trabalhar com alunos com autismo na turma tem efeitos positivos no desenvolvimento global desses alunos	4,0	1,0	3,9	0,7	4,0	1,4	0,716
19- Os alunos com autismo devem permanecer na escola, mas em salas de apoio	1,7	1,1	2,4	0,8	2,0	1,4	0,105
22- Na minha sala o tempo e a atenção requerida pelos alunos com autismo prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos	2,5	0,8	1,9	0,9	3,5	0,7	0,053
23- A frequência dos alunos com autismo, nas aulas, é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens	3,6	0,8	3,7	0,5	4,0	1,4	0,875
24- O currículo comum é obstáculo nas aprendizagens dos alunos com autismo	3,4	0,9	3,1	1,2	3,5	0,7	0,961
25- Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com autismo	3,9	0,9	4,1	0,9	3,0	0,0	0,191
Score global de inclusão	3,7	0,4	3,8	0,3	3,4	0,6	0,531

Na tabela anterior verificamos que a idade não influencia estatisticamente ($p \geq 0,05$) a opinião dos educadores de infância em termos de inclusão das crianças com autismo, não sendo validada esta hipótese.

Bolieiro (2012), corrobora os nossos resultados, não conseguiu comprovar uma relação estatisticamente significativa entre a idade dos sujeitos e as suas atitudes. Também Ferreira (2012), com os dados recolhidos no seu estudo, obteve resultados semelhantes aos apresentados neste trabalho.

No entanto, contraria-se, os dados apresentados por diversos estudos tais como os de Vaz (2005), Leitão (2007) e Lebres (2010), que comprovam que a idade é uma variável na inclusão de crianças com NEE (Bolieiro, 2012). Coelho (2012), nas conclusões do seu estudo, afirma que os professores mais jovens têm atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, assim como os estudos realizados por Moberg e Savolainen (2003), Lee-Tarver (2006), Ramirez (2006) e Boer et al (2011) que também concluíram que os professores mais jovens têm atitudes mais favoráveis face à inclusão nas suas turmas(Coelho, 2012).

De forma a confirmarmos a hipótese 7b: **“A idade dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião face à inclusão das crianças com autismo”**, os dados que recolhemos, estão representados na tabela (21).

Tabela 213 – Nível de concordância face à inclusão das crianças com autismo segundo a idade (Auxiliares de Ação Educativa)

	Idade						p
	20-30		31-40		41-50		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
12- A inclusão dos alunos com autismo na minha turma é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo	3,9	1,2	3,6	0,9	2,7	1,2	0,217
13- O trabalhar com alunos com autismo na turma tem efeitos positivos no desenvolvimento global desses alunos	3,7	1,3	3,6	1,1	3,0	1,0	0,617
14- Os alunos com autismo devem permanecer na escola, mas em salas de apoio	2,6	1,1	2,2	1,3	2,0	1,0	0,517
17- Na minha sala o tempo e a atenção requerida pelos alunos com autismo prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos	2,5	1,0	3,2	1,0	2,7	0,6	0,181
18- A frequência dos alunos com autismo, nas aulas, é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens	4,2	1,0	3,4	0,9	2,7	1,2	0,039*
19- O currículo comum é obstáculo nas aprendizagens dos alunos com autismo	4,1	1,1	3,5	0,8	2,7	1,2	0,087
20- Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com autismo	4,2	1,0	3,5	0,9	2,7	1,2	0,050*
Score global de inclusão	3,5	0,4	3,3	0,4	3,1	0,5	0,211

* p < 0,05

Verificamos na tabela 21, a existência de diferenças com significância estatística ($p < 0,05$) entre as idades nos itens “A frequência dos alunos com autismo, nas aulas, é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens” e “Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com autismo”. Os auxiliares de ação educativa com idade entre os 20 e 30 anos

têm níveis médios mais elevados de concordância com a frequência dos alunos com autismo, nas aulas, ser fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens ($4,2 \pm 1,0$) e a presença do professor de Educação Especial em sala ser importante para as aprendizagens dos alunos com autismo ($4,2 \pm 1,0$). Estes resultados validam esta hipótese.

Não concordando com estes resultados está Carreira (2007) que afirma que a idade dos AAE, em nada altera, a sua opinião ou desempenho, quando se fala em inclusão.

No que se refere à hipótese 8a: **“O nível de formação dos educadores de infância influencia a sua opinião face à inclusão das crianças com autismo”** os dados recolhidos serão representados na seguinte tabela (22).

Tabela 22 – Nível de concordância face à inclusão das crianças com autismo segundo o nível de formação (Educadores de Infância)

	Formação				p
	Licenciatura		Formação pós-graduada		
	Média	DP	Média	DP	
17- A inclusão dos alunos com autismo na minha turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo	3,9	0,8	4,2	0,4	0,479
18- O trabalhar com alunos com autismo na turma tem efeitos positivos no desenvolvimento global desses alunos	4,1	0,7	3,5	1,5	0,377
19- Os alunos com autismo devem permanecer na escola, mas em salas de apoio	2,1	1,1	1,2	0,4	0,029*
22- Na minha sala o tempo e a atenção requerida pelos alunos com autismo prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos	2,4	0,9	2,7	1,0	0,466
23- A frequência dos alunos com autismo, nas aulas, é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens	3,7	0,6	3,3	1,4	0,493
24- O currículo comum é obstáculo nas aprendizagens dos alunos com autismo	3,4	0,8	3,2	1,5	0,844
25- Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com autismo	3,9	0,9	3,7	0,8	0,405
Score global de inclusão	3,7	0,4	3,7	0,3	0,855

* p < 0,05

Pode verificar-se na tabela anterior que existem diferenças com significância estatística ($p < 0,05$) na opinião dos educadores de infância sobre a inclusão das crianças com autismo entre os níveis de habilitações no que se refere ao item “Os alunos com autismo devem permanecer na escola, mas em salas de apoio”. Os educadores de infância com formação pós-graduada possuem os níveis mais baixos de concordância

com a permanência na escola dos alunos com autismo, mas em salas de apoio ($1,2 \pm 0,4$), sendo esta uma questão exclusiva, podemos afirmar que os educadores que possuem somente a licenciatura são mais inclusivos do que os que possuem habilitações mais elevadas. Assim esta hipótese é validada.

Vasconcelos (2012) e Coelho (2012) corroboram os dados obtidos no nosso estudo, comprovando que face à educação inclusiva, as habilitações literárias dos professores influenciam a opinião dos mesmos.

Relativamente à hipótese 8b: **“O nível de formação dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião face à inclusão das crianças com autismo”**, a tabela (23) apresenta-se os resultados obtidos.

Tabela 23 – Nível de concordância face à inclusão das crianças com autismo segundo o nível de formação (Auxiliares de Ação Educativa)

	Formação				p
	12º ano		9º ano		
	Média	DP	Média	DP	
12- A inclusão dos alunos com autismo na minha turma é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo	3,7	1,0	3,6	1,3	0,937
13- O trabalhar com alunos com autismo na turma tem efeitos positivos no desenvolvimento global desses alunos	3,6	1,1	3,4	1,5	0,819
14- Os alunos com autismo devem permanecer na escola, mas em salas de apoio	2,5	1,2	1,7	0,8	0,147
17- Na minha sala o tempo e a atenção requerida pelos alunos com autismo prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos	3,0	0,9	2,4	1,0	0,113
18- A frequência dos alunos com autismo, nas aulas, é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens	3,6	1,0	3,6	1,3	1,000
19- O currículo comum é obstáculo nas aprendizagens dos alunos com autismo	3,7	0,9	3,4	1,3	0,572
20- Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com autismo	3,7	1,0	3,6	1,3	0,919
Score global de inclusão	3,3	0,4	3,5	0,6	0,553

Na tabela 23^a verificamos que as habilitações dos auxiliares de ação educativa (AAE) não influenciam estatisticamente ($p \geq 0,05$) a opinião destes em termos de inclusão das crianças com autismo, não sendo validada esta hipótese.

Freitas (2010), não partilha a mesma opinião e afirma que os AAE com menos habilitações revelam ter mais dificuldades na inclusão de crianças com NEE e atitudes menos positivas.

No que diz respeito à hipótese 9a: **“O tempo de serviço dos educadores de infância influencia a sua opinião face à inclusão das crianças com autismo”**, a tabela (24) apresenta os resultados recolhidos.

Tabela 24 — Nível de concordância face à inclusão das crianças com autismo segundo o tempo de serviço (Educadores de Infância)

	Tempo de Serviço								p
	Até um ano		1 a 5 anos		6 a 10 anos		11 a 20 anos		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
17- A inclusão dos alunos com autismo na minha turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo	4,0	0,6	3,9	0,8	4,0	1,0	4,0	0,0	1,000
18- O trabalhar com alunos com autismo na turma tem efeitos positivos no desenvolvimento global desses alunos	3,3	1,4	4,2	0,8	4,0	1,0	4,0	0,0	0,392
19- Os alunos com autismo devem permanecer na escola, mas em salas de apoio	1,5	0,8	1,8	1,1	2,3	0,6	2,8	0,5	0,057
22- Na minha sala o tempo e a atenção requerida pelos alunos com autismo prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos	2,7	0,5	2,6	0,9	2,7	0,6	1,3	0,5	0,057
23- A frequência dos alunos com autismo, nas aulas, é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens	3,7	0,5	3,6	0,9	3,3	0,6	4,0	0,0	0,453
24- O currículo comum é obstáculo nas aprendizagens dos alunos com autismo	3,2	0,8	3,3	1,0	3,7	0,6	3,5	1,0	0,794
25- Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com autismo	3,7	0,5	3,8	1,0	3,7	0,6	4,8	0,5	0,131
Score global de inclusão	3,6	0,5	3,7	0,4	3,5	0,5	3,9	0,1	0,486

Verificamos na tabela anterior que o tempo de serviço não influencia significativamente ($p \geq 0,05$) a opinião dos educadores de infância face à inclusão das crianças com autismo, não se validando esta hipótese.

Covas (2012) corrobora os nossos resultados, obtendo resultados similares ao não obter diferenças significativas entre o tempo de serviço e opinião dos educadores de infância referente à inclusão das crianças com autismo. Boleiro (2012) também concluiu, num estudo que fez sobre as atitudes dos educadores de infância face à inclusão, que não existe um efeito significativo do tempo de serviço e as atitudes destes face à inclusão. Também dados publicados por Leitão (2007), Chopra (2008) e Paiva (2008) vão ao encontro dos deste estudo (Boleiro,2012).

A contrariar os resultados patenteados anteriormente estão os contributos de Avramidis e Norwich (2002) e Alghazo e Gaad (2010), que sugerem que os docentes com menos tempo de serviço (até 5/6 anos) manifestam atitudes mais favoráveis à inclusão (Bolieiro, 2012).

No que diz respeito à hipótese 9b: **“O tempo de serviço dos auxiliares de ação educativa influencia a sua opinião face à inclusão das crianças com autismo”**, os dados recolhidos, estão representados na tabela (25).

Tabela 25 – Nível de concordância face à inclusão das crianças com autismo segundo o tempo de serviço (Auxiliares de Ação Educativa)

	Tempo de Serviço						p
	1 a 5 anos		6 a 10 anos		11 a 20 anos		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
12- A inclusão dos alunos com autismo na minha turma é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo	4,2	0,9	3,6	1,0	2,9	1,0	0,026*
13- O trabalhar com alunos com autismo na turma tem efeitos positivos no desenvolvimento global desses alunos	3,8	1,3	3,7	1,1	3,1	1,1	0,442
14- Os alunos com autismo devem permanecer na escola, mas em salas de apoio	2,8	1,3	1,8	1,1	2,1	0,8	0,119
17- Na minha sala o tempo e a atenção requerida pelos alunos com autismo prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos	3,0	1,0	3,2	0,9	2,4	0,7	0,096
18- A frequência dos alunos com autismo, nas aulas, é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens	4,2	0,9	3,4	0,7	3,0	1,2	0,034*
19- O currículo comum é obstáculo nas aprendizagens dos alunos com autismo	4,2	0,9	3,6	0,5	2,9	1,1	0,020*
20- Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com autismo	4,2	0,9	3,6	0,7	2,9	1,1	0,025*
Score global de inclusão	3,5	0,5	3,4	0,3	3,2	0,6	0,363

* p < 0,05

Na tabela anterior verificamos a existência de diferenças com significância estatística ($p < 0,05$) entre os tempos de serviço nos itens “A inclusão dos alunos com autismo na minha turma é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo”, “A frequência dos alunos com autismo, nas aulas, é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens”, “O currículo comum é obstáculo nas aprendizagens dos alunos com autismo” e “Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com autismo”. Os auxiliares de ação educativa com tempo de serviço entre 1 e 5 anos têm níveis médios

mais elevados de concordância com a frequência dos alunos com autismo nestes itens. Estes resultados validam esta hipótese.

Freitas (2010) corrobora com os nossos resultados, concluindo que a idade influenciava a opinião das AAE, relativamente à inclusão.

CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES

6-Conclusões

Como tudo o que se constrói tem de ter, não só uma base de sustentação que desenvolve um percurso investigativo, como também uma conclusão que aparece como pretexto para uma reflexão sobre o mesmo, a análise da literatura que emergiu da dimensão teórica, baseando-se numa questão de partida: “Os educadores de infância e os auxiliares da ação educativa sentem necessidade de formação nas suas práticas educativas com crianças autistas?”, foi o alicerce referencial que deu corpo à investigação que se levou a cabo.

Os resultados desta investigação indicam que tanto os educadores de infância como os auxiliares da ação educativa sentem que não possuem conhecimentos suficientes para a intervenção com crianças autistas, mas possuem uma opinião positiva em relação à inclusão das mesmas, nas turmas e na própria escola.

É de conhecimento geral que existe, nos cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, a inclusão da preparação inicial no campo da educação especial, mas como constatamos nas respostas aos questionários, na prática, esta formação não é suficiente, sendo até uma necessidade sentida por grande parte dos educadores de infância, seguindo-se a formação pedagógica e a formação geral escolhida por um número menor. Relativamente às maiores necessidades referenciadas pelos auxiliares da ação educativa o maior número incidiu sobre as de formação geral, seguindo-se a formação base e por fim a formação pedagógica.

No que se refere aos resultados obtidos nos questionários dos educadores de infância, verificou-se que a idade não é uma variante influenciável, pois não apresenta resultados significativos para o afirmamos. Em relação ao nível de formação, este não se demonstrou uma variável quando analisados os dados relativos à inclusão na sua escola, mas em relação à opinião dos mesmos, sobre a preparação para a prática pedagógica com autistas, os educadores com mais formação demonstraram opiniões mais positivas, enquanto na inclusão nas suas turmas os inquiridos com menos formação demonstraram ser mais positivos. Por fim, a variante, o tempo de serviço, só foi possível verificarmos que influenciava a opinião dos educadores de infância na preparação para a prática pedagógica com autistas e na forma como viam a inclusão na

sua escola. Em ambos os casos, os educadores com mais tempo de serviço deram respostas mais positivas do que aqueles com menos tempo de serviço, no entanto, quando se referia à inclusão de crianças autistas nas suas turmas, o tempo de serviço já não alterava a opinião dos mesmos.

No que diz respeito aos auxiliares da ação educativa (AEE), com os resultados obtidos, é possível concluir que as variáveis idade e tempo de serviço não influenciam significativamente as suas opiniões, quando nos referimos à preparação destes para a prática pedagógica com autistas, o mesmo já não podemos afirmar em relação à inclusão. Relativamente à opinião destes quando nos referimos à inclusão na escola onde trabalham, os AAE mais novos têm opiniões mais positivas tal como os que têm menos tempo de serviço, o mesmo acontece em relação à inclusão nas suas turmas. No que diz respeito à outra variante que foi analisada, o nível de formação, de acordo com os resultados obtidos, relativamente aos AAE, não foi possível aferir, em nenhum caso, que fosse uma variável influenciável na opinião dos inquiridos.

Como conclusões gerais, pode-se afirmar que:

- i) os educadores de infância e os AAE, não se sentem preparados para trabalhar com crianças autistas;
- ii) os educadores de infância e os AAE exibem opiniões positivas face à inclusão de crianças autistas, na sua turma e na sua escola;
- iii) a necessidade mais referida pelos educadores de infância foi a formação base e a formação geral a mais apontada pelos AAE;
- iv) a preparação dos educadores de infância para a prática pedagógica com autistas, não é influenciável pelas variantes: o nível de formação e o tempo de serviço;
- v) a preparação dos AAE para a prática pedagógica com autistas, a idade, o nível de formação e o tempo de serviço são as variáveis apresentadas;
- vi) na inclusão de crianças autistas na sua escola, por parte dos educadores de infância, o tempo de serviço é uma variável que influencia;
- vii) na inclusão de autistas na sua escola e na sua turma, por parte dos AAE, as variáveis que influenciam são: a idade e o tempo de serviço;

viii) na a inclusão de crianças autistas na sua turma, pelos educadores de infância, a variável apresentada é o nível de formação que este possuem.

Em suma, considera-se que a escola deve promover formação não só para os educadores de infância como também para os auxiliares da ação educativa, para que satisfaça as necessidades sentidas por estes nas suas práticas, não só especificamente com crianças autistas, mas abrangendo as necessidades educativas especiais. Desta forma não só os formando iriam enriquecer o seu leque de conhecimentos, como também seria fundamental para estas crianças. Assim sendo, a escola seria uma escola verdadeiramente inclusiva, desenvolvendo uma educação diferenciada e de qualidade.

Acreditamos que os resultados obtidos podem considerar-se um contributo para a temática das necessidades formativas, para a inclusão de crianças com autismo não só por parte dos educadores como também dos auxiliares da ação educativa, constituindo mais um contributo para as investigações já realizadas, possibilitando a estimulação do desenvolvimento de novos estudos que possibilitem uma aferição num contexto educacional mais abrangente.

Considera-se que, neste âmbito, ainda há muito a fazer, no sentido de se continuar a percorrer um caminho para uma educação cada vez mais inclusiva e bem-sucedida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexandre, J. M. (2010). *A Criança com Autismo: Os Desafios da Inclusão Escolar*. Tese de Mestrado- Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Almeida, A. I. (2012). *A Família e a Intervenção Educativa Face à Criança com NEE*. Tese de Mestrado- Lisboa: Educação Almeida Garrett .

Almeida, L. (2001). *O auxiliar da ação educativa no contexto de uma escola em mudança*. Inst. Inovação Educacional.

APA. (2015). *DSM-V-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (5ª ed.)*. Lisboa: Climepsi Editores.

APPDA. (2000). *Autismo: Integrar*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação, 2, pp.14 – 15.

Barros, M. R. (2012). *A Música como mediadora no desenvolvimento cognitivo em crianças com perturbações Autísticas: Intervenção junto de uma aluna com perturbações Autísticas*. Tese de Mestrado- Lisboa: Escola Superior de Educação de São João de Deus .

Batista, A. (2009). *Educação Inclusiva: Necessidades de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Meio Rural*. Tese de Mestrado: Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior da Educação de Lisboa.

Bautista, R. (1997). *Uma escola para todos: A integração escolar*. Em R. J. Bautista (Org.), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bernal, M. P. (2010). *Qualidade de vida e autismo de alto funcionamento: percepção da criança, família e educador*. Tese de Mestrado- São Paulo: Universidade de São Paulo: Instituto de Psicologia .

Bolieiro, S. F. (2012). *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Região Autónoma dos Açores*. Tese de Mestrado-Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Borges, C. (2000). *Os saberes dos docentes e a sua formação*. . Educação e Sociedade, 22(74), 11-26.

Braga, C. C. (2010). *Perturbações do Espectro do Autismo e Inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância*. Tese de Mestrado-Braga: Universidade do Minho.

Canário, R. (2004). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa Formação.

Carr, D., & Felce, J. (2006). *Increase in production of spoken words in some children with autism after PECS teaching to Phase III*. Journal of Autism and Developmental Disabilities.

Carreira, J. (2007). *A Importância da Formação no Desempenho Dos Auxiliares de Acção Educativa*. Tese de Mestrado - Lisboa: Universidade Aberta.

César, M., & Santos, N. (2006). *From exclusion into inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings*. European Journal of Psychology of Education, XXI (3), 333–346.

Coelho, Â. M. (2011). *O contributo da Intervenção Precoce nas crianças com Espectro do Autismo*. Tese de Pós-Graduação- Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti .

Coelho, M. (2012). *A Formação E As Atitudes De Professores Do Ensino Básico Face À Inclusão Dos Alunos Com Necessidades Educativas Especiais Na Sala De Aula*. Tese de Doutoramento- Espanha: Universidade Da Extremadura .

Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. 2.^a Edição: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

Courela, C. (2007). *Começar de novo: Contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. A mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental*. Lisboa.

Covas, R. F. (2012). *Intervenção Precoce na Perturbação Autística – Perspetiva dos Educadores-de-Infância*. Tese de Mestrado-Lisboa: Escola Superior de Educação de João de Deus.

Duarte, C. (2009). *Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores dos Cursos de Educação e Formação*. Tese de Mestrado- Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação .

Farrell, P. (2006). *Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities*. European Journal of Psychology of Education, XXI(3), 293–304.

Felício, V. C. (2009). *O Autismo e o Professor : Um Saber Que Pode Ajudar*. Tese de Pós-Graduação-Campus de Bauru: Faculdade de Ciências.

Fernandes, H. (2002). *Educação especial - Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação- Estudo de um caso*. Braga: Edições APPACD Distrital de Braga.

Ferreira, I. M. (2011). *Uma Criança com Perturbação do Espectro do Autismo-Um Estudo de Caso*. Tese de Mestrado- Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco-Escola Superior de Educação .

Ferreira, M. F. (2012). *Necessidades Formativas Dos Professores Do 1.º Ciclo Na Prática Profissional Com Alunos Com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado: Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação de Beja.

Filipe, C. (2012). *Autismo: Conceitos, Mitos e Preconceitos*. Lisboa: Babel.

Formosinho, J. (2001). *EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR- A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Freire, C. M. (2012). *Comunicação e Interação Social da Criança com Perturbação do Espectro do Autismo*. Tese de Mestrado - Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret.

Freire, S. (2006). *O processo de inclusão de alunos surdos na escola regular: Um estudo de caso*. Lisboa.

Freitas, F. M. (2010). *Envolvimento de Auxiliares de acção educativa no processo educativo de crianças com multideficiência*. Tese de Mestrado- Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação de Lisboa.

Freitas, H. (2000). *Análise de dados quantitativos e qualitativos: casos aplicados usando o Sphinx*. Porto Alegre, Sphinx.

Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford: England: Blackwell.

Garcia, C. (1999). *Formação De Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Garcia, T., & Rodríguez, C. (1997). *A criança autista*. In Bautista (coord). *Necessidades especiais*. . Lisboa: Dinalivro.

Gauderer, E. C. (1992). *Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento – Uma Atualização Para os Que Atuam na Area: do Especialista aos Pais*. São Paulo.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras, Celta.

Gonçalves, A. D. (2011). *OS Modelos de Intervenção São Eficazes Para Melhorar a Inclusão De Crianças Com Autismo*. Tese de Mestrado- Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret .

Gonçalves, A. (2012). Um lugar para aprender. *Noesis* , 42.

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

Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: 2ª Edição, Edições Sílabo.

Holmes, D. L. (1997). *Autism Through the Lifespan*. The Eden Model: Bethesda, MD.

Kupfer, M. (2001). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.

Leitão, M. (2007). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores*. Tese de Doutoramento : Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.

Levy, P. (2000). *Autismo e genética. Protocolo para o estudo das pessoas com autismo*. Acta pediátrica: Lisboa.

Lima, B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo. Manual prático de intervenção*. Lidel: edições técnicas, Lda.

Lopes, M. T. (2011). *Inclusão das Crianças Autistas*. Tese de Mestrado- Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Ludke, J. P. (2011). *Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre crenças dos educadores*. Tese de Pós-Graduação- Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul .

Marques, R. (2000). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora, 5ª Edição.

Martins, M. F. (2005). *Inclusão: Um Olhar Sobre As Atitudes e Práticas dos Professores*. Tese de Mestrado- Porto: Universidade Portucalense.

Mendes, S. C. (2013). *As Perceções dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de crianças com PEA no Pré-Escolar Público*. Tese de Mestrado-Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Monteiro, M. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Tese de Mestrado - Braga: Universidade do Minho.

Nunes, L. (1995). *As dimensões formativas dos contextos de trabalho*. Inovação Vol. 8, nº3 (233-249). Lisboa: Instituto de Inovação.

Oliveira, E. R. (2012). *A Inclusão de Crianças Autistas no Pré-Escolar- Atitudes dos Educadores*. Tese de Mestrado- Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Oliveira, V. (2003). *Atitude dos professores face à inclusão escolar das crianças com autismo*. Tese de mestrado - Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Paiva, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Tese de Doutoramento-Badajoz: Universidade da Extremadura.

Patrício, M. C. (2013). *A Importância das Tecnologias da Informação e da Comunicação em Crianças Com Autismo; No Pré -Escolar*. Tese de Mestrado- Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett .

Pereira, F. (1998). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação.

Pereira, M. J. (2011). *As Atitudes dos Professores Face à Inclusão de Alunos Com Deficiência no Ensino Regular*. Tese de Mestrado- Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Pereira, M., & Vieira, F. (1996). *Se Houvera Quem me ensinara. A educação de Pessoas com deficiência mental*. Textos de Educação: Fundação Calouste Glubenkian.

Powell, S. (2001). *Helping Children with Autism to Learn*. London: David Fulton.

Ribeiro, C. F. (2012). *Auxiliares de Ação Educativa nas IPSS, Competências e Desempenho*. Tese de Mestrado- Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti .

Rocha, C. L. (2012). *Professor-Mediador da Criança Autista*. Tese de Pós-Graduação- Rio de Janeiro: Universidade de Candido Mendes .

Rodrigues, D. (2006). *Investigação em educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Vol. n.º1.

Romão, C. F. (2012). *A Cooperação entre os Educadores de Infância e os Docentes de Educação Especial na Inclusão de Crianças com NEE. E as Crianças Índigo? Qual é o seu Lugar?* Tese de Mestrado- Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Rutter, M., & Schopler, E. (1987). *Autism and Pervasive Developmental Disorders: Concepts and Diagnostic Issues*. Journal of Autism and Developmental Disorders.

Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada — uma forma de aprender a aprender*. Grafiasa.

Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.

Sant'Ana, I. (2005). *Educação inclusiva: concepções de professores e diretores*. Psicologia em Estudo, 10, 227 - 234.

Seiça, R. A. (2012). *Perceção dos Professores e dos Pais Face às Competências dos Alunos com Síndrome de Asperger*. Tese de Mestrado- Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett .

Silva, M. (2009). *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. Revista Lusófona da Educação, (13), 151.

Silva, M. (2002). *inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores*. Inclusão, 2,33-48.

Silva, T. M. (2012). *Escola Inclusiva: Conceções e Práticas De Avaliação Formativa Dos Professores Do 1.º Ciclo*. Tese de Mestrado- Porto: Univerisade Fernando Pessoa .

Simões, A. (2011). *Análise de Necessidades de Formação dos Professores Avaliadores*. Tese de Mestrado: Universidade de Lisboa- Instituto de Educação.

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola*. Lisboa: Texto Editores.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, S. M. (2013). *A Afetividade do Educador na Promoção de Atitudes de Inclusão no Contexto da Educação Pré-escolar*. Tese de Mestrado- Porto: Universidade Fernando Pessoa .

Vasconcelos, C. R. (2012). *Formação de Professores e Educação Inclusiva:uma perspetiva de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico na Ilha de São Miguel*. Tese de Mestrado - Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Ventura, T. (2009). *Estudio sobre los Mayores de 23 Años en la Universidad Moderna de Lisboa — Un enfoque metodológico autoevaluativo*. Tese de Doutoramento: Universidade de Sevilla.

Wing, L. (1988). *Aspects of Autism*. Biological Research.

Wing, L., & Gould, J. (1979). *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification.*”. Journal of Autism and Development Disorders 9, 11-30.

Zabalza, M. Â. (2003). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS:

Decreto-Lei 344/89, de 11 de Outubro; Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 184/2004, de 29 de Julho; Deliberou o novo regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto revogada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro; Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.

ANEXOS

ANEXO I: Autorização para implementação do Estudo à Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos da Madeira


REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

7

Direção Regional de Educação GGAD		
MAÍDA	PROCESSO(S)	DATA
Of: 366	5.69 0.0	20-02-2014

Exma. Senhora
Educatora Carla Susana Gomes Freitas
cariasusana88hotmail.com

J

ASSUNTO: Autorização para realização de investigação nas escolas da Região Autónoma da Madeira

Na sequência da vossa solicitação, e por despacho do Exmo. Senhor Diretor Regional de Educação, de 13-02-2014, informa-se Vossa Excelência de que, no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação – Educação Especial, promovido pela Universidade Fernando Pessoa, está autorizada a aplicar os questionários aos educadores de infância e assistentes operacionais dos estabelecimentos de educação da Região Autónoma da Madeira submetidos a anuência dos mesmos.

Mais se informa que, para efeitos da operacionalização do instrumento de investigação, deverá proceder à necessária articulação com os diretores dos estabelecimentos de educação e ensino.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional


(Bernardo Lage Valério)

Na resposta indicar a «Nossa referência». Em cada e-fiche indicar se de um assunto.

BVMJM


Rua D. João n.º 27 - 9050-510 Funchal - Tel: 291 705 800 - NIPC: 630 095 023
www.madeiraedu.pt/mde - email: dre@dre.madeira-edu.pt

1 de 1

ANNEX II: Authorization of use of instruments by the author

FW: Pedido de permissão de utilização do questionário ↑ ↓ ×

Para ver mensagens relacionadas com esta, deve [agrupar mensagens por conversa](#)ção.

 **Manuel Ferreira** (mfranciscoff@outlook.pt) [Adicionar aos contactos](#) 14:56 ▶
Para: carlasusana88@hotmail.com ▼

*Boa tarde,
Cara colega Carla,
É com enorme prazer e satisfação que respondo atenciosamente ao seu pedido,
Autorizo a utilização dos questionários por mim elaborados na minha dissertação,
solicito também que depois me disponibilize a sua dissertação e também artigos produzidos sobre o assunto, pois gostava de ter acesso.*

*Obrigado e Bom trabalho,
Cumprimentos
Manuel Ferreira*

From: carlasusana88@hotmail.com
To: mfranciscoff@outlook.pt
Subject: Pedido de permissão de utilização do questionario
Date: Thu, 29 Aug 2013 12:04:54 +0100

Ola bom dia Srª Manuel Francisco Pereira Ferreira,

O meu nome é Carla Freitas, sou educadora de infância e aluna do Mestrado em Ciência da Educação: domínio cognitivo e motor, na Universidade Fernando Pessoa, o tema da minha dissertação é: «Necessidades formativas dos educadores de infância na prática profissional»

© 2013 Microsoft [Termos](#) [Privacidade e cookies](#) [Programadores](#) [Português \(Portugal\)](#) javascript:void(0);

ANEXO III: Guião A - Questionários aos Educadores de Infância

Necessidades Formativas dos Educadores de Infância e dos Auxiliares da Ação Educativa na Prática Profissional com Crianças Autistas

Excelentíssimo (a). Senhor (a) Educador (a), caro (a) colega

O meu nome é Carla Susana Gomes Freiras e sou aluna da Universidade Fernando Pessoa, no Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Paiva Coelho.

Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática: "As Necessidades Formativas dos Educadores de Infância e dos Auxiliares da Ação Educativa na Prática Profissional com Crianças Autistas"

*Obrigatório

Questionário aos Educadores de Infância

Este questionário é anónimo, a sua colaboração é precisa para a concretização deste trabalho, por isso solicito-lhe que disponibilize algum tempo para responder, expressando as suas opiniões sobre cada item.

Não está perante um teste com respostas certas e erradas, mas apenas com um conjunto de questões sobre as quais pretendo conhecer o que pensa. Solicito-lhe, pois, respostas verdadeiras.

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Género *

- Feminino
- Masculino

Idade *

- 20 -30
- 31 - 40
- 41 - 50
- 51 - 60
- + de 61

Formação *

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pos- Graduação
- Mestrado
- Outra:

Tempo de Serviço *

contado até ao início deste ano letivo

- Até 1 ano
- 1- 5 anos
- 6 - 10 anos
- 11 - 20 anos
- + de 21 anos

II - Assinale no item em que mais se aproxima da sua opiniao

Tendo quem conta que

1 - Completamente em Desacordo 2 - Em Desacordo 3 - Sem Opinião 4 -Concordo 5 - Concordo Plenamente

*

	1	2	3	4	5
1- Tenho uma boa formação para trabalhar com alunos com autismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2- Estou bem preparado para elaborar um programa educativo individual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3- Tenho uma boa preparação para identificar os alunos com autismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4- Estou preparado para avaliar alunos com autismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5- Tenho uma boa preparação para intervir junto de alunos com autismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6- Tenho uma boa preparação para trabalhar com alunos com autismo em articulação com o professor de Educação Especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7- Nas planificações tenho uma boa preparação para planificar atividades para os alunos com autismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8- Nas planificações tenho uma boa preparação para definir estratégias apropriadas para os	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9- Na planificação das atividades para a turma com alunos com autismo reflete sempre sobre os critérios de avaliação para estes alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10- Utilizo materiais didáticos específicos para os alunos com autismo, na turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11- Sei aplicar exercícios práticos diferenciados os alunos com autismo, na turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12- Nas reuniões participo na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com autismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13- Participo nas reuniões na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com autismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14- A minha escola está preparada para receber alunos com autismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo é sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo desenvolve nos outros alunos, atitudes e valores positivos face à diferença.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17- A inclusão dos alunos com autismo na minha turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18- O trabalhar com alunos com autismo na turma, tem efeitos positivos no desenvolvimento global desses alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19- Os alunos com autismo devem permanecer na escola, mas em salas de apoio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20- Na minha escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com autismo são importantes na sala de aula.

21- Na minha escola a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com autismo.

22- Na minha sala o tempo e a atenção requerida pelos alunos com autismo prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos.

23- A frequência dos alunos com autismo, nas aulas, é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens.

24- O currículo comum é obstáculo nas aprendizagens dos alunos com autismo.

25- Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com autismo.

III- De forma sucinta e explícita explique qual é o seu parecer sobre quais considera serem as suas maiores necessidades de formação para melhorar a sua prática pedagógica para a inclusão de crianças autistas na sala de aula? *

ANEXO IV: Guião B - Questionários destinado aos Auxiliares de Ação Educativa

Necessidades Formativas dos Educadores de Infância e dos Auxiliares da Ação Educativa na Prática Profissional com Crianças Autistas

Excelentíssimo (a). Senhor (a) Auxiliar,

O meu nome é Carla Susana Gomes Freiras e sou aluna da Universidade Fernando Pessoa, no Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Paiva Coelho.

Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática: "As Necessidades Formativas dos Educadores de Infância e dos Auxiliares da Ação Educativa na Prática Profissional com Crianças Autistas"

*Obrigatório

Questionário aos Auxiliares da Acção Educativa

Este questionário é anónimo, a sua colaboração é precisa para a concretização deste trabalho, por isso solicito-lhe que disponibilize algum tempo para responder, expressando as suas opiniões sobre cada item.

Não está perante um teste com respostas certas e erradas, mas apenas com um conjunto de questões sobre as quais pretendo conhecer o que pensa. Solicito-lhe, pois, respostas verdadeiras.

Género *

- Feminino
- Masculino

Idade *

- 20 - 30 anos
- 31 - 40 anos
- 41 - 50 anos
- 51 - 60 anos
- + 61 anos

Formação *

- 9º ano
- 12º ano
- Outra:

Tempo de Serviço *

contado até ao início deste ano letivo

- Até 1 ano
- 1- 5 anos
- 6 - 10 anos
- 11 - 20 anos
- + de 21 anos

II - Assinale no item em que mais se aproxima da sua opinião

Tendo quem conta que

1 - Completamente em Desacordo 2 - Em Desacordo 3 - Sem Opinião 4 - Concordo 5 - Concordo Plenamente

*

	1	2	3	4	5
1- Tenho uma boa formação para trabalhar com alunos com autismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2- Tenho uma boa preparação para colaborar na elaboração de um programa educativo individual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3- Tenho uma boa preparação para identificar os alunos com autismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4- Estou preparado para contribuir na avaliação de alunos com autismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5- Tenho uma boa preparação para intervir junto de alunos com autismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6- Tenho uma boa preparação para trabalhar com alunos com autismo em articulação com o Educador de infância e o professor de Educação Especial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7- Tenho uma boa preparação para ajudar a planificar atividades para os alunos com autismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8- Nas planificações tenho boa preparação para ajudar a definir estratégias apropriadas para os alunos com autismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9- A minha escola está preparada para receber alunos com autismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo é sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11- Na minha escola a inclusão de alunos com autismo desenvolve nos outros alunos, atitudes e valores positivos face à diferença.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12- A inclusão dos alunos com autismo na minha turma é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13- O trabalhar com alunos com autismo na turma, tem efeitos positivos no desenvolvimento global desses alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14- Os alunos com autismo devem permanecer na escola, mas em salas de apoio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15- Na minha escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com autismo são importantes na sala de aula.

16- Na minha escola a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com autismo.

17- Na minha sala o tempo e a atenção requerida pelos alunos com autismo prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos.

18- A frequência dos alunos com autismo, nas aulas, é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens.

19- O currículo comum é obstáculo nas aprendizagens dos alunos com autismo.

20- Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com autismo.

III- De forma sucinta e explícita explique qual é o seu parecer sobre quais considera serem as suas maiores necessidades de formação para melhorar a sua prática pedagógica para a inclusão de crianças autistas na sala de aula? *

ANNEX V: Responses collected in the questionnaires of Childhood Educators

1	Idade	Formação	Tempo de	[1- Tenho uma	[2- Estou bem	[3- Tenho uma	[4- Estou
2	20 -30	Licenciatura	1- 5 anos	2	3	3	4
3	20 -30	Licenciatura	6 - 10 anos	2	2	2	2
4	20 -30	Licenciatura	1- 5 anos	2	4	4	2
5	20 -30	Licenciatura	1- 5 anos	2	4	3	2
6	20 -30	Licenciatura	1- 5 anos	2	2	2	2
7	20 -30	Licenciatura	Até 1 ano	2	4	1	1
8	31 - 40	Pos- Graduação	11 - 20 anos	4	4	4	4
9	20 -30	Mestrado	Até 1 ano	2	1	2	1
10	20 -30	Licenciatura	1- 5 anos	4	4	4	2
11	20 -30	Licenciatura	1- 5 anos	2	3	2	3
12	31 - 40	Mestrado	1- 5 anos	3	2	2	2
13	20 -30	Mestrado	1- 5 anos	2	3	3	3
14	20 -30	Licenciatura	1- 5 anos	4	4	4	4
15	20 -30	Licenciatura	1- 5 anos	3	4	3	3
16	20 -30	Licenciatura	1- 5 anos	3	4	3	3
17	20 -30	Licenciatura	1- 5 anos	3	4	3	3
18	41 - 50	Mestrado	1- 5 anos	5	5	5	5
19	41 - 50	Licenciatura	Até 1 ano	3	3	2	3
20	20 -30	Licenciatura	Até 1 ano	1	1	1	1
21	31 - 40	Licenciatura	11 - 20 anos	2	4	4	2
22	31 - 40	Licenciatura	11 - 20 anos	2	4	4	2
23	31 - 40	Licenciatura	6 - 10 anos	4	4	2	2
24	20 -30	Licenciatura	1- 5 anos	2	2	4	2
25	20 -30	Licenciatura	1- 5 anos	2	2	2	2
26	20 -30	Mestrado	Até 1 ano	3	4	4	3
27	31 - 40	Licenciatura	11 - 20 anos	2	4	4	2
28	20 -30	Licenciatura	Até 1 ano	2	2	3	2
29	20 -30	Licenciatura	1- 5 anos	2	2	2	2
30	31 - 40	Licenciatura	6 - 10 anos	2	2	2	2
31	20 -30	Licenciatura	1- 5 anos	2	2	2	2

1	[5- Tenho uma	[6- Tenho uma	[7- Nas	[8- Nas	[9- Na	[10- Utilizo	[11- Sei aplicar
2	2	3	4	2	4	3	3
3	3	4	2	2	3	3	3
4	2	2	2	2	3	3	3
5	3	3	1	1	3	5	2
6	2	4	2	2	4	4	4
7	2	2	2	2	2	2	2
8	4	4	4	4	4	4	4
9	2	2	2	2	2	2	2
10	4	4	2	2	4	4	4
11	2	2	3	3	3	3	3
12	2	2	3	3	3	2	2
13	3	3	3	2	2	3	3
14	4	4	4	4	4	4	4
15	3	4	4	4	4	3	3
16	3	4	4	4	4	3	3
17	3	4	4	4	4	3	3
18	5	5	5	5	5	5	5
19	3	3	4	4	3	3	3
20	1	1	1	1	1	2	2
21	2	5	2	2	2	2	4
22	2	5	2	2	2	2	4
23	2	2	2	2	2	3	3
24	2	2	2	2	2	3	3
25	2	4	2	2	2	2	2
26	4	4	4	4	4	1	1
27	2	5	2	2	2	2	4
28	3	4	2	2	4	3	3
29	2	2	2	2	2	2	2
30	2	2	2	2	2	2	2
31	2	2	2	2	2	3	2

Necessidades Formativas dos Educadores de Infância e dos Auxiliares de Ação Educativa na Prática Profissional com Crianças Autistas

1	[12- Nas reuniões	[13- Participo nas	[14- A minha	[15- Na minha	[16- Na minha	[17- A inclusão	[18- O trabalhar
2	3	3	2	2	4	4	4
3	3	3	4	4	4	4	4
4	3	4	2	3	3	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5
6	2	2	4	4	4	4	4
7	2	2	2	2	5	5	5
8	4	4	3	4	4	4	4
9	2	2	4	4	4	4	3
10	4	4	4	4	4	4	4
11	3	3	4	4	4	4	4
12	2	3	4	3	4	4	3
13	4	4	2	1	4	4	5
14	4	4	4	4	4	4	5
15	3	3	3	3	3	3	4
16	3	3	3	3	3	3	4
17	3	3	3	3	3	3	4
18	5	5	4	5	5	5	5
19	3	3	3	3	3	3	3
20	3	3	2	3	3	4	4
21	3	3	5	5	5	4	4
22	3	3	5	5	5	4	4
23	3	3	4	2	2	5	5
24	3	3	5	5	4	5	5
25	2	2	4	4	4	2	2
26	3	3	4	4	4	4	1
27	3	3	5	5	5	4	4
28	3	3	3	4	4	4	4
29	2	2	4	4	4	4	4
30	2	2	2	3	3	3	3
31	3	3	3	3	5	5	5

1	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE
1	[19- Os alunos	[20- Na minha	[21- Na minha	[22- Na minha	[23- A frequência	[24- O currículo	[25- Na sala de
2	4	3	3	3	2	3	2
3	2	4	3	3	3	4	4
4	2	3	3	3	4	3	4
5	5	5	5	3	4	2	5
6	1	4	4	2	4	2	5
7	1	4	2	2	4	4	4
8	2	4	3	2	4	2	4
9	1	3	3	3	4	4	4
10	2	4	2	2	4	4	4
11	1	3	4	3	3	3	3
12	1	4	4	3	3	1	3
13	1	4	2	1	1	5	5
14	1	4	4	1	4	2	4
15	2	3	3	3	4	4	4
16	2	3	3	3	4	4	4
17	2	3	3	3	4	4	4
18	1	4	4	4	5	4	3
19	3	3	3	3	3	3	3
20	2	4	4	3	4	2	4
21	3	4	5	1	4	4	5
22	3	4	5	1	4	4	5
23	2	4	3	2	4	4	4
24	1	1	3	1	4	4	2
25	2	2	2	2	4	4	5
26	1	4	4	3	3	3	3
27	3	4	5	1	4	4	5
28	1	3	3	2	4	3	4
29	1	4	4	4	4	4	4
30	3	3	3	3	3	3	3
31	1	3	3	3	3	3	3

Neessidades Formativas dos Educadores de Infância e dos Auxiliares de Ação Educativa na Prática Profissional com Crianças Autistas

1	III- De forma sucinta e explícita explique qual é o seu parecer sobre quais considera serem as suas maiores necessidades de formação para mel
2	A maior necessidade é a formação base, no curso nao haver nada relacionado em concreto com o autismo
3	sinto falta de formação especifica nessa area, havendo a necessidade de açoes de formação nessa area
4	Basicamente falta muita formação!
5	Como profissional de educação, as bases de ensino sobre crianças com NEE, ou neste caso especifico os autistas, são muito fracas. Apenas nos dão alguma
6	Ter mais formações sobre este tipo de doença o autismo , pois são crianças que precisam do nosso apoio e precisamos estar aptas para ajudá-las na aquisição
7	Neste momento não me sinto apta para descrever tal tema. Infelizmente no ensino universitário não se aprofunda estes temas-
8	Atendendo a que a tenho formação especializada, em termos de formação acho que estou preparada para tal. Porém, cada caso é um caso e temos de adaptar
9	Formação para saber identificar, ensinar e lidar com crianças autistas na sala de aula e também diversas áreas das NEE, de uma maneira geral;
10	essencialmente nas planificações, tipo de atividades e avaliação das crianças com autismo
11	As maiores necessidades é mesmo a falta de formacao sobre o autismo.
12	Sinto mesmo a falta de formacao no curso, o que faz com que nao me sinta apta para trabalhar com autistas
13	Na minha pratica e no meu trabalho tenho a sorte de poder fazer o trabalho com a crianca individualmente mas penso que ainda falta aprofundar melhor esse co
14	As maiores necessidades e lacunas da minha formação a nível de inclusão de crianças com o espectro do autismo, é sem dúvida a nível da planificação e do p
15	Considero serem as minhas maiores necessidades de formação para melhorar a minha prática pedagógica relativamente à inclusão de crianças autistas, uma
16	Tudo torna-se uma necessidade
17	Considero serem as minhas maiores necessidades de formação para melhorar a minha prática pedagógica relativamente à inclusão de crianças autistas, uma
18	A preparação durante os cursos e mesmo os mestrados menos teoria e mais pratica trabalho de campo
19	Não existe de facto inclusão...
20	Conhecimento de praticas a desenvolver com as crianças com necessidades especiais
21	Na minha opiniao toda a crianca altista deveria ter dentro da sala de aula a educadora de ensino especial ou alguem com formacao para a poder auxiliar.
22	sinto muito falta de formação em geral
23	Falta de formação sobre as necessidade das crianças autistas;Na Formação base de educadores ter mais preparação para trabalhar com crianças autistas e t
24	Nao ha qualquer formação no curso em concreto sobre o autismo havendo a necessidade de haver formação sobre como lidar e como se preparar na pratica pe
25	a minha pratica pedagógica junto de crianças autistas com autismo é nula. Apenas uma vez tive contato com crianças autistas numa visita a uma sala teach. l
26	Devia haver mais preparação ao longo do curso sobre o autismo
27	Na minha opiniao toda a crianca altista deveria ter dentro da sala de aula a educadora de ensino especial ou alguem com formacao para a poder auxiliar.
28	Uma formação mais direccionada para características especificas do autismo, assim como outras patologias, e contacto directo com crianças diagnosticadas
29	As maiores necessidade de formação é mesmo na parte de planejar, nao tenho formação de como planejar e agir de forma pedagogica para lidar com estas cria
30	De uma forma geral acho que ha pouca formação, na licenciatura de educação de infancia, sobre como lidar com o autismo, no entanto na minha opiniao ha se
31	A maiores necessidades é na planificação, é necessario haver mais formação de forma a melhorarmos as planificacoes, tomando as mais especificas para os

ANEXO VI: Respostas recolhidas nos questionários dos Auxiliares de Ação Educativa

1	Género	Idade	Formação	Tempo de	[1- Tenho uma	[2- Tenho uma	[3- Tenho uma
2	Feminino	31 - 40 anos	9º ano	6 - 10 anos	2	2	2
3	Feminino	20 - 30 anos	12º ano	1 - 5 anos	4	3	4
4	Feminino	20 - 30 anos	9º ano	1 - 5 anos	1	1	4
5	Feminino	31 - 40 anos	9º ano	11 - 20 anos	2	2	2
6	Feminino	31 - 40 anos	9º ano	11 - 20 anos	2	2	2
7	Feminino	20 - 30 anos	12º ano	1 - 5 anos	1	1	1
8	Feminino	31 - 40 anos	12º ano	6 - 10 anos	3	2	3
9	Feminino	31 - 40 anos	12º ano	6 - 10 anos	3	4	4
10	Feminino	20 - 30 anos	12º ano	1 - 5 anos	3	3	2
11	Feminino	31 - 40 anos	12º ano	1 - 5 anos	3	2	3
12	Feminino	20 - 30 anos	12º ano	1 - 5 anos	1	1	2
13	Feminino	20 - 30 anos	12º ano	1 - 5 anos	1	1	2
14	Feminino	31 - 40 anos	12º ano	1 - 5 anos	4	2	2
15	Feminino	20 - 30 anos	9º ano	1 - 5 anos	4	3	4
16	Feminino	31 - 40 anos	9º ano	11 - 20 anos	4	2	4
17	Feminino	31 - 40 anos	12º ano	6 - 10 anos	2	2	2
18	Feminino	41 - 50 anos	12º ano	11 - 20 anos	2	2	2
19	Feminino	31 - 40 anos	12º ano	1 - 5 anos	4	4	4
20	Feminino	20 - 30 anos	12º ano	1 - 5 anos	2	2	2
21	Feminino	41 - 50 anos	12º ano	11 - 20 anos	2	2	2
22	Feminino	31 - 40 anos	12º ano	6 - 10 anos	2	2	2
23	Feminino	31 - 40 anos	12º ano	6 - 10 anos	2	2	2
24	Feminino	31 - 40 anos	12º ano	6 - 10 anos	2	2	4
25	Feminino	20 - 30 anos	12º ano	1 - 5 anos	2	2	2
26	Feminino	31 - 40 anos	12º ano	11 - 20 anos	2	2	3
27	Feminino	20 - 30 anos	12º ano	6 - 10 anos	2	2	2
28	Feminino	41 - 50 anos	12º ano	11 - 20 anos	3	2	2
29	Feminino	31 - 40 anos	9º ano	11 - 20 anos	2	2	2
30	Feminino	31 - 40 anos	12º ano	6 - 10 anos	2	3	4
31	Feminino	31 - 40 anos	12º ano	6 - 10 anos	4	4	4

1	[4- Estou	[5- Tenho uma	[6- Tenho uma	[7- Tenho uma	[8- Nas	[9- A minha	[10- Na minha
2	2	2	2	2	2	4	4
3	3	4	4	4	4	4	4
4	1	4	4	4	2	2	5
5	2	2	2	2	2	2	2
6	2	2	2	2	2	2	2
7	1	1	1	1	1	5	5
8	3	2	2	2	2	4	4
9	3	3	4	4	3	3	4
10	3	3	1	1	1	4	5
11	3	3	1	1	1	4	5
12	1	1	1	1	1	4	5
13	1	1	1	1	1	4	5
14	2	2	4	4	4	4	4
15	3	3	3	3	3	4	4
16	1	2	4	2	2	5	4
17	2	2	2	2	2	4	4
18	2	2	2	2	2	2	2
19	3	4	4	3	4	3	3
20	2	2	2	2	2	4	4
21	2	2	2	2	2	4	4
22	2	2	2	2	2	4	4
23	2	2	2	2	2	3	3
24	4	4	4	3	3	2	2
25	2	2	2	2	2	2	2
26	3	4	4	3	4	4	3
27	2	2	3	3	2	2	3
28	3	2	3	3	2	2	2
29	2	2	2	2	2	3	3
30	3	3	2	2	2	4	4
31	4	4	4	4	4	4	4

Necessidades Formativas dos Educadores de Infância e dos Auxiliares de Ação Educativa na Prática Profissional com Crianças Autistas

1	[11- Na minha	[12- A inclusão	[13- O trabalhar	[14- Os alunos	[15- Na minha	[16- Na minha	[17- Na minha
2	4	5	5	1	4	4	4
3	4	4	4	4	4	4	4
4	5	5	5	1	4	1	2
5	2	2	2	2	2	2	2
6	2	2	2	2	2	2	2
7	3	3	3	1	3	3	3
8	4	4	4	1	4	3	3
9	4	4	4	4	3	3	3
10	5	5	5	3	3	3	3
11	5	5	5	5	5	5	5
12	5	5	5	3	3	3	3
13	5	5	5	3	3	3	3
14	4	4	2	2	3	3	3
15	4	4	2	2	4	4	3
16	4	4	5	1	4	2	1
17	4	4	4	1	4	4	4
18	2	2	2	2	2	2	2
19	4	4	3	4	4	4	4
20	4	4	4	4	4	4	1
21	4	4	4	1	4	4	3
22	4	4	4	1	3	3	3
23	3	3	3	3	3	3	3
24	3	2	2	2	2	2	3
25	2	2	2	2	2	2	2
26	4	4	4	3	3	3	3
27	3	2	2	3	3	2	1
28	2	2	3	3	2	3	3
29	3	3	3	3	3	3	3
30	4	4	4	1	4	4	4
31	4	4	5	1	4	4	4

1	[18- A frequência	[19- O currículo	[20- Na sala de	III- De forma sucinta e explícita explique qual é o seu parecer sobre quais
2	4	4	4	4 Ha falta de formação e informação sobre esta tematica, sendo que acho que
3	4	4	4	4 Sinto falta de formação no curso sobre o autismo
4	5	5	5	5 Tive pouca formação desta área e sem o apoio de um educador a seria incapaz de
5	2	2	2	2 Na minha opiniao deveriam haver mais formações
6	2	2	2	2 Na minha opiniao deveriam haver mais formações
7	5	5	5	5 1º- Formação teórica sobre: o que é o autismo, como identificar crianças com
8	2	4	4	3 Pelo facto de nunca ter trabalhado com crianças autistas é difícil saber as
9	4	4	4	5 Por acaso nao tenho formação acerca de crianças com autismo mas gostava
10	5	5	5	5 A maior necessidade é não ter a formação base sobre as necessidade de uma
11	4	4	4	4 No tivemos formação no curso para poder trabalhar com crianças autistas,
12	5	5	5	5 Nao tive formação teórica para trabalhar com crianças autistas. Ter uma formação
13	5	5	5	5 nao ter informação necessaria(teórica) sobre o autismo, ao longo do curso,
14	4	4	4	4 Falta de formação nesta area, partindo da lacuna na formação base
15	4	3	3	4 - Falta de formação mais profunda na area do autismo;
16	5	5	5	5 Falta de formação sobre as necessidades das crianças autistas
17	4	4	4	4 a formação para educar as crianças autistas é fundamental, acho que seria
18	2	2	2	2 A falta de informação e de formação é muita para este tipo de caso, no entanto
19	3	4	4	3 a falta de formação sobre o autismo é um lapso nos cursos e formação
20	4	4	4	4 as minhas maiores necessidades sao nos metodos e estrategias utilizar com
21	4	4	4	4 Apesar de possuir alguns anos de experiencia sinto muitas dificuldades para lidar
22	3	3	3	3 A falta de formação é evidente, resta nos a pesquisa na internet se algum dia tiver
23	3	3	3	3 Acho que a atraves de uma pesquisa na internet conseguimos ter mais
24	3	3	3	3 Na minha opiniao existe muita falta de divulgação sobre como cuidar destas
25	2	2	2	2 as minha maiores necessidades é na area da intervenção, saber como lidar, saber
26	4	3	3	3 As necessidades so surgem no momento da intervenção, no entanto acho que
27	3	3	3	3 A minha pratica pedagogica sempre foi sem este tipo de casos, mas na minha
28	2	2	2	2 A minha formacao nao tive qualquer tipo de abordagem a esta tematica. Acho que
29	3	3	3	3 A inclusao destas crianças é uma coisa muito complexa, é necessario haver
30	4	4	4	4 tendo 9 anos de experiencia como auxiliar da acção educativa ainda nao tive a
31	4	4	4	4 Sinto me minimamente preparada para trabalhar com crianças autistas, mas há