

Suse Catarina Ferreira Mendes

*As Perceções dos Educadores de Infância
quanto à Inclusão de crianças com PEA
no Pré-Escolar Público*

Mestrado em Educação Especial

**Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**

Caldas da Rainha, Porto, 2013

Suse Catarina Ferreira Mendes

*As Percepções dos Educadores de Infância
quanto à Inclusão de crianças com PEA
no Pré-Escolar Público*

**“Dissertação de Mestrado apresentada
à Universidade Fernando Pessoa como
parte dos requisitos para a obtenção do
grau de Mestre em Ciências da
Educação: Educação Especial sob
orientação do Professor Doutor Milton
Madeira”**

Suse Catarina Ferreira Mendes

Caldas da Rainha, Porto, 2013

Resumo

Esta dissertação teve como objetivo principal analisar as percepções das Educadoras de Infância quanto à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA¹) nos Jardins de Infância públicos de Portugal. Pretendeu-se também analisar a influência dos diferentes níveis de formação na área e experiência profissional das Educadoras de Infância na percepção da inclusão das crianças com PEA.

Como variáveis para a hipótese geral e específica tem-se a variável alvo a Percepção das Educadoras de Infância quanto à Inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos; para a hipótese secundária tem-se a variável independente a Formação específica na área e a experiência profissional com PEA e em Educação Especial e a variável dependente a Percepção das Educadoras de Infância quanto à Inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos.

O presente estudo tem carácter sobretudo exploratório (descritivo) e assenta numa metodologia quantitativa sendo que nas hipóteses do objetivo secundário, como se comparam dois grupos, utilizou-se o teste *t* de *Student* para duas amostras independentes.

A amostra é constituída pelas Educadoras de Infância a trabalhar na rede pública do Concelho das Caldas da Rainha no ano letivo 2011/2012. O instrumento utilizado foi o inquérito por questionário, sendo constituído por quatro partes: a primeira parte refere-se a um questionário sociodemográfico que permitiu fazer uma caracterização pessoal (idade, género, habilitação académica, tempo de serviço, situação profissional, experiência profissional); a segunda parte diz respeito às dificuldades e constrangimentos dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de crianças com PEA; a terceira parte refere-se a um questionário sobre as percepções dos Educadores de Infância quanto à inclusão de crianças com PEA; e a quarta e última parte é constituída por duas perguntas abertas.

¹ Será considerado PEA de forma a abranger o contínuo de manifestações na sua totalidade. Sempre que se utilizar a palavra Autismo/Autista pretende-se aqui atribuir o mesmo significado.

Os resultados da presente investigação não permitiram estabelecer relações entre a percepção daquelas Educadoras quanto à inclusão e as diferentes variáveis exploradas; ou seja, as hipóteses formuladas não foram confirmadas, no entanto, permitiram verificar que os participantes apresentam uma favorabilidade ao conceito da inclusão.

Palavras-chave: Perturbações do Espectro do Autismo; Inclusão; Percepção das Educadoras de Infância

Abstract

Perceptions of Kindergarten Teachers on the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders in Preschool Public

This work aimed to analyze the perceptions of kindergarten teachers about the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in public Kindergartens of Portugal. It was intended to also analyze the influence of different levels of training and professional experience in the area of Early Childhood Educators in the perception of inclusion of children with ASD.

In what concerns the variables, the general and specific hypotheses include the following ones: the target variable, Perceptions of Kindergarten Teachers on the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders in Preschool Public; the secondary hypothesis includes the independent variable the specific training and experience in the area and experience with ASD and Special Education, and the dependent variable Perceptions of Kindergarten Teachers on the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders in Preschool Public

This study is mainly exploratory nature (descriptive) and is based on a quantitative methodology, and in the cases of secondary objective, as they compare two groups, we used the Student t test for two independent samples.

The sample consists of the Kindergarten teachers to work in the public's Council of Caldas da Rainha in the school year 2011/2012. The instrument used was a questionnaire survey, consisting of four parts: the first part refers to a sociodemographic questionnaire that allowed a characterization personal (age, gender, academic qualifications, length of service, employment status, work experience); the second part concerns the difficulties and constraints of Kindergarten on the inclusion of children with ASD, the third part refers to a questionnaire about their perceptions of kindergarten teachers regarding the inclusion of children with ASD, and the fourth and last part consists of two open questions.

The results of this research did not allow establish a relationship between the perception of those Educators about the inclusion and the different variables explored, namely the hypotheses were not confirmed, however, allowed to verify that participants have a favorable response to the concept of inclusion.

Keywords: Autism Spectrum Disorders; Inclusion; Perception of Kindergarten Teachers

*Todas as cores do arco-íris sobrepostas formam o branco: só a
inclusão de todos com suas diferenças é que pode criar
harmonia"*

Rose Marie Muraro.

Agradecimentos

À minha família por todo o apoio.

Ao meu namorado, pela paciência e apoio incondicional.

Aos amigos que me deram força para continuar...em especial à Dora e à Marta pela sempre presença e constante apoio.

Aos diretores dos agrupamentos e às Educadoras de Infância, pois sem a sua colaboração este trabalho não teria sido possível.

À Professora Leocádia Madeira.

E, em especial, ao Professor Doutor Milton Madeira, o meu orientador da dissertação, agradeço a paciência, a dedicação e a motivação.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação.

O meu muito Obrigado!

Índice

| | | |
|---|----|----|
| INTRODUÇÃO | 1 | |
| JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO | 4 | |
| PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | | |
| CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E A INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA..... 8 | | |
| 1.1 Perspetiva Histórica da Educação de Infância..... | 8 | |
| 1.2 Perspetiva Histórica da Intervenção Precoce (IP) | 13 | |
| 1.3 O Papel do Educador de Infância | 16 | |
| CAPÍTULO II - PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO (PEA)..... 19 | | |
| 2.1. História e Definição do Autismo | 19 | |
| 2.2. Etiologia | 21 | |
| 2.3. Principais Características..... | 23 | |
| 2.4. Avaliação..... | 24 | |
| 2.4.1. Avaliar para Diagnosticar | 25 | |
| 2.4.2. Avaliar para Intervir..... | 27 | |
| 2.5. Intervenção Precoce nas Crianças com PEA | 29 | |
| CAPÍTULO III - OS EDUCADORES DE INFÂNCIA E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PEA | | 31 |
| 3.1. Um olhar sobre a Inclusão..... | 31 | |
| 3.2. A Perceção dos Educadores De Infância quanto à Inclusão de Crianças com PEA nos Jardins de Infância Públicos | 33 | |
| PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO | | |
| CAPÍTULO IV - METODOLOGIA | | 41 |
| 4.1. Problemática..... | 41 | |
| 4.2. Objetivos | 42 | |
| 4.3. Questões de investigação..... | 43 | |
| 4.4. Hipóteses | 43 | |

| | |
|--|----|
| 4.5. Participantes: População..... | 46 |
| 4.6. Instrumentos | 50 |
| 4.6.1. Validação do Questionário..... | 51 |
| 4.7. Procedimentos | 52 |
| | |
| CAPÍTULO V - RESULTADOS | 54 |
| 5.1. Levantamento dos dados | 54 |
| 5.2. Tratamento dos dados..... | 55 |
| | |
| CAPÍTULO VI – INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 67 |
| 6.1. Interpretação dos resultados | 67 |
| 6.2. Limitações do estudo..... | 69 |
| 6.3. Sugestões de novos estudos..... | 70 |
| | |
| CONCLUSÃO | 72 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 74 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Frequência dos participantes quanto às Habilitações Acadêmicas | 47 |
| Quadro 2 - Frequência dos participantes quanto à Situação Profissional | 48 |
| Quadro 3 - Frequência dos participantes quanto à formação específica | 48 |
| Quadro 4 - Frequência dos inquiridos quanto à experiência profissional com crianças com PEA..... | 49 |
| Quadro 5 - Frequência dos inquiridos quanto à experiência profissional em Educação Especial..... | 49 |
| Quadro 6 – Texto ajustado da terceira parte do questionário sobre o original de Ribeiro (2008) | 52 |
| Quadro 7 - Estatística descritiva do <u>total</u> das percepções das Educadoras de Infância quanto à inclusão de crianças com PEA | 55 |
| Quadro 8 - Estatística descritiva das percepções das educadoras de infância do Quadro de Escola (QE) quanto à inclusão de crianças com PEA..... | 56 |
| Quadro 9 - Estatística descritiva das percepções das Educadoras de Infância do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) quanto à inclusão de crianças com PEA | 57 |
| Quadro 10 - Estatística descritiva das percepções das Educadoras de Infância Contratadas (CT) quanto à inclusão de crianças com PEA..... | 58 |
| Quadro 11 - Estudo comparativo teste <i>t</i> de <i>Student</i> para duas amostras independentes | 59 |
| Quadro 12 - Estudo comparativo teste <i>t</i> de <i>Student</i> para duas amostras independentes | 60 |
| Quadro 13 - Estudo comparativo teste <i>t</i> de <i>Student</i> para duas amostras independentes | 61 |
| Quadro 14 - Estudo comparativo teste <i>t</i> de <i>Student</i> para duas amostras independentes | 62 |
| Quadro 15 - Estudo comparativo teste <i>t</i> de <i>Student</i> para duas amostras independentes | 63 |
| Quadro 16 - Classificação da aptidão das Educadoras de Infância | 65 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Gráfico circular da idade dos participantes | 47 |
| Figura 2 - Frequência de participantes de acordo com o tempo de serviço | 48 |
| Figura 3 - Frequência dos inquiridos quanto ao tempo de serviço em Educação Especial | 50 |
| Figura 4 - Eixo relativo à média total..... | 55 |
| Figura 5 - Eixo relativo à média das Educadoras de Infância do Quadro de Escola..... | 56 |
| Figura 6 - Eixo relativo à média das educadoras de Quadro de Zona Pedagógica..... | 57 |
| Figura 7 - Eixo relativo à média das Educadoras de Infância Contratadas | 58 |
| Figura 8 - Eixo relativo ao total e às três categorias analisadas | 59 |
| Figura 9 - Gráfico circular das dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com crianças com PEA | 64 |
| Figura 10 - Gráfico circular das dificuldades assinaladas pelas Educadoras de Infância para a implementação da inclusão | 66 |

Anexos

Anexo A – Instruções para o correto preenchimento do instrumento e respetivo Consentimento Informado dos participantes

Anexo B – Questionário Sociodemográfico

Anexo C – Dificuldades e constrangimentos dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de crianças com PEA no Pré-Escolar

Anexo D – Questionário das Perceções dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de Crianças com PEA no Pré-Escolar

Anexo E – Questionário das Perceções dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de Crianças com PEA no Pré-Escolar

Anexo F – Sistema de Cotação

Anexo G – Pedido de Autorização aos Agrupamentos de Escolas

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida das crianças são primordiais, pois o desenvolvimento da criança nos primeiros tempos condiciona o seu futuro enquanto ser humano equilibrado, inteligente e feliz. Assim, quanto mais cedo se intervir com as crianças e famílias para desenvolver competências e conhecimentos, mais fácil será o seu desenvolvimento e a sua integração futura na comunidade.

Nos dias de hoje fala-se muito em inclusão considerando uma escola inclusiva aquela onde toda a criança é bem acolhida, respeitada e encorajada a aprender. Muito se tem falado em reestruturações e reorganizações das escolas nos últimos anos, mas continuam ainda a existir muitos professores que se questionam quanto à melhor forma de responderem às necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente aos alunos com Perturbações do Espetro do Autismo (PEA).

As PEA são um transtorno global do desenvolvimento, essencialmente nas áreas da comunicação e interação social. Contudo podem apresentar especiais habilidades motoras, musicais, de cálculo matemático complexo, de memória e outras. A origem do diagnóstico das PEA permanece incerta, não se sabendo até hoje quando surgiram as primeiras pessoas diagnosticadas com autismo. Acredita-se que sempre existiram, apesar do desenvolvimento da ciência ter apenas tornado possível, há relativamente pouco tempo, a sua identificação e diagnóstico.

O autismo é uma perturbação do desenvolvimento que se manifesta tipicamente antes dos 3 anos de idade. Esta perturbação compromete todo o desenvolvimento psiconeurológico afetando a comunicação (oral expressiva e recetiva) e o convívio social, apresentando, em muitos casos, um *deficit* cognitivo associado.

Os alunos com deficiência vão sendo inseridos com maior frequência nas escolas e incluídos nas turmas regulares, tanto quanto possível. Assiste-se a um crescimento de crianças que são diagnosticados com Perturbações do Espetro do Autismo (PEA) e, por conseguinte, verifica-se um aumento desses alunos a frequentarem as escolas públicas. Este facto obriga a grandes e decisivas adaptações no que respeita à qualidade das

respostas educativas, quer materiais, quer humanas, apontando para uma mudança de paradigma no atendimento à pessoa com NEE.

Tendo em conta esta necessidade e depois de inúmeras conversas com Educadores de Infância que, subitamente, passaram a conviver e a trabalhar com crianças e jovens com PEA, admitindo o seu desconhecimento e dificuldades sentidas na prática, desencadeou-se um interesse pessoal em aprofundar esta questão.

Assim, procurou-se com este estudo analisar as Percepções das Educadoras de Infância relativamente à Inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância da rede pública do Concelho das Caldas da Rainha.

A presente dissertação de mestrado está estruturada em duas partes, a primeira referente à Fundamentação Teórica e a segunda referente ao Estudo Empírico.

A primeira parte teórica divide-se em três capítulos. No primeiro capítulo abordam-se as temáticas que constituem aspetos a ser tidos em conta na área da intervenção precoce na infância, nomeadamente a perspetiva histórica, a definição e os seus objetivos. No segundo capítulo é abordada a problemática das PEA, quanto à sua definição, etiologia, principais características, avaliação e intervenção precoce. Por fim, o terceiro capítulo refere-se à inclusão e à importância das percepções das Educadoras de Infância sobre a inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos.

A segunda parte desta dissertação desenvolve-se nos seguintes capítulos: Metodologia, Resultados e Interpretação/ Discussão dos Resultados.

No capítulo referente à Metodologia, inicialmente aborda-se a definição dos objetivos propostos, apresentando as variáveis e as hipóteses do estudo. Posteriormente apresenta-se a caracterização dos participantes, do instrumento e dos procedimentos de recolha de dados.

No capítulo dos Resultados apresentam-se os Resultados obtidos no presente estudo, isto é, o tratamento e a análise das percepções das Educadoras de Infância quanto à inclusão de crianças com PEA no pré-escolar público.

No capítulo VI apresenta-se a Discussão dos Resultados, sua reflexão interpretativa assim como as limitações e sugestões de futuros estudos.

De seguida apresenta-se a Conclusão, onde se apresentam os resultados principais obtidos e suas implicações.

Por fim, é apresentada uma lista das referências bibliográficas e os anexos utilizados.

JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO

A educação inclusiva é um tema já muito debatido (Correia, 2003; Carvalho, 2004; Hegarty, 2006) sendo que numa escola inclusiva “todos têm lugar, são aceites, apoiam e são apoiados pelos seus colegas, e outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que veem as suas necessidades educativas serem satisfeitas” (Stainback & Stainback, citados por Odom, 2007: 17).

A literatura demonstra que o conjunto de crenças que os professores possuem sobre a Inclusão, a natureza das necessidades especiais de aprendizagem, as responsabilidades no ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem e os sentimentos de autoeficácia no ensino em ambientes inclusivos estão intimamente relacionados com o sucesso e a qualidade da Inclusão (Marchesi, 2001; Almeida & Rodrigues, 2006).

Relativamente às crianças com NEE que têm Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) que são objeto de estudo da presente dissertação de mestrado sabe-se que estas são perturbações do desenvolvimento que se manifestam tipicamente já antes dos 3 anos de idade comprometendo todo o desenvolvimento psiconeurológico da criança, afetando a sua comunicação (oral expressiva e recetiva) e o convívio social, apresentando, em muitos casos, um *deficit* cognitivo associado. O diagnóstico destas perturbações é feito entre os 2,5 a 4 anos de idade; no entanto, verifica-se que 50% dos pais destas crianças suspeitam que o seu filho tem algum problema durante o primeiro ano de vida (Pereira 1999; Rivière, 2004). Tem-se assistido um aumento de crianças que são diagnosticadas com esta Perturbação, segundo Oliveira *et al.* (2007), estima-se que em Portugal continental a prevalência de PEA seja de 9,2:10000. A maior prevalência surge em Lisboa e na região centro do país. O norte do país, o Alentejo e o Algarve são as regiões onde há menor prevalência (Brás, 2009).

Considera-se assim que até a criança ter um diagnóstico e iniciar uma intervenção adequada às suas características, já terá nesta altura ultrapassado a fase de desenvolvimento do seu potencial, a qual, por excelência, é do nascimento até aos três anos de idade. O cérebro humano possui uma característica designada por plasticidade

cerebral que o torna capaz de criar novas sinapses e com grande capacidade de mielinização, do nascimento até aos três anos e que se prolonga até aos 6 anos. Com estas evidências, torna-se urgente um diagnóstico o mais precoce possível e uma intervenção também o mais precoce e adequada possível. Daí a importância do trabalho desenvolvido pelas Educadoras de Infância quer nas Creches quer nos Jardins de Infância. A Educação Pré-Escolar e a intervenção precoce têm assim vindo a assumir um papel extremamente importante na sociedade atual, apresentando uma enorme relevância social.

Existem inúmeros estudos em diversos países e alguns em Portugal (Ainscow, 1997; Marchesi, 2001; Camisão, 2004; Ribeiro, 2008; Braga, 2010) acerca da inclusão de crianças com NEE inclusive e especificamente as com PEA; no entanto, a maioria destes estudos estão direcionados para as percepções e atitudes dos Professores dos 1º, 2º e 3º ciclos sendo que existem muito poucos que englobam o Pré-Escolar e, aqueles que o englobam apresentam uma amostra muito pequena destes profissionais que nele trabalham.

Sabe-se que a inclusão de crianças com PEA ainda é tímida e ineficiente, apesar dos discursos a favor da inclusão escolar e dos principais documentos e legislações que fundamentam as práticas pedagógicas. A intolerância, o estranhamento e a exclusão social estão presentes na maioria das relações interpessoais com indivíduos com PEA e seus familiares. Por outro lado, a inclusão por força da lei não oferece garantias de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, a inclusão sem a formação adequada dos professores, sem o apoio dos colegas em sala de aula e sem a participação dos familiares, paradoxalmente, pode significar a pior das exclusões tal como refere Serra no seu estudo realizado no Brasil. (Serra, 2008)

Tal como refere Lima-Rodrigues *et al.* (2007) quando menciona que as “boas práticas” em Educação Inclusiva não são “as melhores práticas existentes”, nem a receita perfeita para todos os males, serão estas práticas, antes de mais, os percursos trilhados pelas escolas na intenção de se tornarem mais inclusivas. Não há prática, nem Escola, nem Sociedade, nem Inclusão perfeitas, há, sim, aquilo que de melhor as escolas e os educadores/professores podem (e sabem) fazer, diante das “barreiras” enfrentam.

Sendo assim, a inclusão com sucesso só será possível quando a escola for capaz de se adequar com recursos e metodologias que respondam competentemente às necessidades educacionais de todos os alunos, promovendo as capacidades de cada indivíduo, aspeto crucial para a inclusão e participação ativa na sociedade e para a realização de aprendizagens significativas (Ainscow & Ferreira, 2003).

Pelas evidências acima descritas, considera-se que abordar estas questões no contexto da Educação de Infância e numa perspetiva de Intervenção Precoce revela-se particularmente pertinente, científica e socialmente.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E A INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA

1.1 Perspetiva Histórica da Educação Pré-Escolar

Muitos são os autores que se têm debruçado sobre o estudo das origens históricas da educação de infância e da intervenção precoce (Meisels & Shonkoff, 2000; Bairrão & Almeida, 2002; Dunst, 2002; Guralnick, 2005; Serrano, 2007). Estes autores referem as primeiras influências que tiveram os trabalhos dos filósofos europeus Locke e Rousseau, que do século XVII ao XVIII, deixaram de ver a criança como um adulto em miniatura, passando a vê-la como um ser puro que necessita de ser guiado de forma natural para que os seus talentos possam evoluir.

Sabe-se que o homem é um ser social que nasce, cresce e se desenvolve no seio da sociedade; mas tem necessariamente de aprender a viver nessa sociedade comunicando, convivendo, adquirindo regras, valores e fazendo as aprendizagens necessárias para se tornar num ser humano autónomo e responsável, enfim um cidadão. A educação faz parte da vida do indivíduo desde que nasce; este indivíduo começa por fazer as primeiras aprendizagens no seio da família passando depois por fazer novas aquisições quando vai para a creche, o jardim-de-infância, a escola e por aí a fora, tornando-se num cidadão adulto e aprendendo a enfrentar as dificuldades que lhe irão surgir ao longo da vida.

Em Portugal, tal como noutros países, tais como na França, Espanha, Estados Unidos, a Educação de Infância e a Intervenção Precoce desenvolveu-se ao longo da história por influência das mudanças ocorridas nos domínios políticos, económicos, sociais e culturais (Pires, 2006).

Tal como Dunst (2000) nos refere, sabe-se que os modelos de educação infantil que apareceram a partir do século XIX exercem a sua influência nos conceitos da intervenção precoce. Pois o facto de estes modelos valorizarem a importância das experiências pré-escolares no desenvolvimento da criança assim como os avanços da Psicologia do Desenvolvimento e do movimento da Educação Especial, vão influenciar de forma determinante os modelos da intervenção precoce e as suas práticas.

Froebel, criador do primeiro jardim de infância em 1837, apresentou um modelo que valorizava a aprendizagem através da brincadeira, posteriormente Standley Hall e Dewey apresentaram outro modelo onde deram valor à aprendizagem através das interações significativas que permitiam à criança iniciar a vida social. Os primeiros jardins de infância em Portugal foram criados no século XIX, por intelectuais portugueses conhecedores das correntes progressistas europeias.

Como refere Serra (2004, p. 49), outros pedagogos portugueses manifestaram a sua preocupação com a educação na infância, nomeadamente José Augusto Coelho, referenciado como o primeiro impulsionador da construção do currículo para a Educação Pré-Escolar em Portugal, e como construtor de um programa que identificava os conteúdos e as atividades a desenvolver pelas crianças na *escola infantil* e que tinha como “grande objetivo o desenvolvimento psicomotor, afetivo, social, estético e intelectual” da criança.

O ensino infantil destinado a crianças de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos, foi instituído no sistema educativo público português com a extinção da monarquia em 1910. Nesse sentido, progressivamente a proteção e assistência à infância foram-se distanciando de uma dimensão de caridade, passando a constituir um dever público (Vilarinho, 2004). No entanto, a atuação dos primeiros governos da República não favoreceu o desenvolvimento da Educação de Infância.

Ao assumir o poder de Portugal, em 1926, António de Oliveira Salazar considerou que os custos eram demasiado elevados para a percentagem reduzida de crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar, tendo declarado, em 1937, a extinção da Educação de Infância do sistema educativo português, passando a educação das crianças para a responsabilidade das mães, apoiadas pela Obra Social das Mães pela Educação Social (M.E./D.E.B., 2000; Vasconcelos, 2000).

Só após o período Salazarista ocorreu uma reintegração da Educação Pré-Escolar no sistema educativo português pelo Ministério da Educação. Com a revolução dos cravos em Portugal a 25 de Abril de 1974, as iniciativas populares baseadas na

valorização do contributo das mulheres para a economia e a cultura portuguesas, e o crescente ingresso da mulher na vida profissional vieram revitalizar a Educação de Infância, como resposta à necessidade de criar instituições com carácter assistencial à criança. Neste sentido, “estender o acesso à Educação Pré-Escolar a toda a população tornou-se um desígnio nacional, tendo em vista atenuar rapidamente as diferenças socioeconómicas e culturais, promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças” (Vasconcelos, 2000, p.4).

Como forma de responder à necessidade de coordenar esforços na organização da Educação Pré-Escolar é decretada a Lei 5/77 que estabelece o sistema público da Educação Pré-Escolar.

É a partir de 1978 que o Ministério da Educação inicia a implementação de uma rede de instituições de Educação Pré-Escolar que, de acordo com Bairrão e outros (1989, cit. por M.E./D.E.B., 2000, p. 180 e Vasconcelos 2000), veio conduzir, entre 1978 e 1988, a um aumento de vagas no setor público bastante significativo em comparação ao número de vagas criadas no setor privado.

Em 1979, é promulgado em Portugal o Estatuto dos Jardins de Infância, através do Decreto-Lei 542/79, referente ao Ministério da Educação e ao Ministério dos Assuntos Sociais em que se regulamenta a educação pré-escolar e se estabelecem os critérios no sentido de garantir os direitos e os deveres dos profissionais e normas de funcionamento para uma educação de qualidade.

Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo em Outubro de 1986 (Decreto-Lei 46/86), a Educação Pré-Escolar é já referenciada como parte integrante do sistema educativo (art.º 4.º) tendo definido o seu público-alvo crianças dos 3 anos até à idade da entrada no ensino básico e os seus objetivos (art.º 5.º) que integram algumas indicações de carácter curricular: ao nível do desenvolvimento moral e do sentido de responsabilidade da criança; do desenvolvimento das suas capacidades de expressão, comunicação e imaginação criativa, e da educação para a saúde individual e coletiva, privilegiando a componente lúdica (Serra, 2004). Este Decreto de Lei veio promulgar a atribuição da qualificação profissional dos Educadores de Infância através da formação

desenvolvida quer em Escolas Superiores de Educação, quer em Universidades, o que ainda se mantém na atualidade (art.º 3.º, alínea b).

Na sequência do *Programa para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal* foi apresentada à Assembleia da República, a 10 de Fevereiro de 1997, a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Vasconcelos, 2000), norteadas pelos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo; vem consagrar a Educação Pré-Escolar como a *primeira etapa da educação ao longo da vida*, definindo o papel participativo das famílias e os papéis estratégicos do Estado, das autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social (M.E./D.E.B, 1997b).

Em termos legais, fica assim promulgado o carácter de gratuidade da componente educativa da Educação Pré-Escolar e a primeira referência à relevância da definição de orientações de natureza curricular, com o intuito de validar a ação educativa desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar. Neste sentido, a implementação da Lei Quadro constitui para a Educação Pré-Escolar uma etapa fundamental da sua afirmação no âmbito educativo, assim como do estatuto dos Educadores de Infância, ou seja, ficam definidas as “linhas de orientação (...) [que apontam] os conhecimentos, os processos e as atitudes que devem ser aprendidas, linhas que representam a explicitação do trabalho pedagógico dos Educadores de Infância e permitem clarificar o seu estatuto” (Formosinho, 1997, p.35)

Neste contexto, tem vindo a ser discutida a atribuição do carácter de obrigatoriedade para a Educação Pré-Escolar, mais recentemente defendido apenas para as crianças com 5 anos. Contudo, e tal como refere Lemos (1991, cit. por Formosinho, 1997) e Formosinho (1997), não é a obrigatoriedade que vem garantir a *universalidade* (no sentido da oferta generalizada a todas as crianças) referenciada na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. De facto, o alargamento da “rede, (...) a melhoria dos serviços prestados e (...) uma campanha institucional a favor da frequência da Educação Pré-Escolar”, em conjunto com a gratuidade e acessibilidade, também referenciadas no Decreto em análise, seriam com certeza melhores estratégias para a prossecução da intenção de dar a todas as crianças a igualdade de oportunidades nesta etapa da sua Educação (*op. cit.* 1997, p.32).

Tal como é definido na alínea b do art.º 8.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, foi publicado em 1997 o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E./D.E.B, 1997a), medida que procurou garantir a melhoria da qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal, procurando definir referenciais comuns, consubstanciados num “conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos”, para sustentar a tomada de decisões dos Educadores de Infância relativamente à ação educativa nos contextos que a integram, independentemente da sua tipologia ou modalidade (M.E./D.E.B, 1997b, p. 127).

Tal como refere Vasconcelos (2000), pretende-se que estas Orientações constituam “um *ponto de apoio*” para os educadores, assim como um “*espelho da sua coerência profissional*”, que por sua vez contribuirá para uma maior afirmação social da Educação Pré-Escolar enquanto primeira etapa da Educação Básica, que integra num processo de Educação que se desenvolverá ao longo da vida. Deste modo, o educador assume a responsabilidade pela construção e gestão do currículo, em articulação com os restantes intervenientes no processo educativo, de acordo com as especificidades do contexto.

Atualmente os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social partilham responsabilidades nas ações de fiscalização, inspeção, de financiamento, de organização e estabelecimento de parcerias, cabendo ao primeiro a responsabilização pela qualidade pedagógica e orientação do desenvolvimento da criança, e ao segundo, a responsabilização pelo apoio social à família, envolvendo, também a componente de apoio à família, com o alargamento de horário e a garantia de atividades extracurriculares e de refeições.

A oferta de Educação e Cuidados para a Infância para crianças dos 0 aos 3 anos de idade continua a ser tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Quanto à Educação Pré-Escolar esta destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e é tutelada pelo Ministério da Educação.

Em Outubro de 2010 foram publicadas, pelo Ministério da Educação as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, estas são definidas para o final de cada

ciclo da Educação Básica (em que se inclui a Educação Pré-escolar) e do Ensino Secundário, sendo a sua progressão referenciada aos respetivos anos de escolaridade.

Na sua apresentação o Ministério da Educação refere que "ao definir metas de aprendizagem para as diferentes áreas e disciplinas dos três ciclos do ensino básico, considerou-se necessário enunciar também as aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final da educação pré-escolar, reconhecida «como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida». A definição de metas finais para a educação pré-escolar, contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos Educadores de Infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo” (DGIC).

1.2 – Perspetiva Histórica da Intervenção Precoce (IP)

Por outro lado a Intervenção Precoce (IP) teve origem nos E. U. A. na década de 60 do século passado. O percurso realizado por este país foi muito importante na mudança de atitude relativamente a esta temática, tendo repercussões a nível Mundial. De acordo com Serrano (2007) nos E.U.A, o interesse pela educação de infância e com a educação em geral, assim como com as crianças com necessidades educativas especiais, tornou-se causa defendida por muitos pais, professores e alguns políticos influentes que tinham familiares com necessidades educativas especiais; contribuindo assim para uma mudança de atitude.

Entre a década de 70 e 80 surgiu legislação igualmente nos EUA que estimulou o desenvolvimento de vários programas experimentais no âmbito da intervenção precoce, resultando em investigações para avaliar a sua eficácia. Foi assim publicada nos E.U.A. em 1975 a P.L. 94 – 142, sendo considerada a legislação mais importante no mundo relativamente a crianças com necessidades educativas especiais.

No que se refere a Portugal, são já bastantes os autores que têm publicado trabalhos relacionados com a intervenção precoce: Almeida (2007), Bairrão (1994),

Bairrão e Almeida (2002), Pimentel (2005), Serrano (2007) entre outros. Todos estes autores consideram de forma unânime que, pela ausência de uma legislação específica relativamente à intervenção precoce – que só é promulgada em 1999 – as práticas, embora remontem à década de 60, são caracterizadas por uma ausência muito grande de fundamentação teórica e grande diversidade.

Assim, pela década de 60, paralelamente à evolução do conceito de educação de infância começa a existir em Portugal preocupação com certas necessidades especiais, como por exemplo a cegueira. Neste sentido, o Instituto de Assistência a Menores do Ministério da Saúde e Assistência criou o Serviço de Orientação Domiciliária com o objetivo de apoiar pais de crianças cegas dos 0 aos 6 anos. Serrano (2007) considera que este serviço foi um importante contributo, classificando-se como uma entidade mediadora para o programa de IP em Portugal.

Posteriormente a Segurança Social criou o programa “Ser criança” que tinha em vista o apoio financeiro com o objetivo de encorajar as instituições privadas a criarem programas destinados a crianças em idade precoce. Neste sentido vai surgir quer a nível de serviços públicos como privados vários projetos neste âmbito. Como necessidade de regulamentar a atuação destas entidades a nível de intervenção surge, pela primeira vez, uma referência à Intervenção Precoce, em 1997, com a Portaria N.º 52/97 que, a define como: “ações desenvolvidas em articulação com as equipas de educação especial, dirigidas às famílias e crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, com deficiência ou em situação de alto risco, em complemento da ação educativa desenvolvida no âmbito dos contextos educativos normais formais ou informais, em que a criança se encontra inserida.” (*Cit. in* Ruivo e Almeida, 2002, p.23).

Apenas em Outubro de 1999 é publicado em Portugal o Despacho Conjunto n.º 891/99 que regulamenta a prática de Intervenção Precoce em Portugal. Esta legislação foi fortemente inspirada nos fundamentos teóricos e filosóficos descritos na P.L. 94-142 e P. L. 99-457 dos Estados Unidos.

Bairrão e Almeida (2002) criticam esta lei referindo que “Se é positivo o facto de tomarmos como modelo uma prática com resultados comprovados, não deixa de ser arriscada a sua transposição, pura e simples para Portugal, sem tradição de trabalho

neste domínio ... Na verdade, o projeto de legislação referido, embora aceitável nas suas linhas gerais, é omissivo acerca da tal viabilidade e contém ainda aspectos de conteúdo (no que diz respeito às formas de organização, à tutela, à monitorização e encargos financeiros) que nos parecem merecer uma reflexão aprofundada. (Bairrão e Almeida, 2002, p.11).

Posteriormente a publicação do Decreto-Lei 241/2001 veio reafirmar a Educação Pré-Escolar como parte integrante do sistema educativo nacional e os educadores como profissionais docentes com igual estatuto aos docentes do ensino básico. Além disso, vem também assumir especial relevância na organização da formação inicial e na acreditação dos respetivos cursos de Educação de Infância e docentes do 1º ciclo do Ensino Básico.

O Despacho Conjunto n.º 891/99 definia que “a Intervenção Precoce tem como destinatários crianças até aos 6 anos de idade, especialmente dos 0 aos 3 anos, que apresentem deficiência ou risco de atraso grave do desenvolvimento.” Assim, a Intervenção Precoce surgia como uma medida de apoio integrado no qual o enfoque devia ser colocado na criança e na família, abrangendo o âmbito da educação, saúde e ação social. De salientar, de acordo com a lei, a importância do envolvimento familiar, de uma equipa de trabalho multidisciplinar e da elaboração em conjunto (família e equipa de Intervenção Precoce) de um “Plano de Intervenção Individual”.

Em 2008 surge o Decreto-Lei n.º 3/2008 em Portugal que define os apoios especializados, para alunos com N.E.E de carácter permanente, a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

O Artigo 27.º deste decreto contempla a Intervenção Precoce referindo a criação nas escolas de agrupamentos de referência para a colocação de docentes nesta área.

Neste sentido, apresenta como objetivos da Intervenção Precoce assegurar a prestação de serviços a nível do Ministério da Educação, a articulação com os serviços de saúde e da segurança social e reforçar as equipas técnicas financiadas pela segurança social.

Com a revogação do Despacho Conjunto n.º 891/99 passa a entrar em vigor o Decreto-Lei 281/2009 de 6 de Outubro que vem criar um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) o qual consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso de desenvolvimento. O SNIPI abrange as crianças dos 0 aos 6 anos e é desenvolvido através da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com envolvimento das famílias e comunidade. A partir deste decreto de Lei o Plano de Intervenção Individual (PII) passa a denominar-se por Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) seguindo os mesmos princípios.

1.3. O Papel do Educador de Infância

Nas Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar é referido que “a intencionalidade do processo educativo, que caracteriza a ação profissional do educador, passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (*op. cit.*, 1997a, p. 25), nomeadamente: *observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular*.

A organização do ambiente educativo é considerada o “suporte do trabalho curricular do educador” (*op. cit.*, 1997a, p. 31), devendo sustentar-se na perspetiva sistémica e ecológica do desenvolvimento humano, como defende Bronfenbrenner (1979), criando assim oportunidades para que a criança possa interagir com diferentes contextos e sistemas, favorecendo essa interação um processo de desenvolvimento equilibrado. O conceito da organização do ambiente educativo integra a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do meio físico e das dinâmicas institucionais, e ainda, a organização do estabelecimento de interações com as famílias e outros parceiros educativos.

São definidas três grandes áreas de conteúdo: Área de Formação Social e Pessoal, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. A Área da Expressão e Comunicação comporta três domínios, nomeadamente: Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e Matemática. Embora todas as áreas de conteúdo se articulem e sejam transversais no processo de desenvolvimento da criança, a Formação Social e Pessoal assume um papel muito relevante no processo educativo, na medida em que é considerada como a mais transversal e integradora de todo o processo educativo (M.E./D.E.B, 1997a).

Neste sentido, e na continuidade dos valores que têm vindo a sustentar a Educação Pré-Escolar, esta área de conteúdo integra e integra-se em todas as outras, quando o pressuposto basilar subjacente às práticas educativas, considera que todas as experiências que a criança vive constituem oportunidades de se relacionar “consigo própria, com os outros e como mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores” (Serra, 2004, p. 72)

No que refere ao processo de continuidade educativa é função do educador desencadeá-lo desde a integração até à saída da Educação Pré-Escolar, através do desenvolvimento de uma acção cooperativa entre os profissionais dos níveis de ensino implicados, as crianças e as famílias, tendo como objectivo facilitar a transição da criança entre diferentes contextos educativos, de forma harmoniosa e sem causar angústia, ou seja, o que Bronfenbrenner (1979) designa por transição ecológica no desenvolvimento da criança.

Como forma de evidenciar o valor da Educação Pré-Escolar como primeira etapa da Educação Básica, a intencionalidade educativa assume extrema importância devendo esta revestir todas as ações do educador, não só na ação pedagógica direta com as crianças, como em todas as dimensões pré e pós ação. Esta pressupõe que este “reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças, e ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à ação, ou seja, supõe planeamento; acompanha a ação no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da ação, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (M.E./D.E.B, 1997a, p. 93).

No Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, referente à definição do perfil geral dos Educadores de Infância e professores dos ensinos básico e secundário, é bastante explícita a determinação das dimensões básicas do ser educador e professor nos níveis de ensino referenciados, evidenciando as dimensões definidas – profissional, social e ética; do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; da participação na escola e na relação com a comunidade; e do desenvolvimento profissional ao longo da vida – a relevância da transversalidade dos Saberes do Ser Pessoal e Profissional e a tomada de consciência do sentido de responsabilidade social e educativa dos docentes.

Para além da definição dos perfis que devem caracterizar o desempenho profissional do educador e do professor, este Decreto-Lei evidencia também “(...) as respetivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida, para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação destes aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Decreto-Lei 240/2001).

Tanto os Decretos 240/2001 e 241/2001, como as O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a), destacam a importância da componente reflexiva do educador *para, na e sobre a ação educativa*, como forma de questionar e autoavaliar as suas práticas. Esta relevância do exercício reflexivo sistemático é o que confere significado às ações e, por isso, fundamenta a adequação ao contexto educativo específico, atribuindo-lhe assim uma exigência do conhecimento dos pressupostos legais e teóricos e das características específicas do contexto de atuação, e dos sujeitos, para se poder assumir como “arquiteto” do seu projeto curricular.

CAPÍTULO 2 - PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO (PEA)

2.1. História e Definição do Autismo

Conforme Marques (2000) afirma “O termo Autismo tem origem na palavra grega Autos, que significa Próprio/Eu e Ismo que traduz uma orientação ou um estado de espírito de alguém que se encontra, invulgarmente, envolvido em si próprio. Daqui resulta o termo autismo que, em sentido lato, pode ser definido como uma condição ou estado de alguém que apresenta estar invulgarmente absorvido em si próprio” (p. 25)

O termo autismo foi usado pela primeira vez, em 1911, por Eugene Bleuler, para designar um conjunto de distúrbios do pensamento, que estava presente nos doentes com esquizofrenia, implicando a perda de contacto com a realidade e uma grande dificuldade em comunicar com os outros (Pereira, 1999; Oliveira, 2007).

Mais tarde a primeira definição científica que surgiu do autismo foi feita pelo pedopsiquiatra Americano Leo Kanner, em 1943, num trabalho intitulado *Autistic disturbances of affective contact*, descreveu uma nova síndrome, denominada “autismo infantil”, que combinava obsessões, estereotípias, graves alterações de linguagem e dificuldades no contacto e comunicação interpessoal, observáveis logo no primeiro ano de vida, sendo, pela primeira vez, distinguida da esquizofrenia (Hewitt, 2006).

Um ano depois, Hans Asperger, pediatra austríaco descreveu o mesmo tipo de perturbações em crianças com melhores capacidades verbais, num trabalho intitulado *Autistic Psycopathy in Childhood*, classificando a síndrome de Asperger, um dos diagnósticos mais conhecidos dentro das PEA. O texto de Asperger, escrito em alemão no final da segunda guerra mundial, foi muito menos divulgado que o de Kanner, tendo sido quase ignorado até a década de 1980. Só se tornou acessível ao público em geral no início dos anos 80, quando foi traduzido para inglês pela primeira vez. (Hewitt, 2006).

Kanner e Asperger nunca se encontraram e desconheciam por completo o trabalho um do outro, apesar das semelhanças e simultaneidade das conclusões a que

chegaram, pois descreveram, quase simultaneamente, dois grupos de crianças com perturbações idênticas que ambos interpretaram e designaram como autismo.

Ambos os estudos apresentados por estes autores apresentam características comuns, nomeadamente, uma tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares e uma preferência pelas rotinas. Pereira (1996) refere ainda que ambos os autores concordavam que existia uma “(...) perturbação de contacto de natureza sócia afetiva; ambos enfatizaram aspetos particulares e dificuldades nos desenvolvimentos e adaptações sociais, e ambos prestaram uma atenção especial aos movimentos repetitivos e a aspetos, por vezes surpreendentes, do desempenho e funcionamento intelectual ou cognitivo.” (p. 19)

Apesar de apresentarem características comuns, segundo Marques (2000), a grande divergência destes autores baseavam-se em três grandes áreas distintas: capacidades linguísticas; capacidades motoras e de coordenação e capacidades de aprendizagem.

Por volta dos anos 80, Lorna Wing, psiquiatra inglesa e mãe de uma criança com autismo, apresentou um conceito mais alargado de autismo, passando a ser descrito como PEA, quando incluiu a síndrome de Asperger neste grupo e descreveu a tríade de características que auxiliam no diagnóstico clínico até hoje. Em 1979, Wing e Gould, após um estudo sobre crianças com autismo, referiram que os indivíduos com autismo apresentam défices específicos em três áreas: comunicação, socialização e imaginação, o que ficou conhecido por Tríade de Incapacidades de Wing (Wing & Gould, 1979; Pereira, 1998).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (10ª Classificação Internacional de Doenças, CID de 1991), o Autismo é considerado como “um transtorno invasivo do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas: de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo.”

Atualmente, o termo autismo é usado para se referir a um espectro de síndromes com características em comum – ou Perturbações Globais do Desenvolvimento, de acordo com o DSM-IV-TR (2002) ou ainda Perturbações do Espectro do Autismo (Oliveira, 2006).

As PEA consistem numa perturbação severa do neurodesenvolvimento e manifestam-se através de dificuldades muito específicas da comunicação e da interação, associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Estas perturbações implicam um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio (Jordan, 2000).

2.2. Etiologia

Muitos já foram os estudos que têm vindo a ser desenvolvidos na tentativa de contribuir para a sua definição, contudo muito ainda há a investigar para combater a indefinição relativa à sua etiologia (Pereira, 1996, 1999; Bosa, 2002; Marques, 2002; Hewitt, 2006).

Nas décadas de 1940 e 1950, Kanner acreditava que a causa do autismo estava nos problemas de interação da criança com os pais. Várias teorias de inspiração psicanalítica culpabilizavam os pais, em especial as mães, por não saberem dar respostas afetivas aos seus filhos. Esse período foi dramático e levou algumas mães a tratamento psiquiátrico e, em extremo, ao suicídio.

A partir dos anos 60, a investigação científica, baseada sobretudo em estudos de casos de gémeos e nas doenças genéticas associadas ao autismo (X Frágil, esclerose tuberosa, fenilcetonúria, neurofibromatose e diversas anomalias cromossómicas), mostrou a existência de um fator genético multifatorial e de diversas causas orgânicas relacionadas com a origem do autismo (Marques, 2002).

Atualmente, sabe-se que, na maior parte das vezes, a sua origem é multifatorial, assente numa base neurobiológica e pode coexistir com outras perturbações, no entanto

em grande número de casos ainda não é possível determinar qual ou quais os fatores que desencadeiam um quadro clínico de autismo (Marques, 2002).

São múltiplas as teorias que pretendem esclarecer as Perturbações do Espectro do Autismo. Contudo, por um lado encontram-se teorias comportamentais que “(...) tentam explicar os sintomas característicos desta perturbação com base nos mecanismos psicológicos e cognitivos subjacentes (...)”, sob outra perspetiva, encontram-se teorias neurológicas e fisiológicas que “(...) tentam fornecer informação acerca de uma possível base neurológica.” (Marques, 1998, p. 43). Mas, embora invistam “(...) em áreas tão diversificadas, mais do que um conflito existe entre elas como que um complementaridade, que por certo vai permitir uma identificação cada vez mais clara e operacional da explicação etiológica.”, como é referido por Marques (1998, p. 43).

As causas que podem estar relacionadas com as diferentes formas de autismo são assim ainda indefinidas. Apesar das muitas explicações não foi, ou não foram encontrados fatores específicos. Por ainda não ter uma causa específica definida, é chamado de Síndrome (=conjunto de sintomas).

As duas grandes teorias que defendem perspectivas bastante distintas para as causas do Autismo são as Teorias Psicogenéticas e as Teorias Biológicas. As primeiras são defendidas por poucos autores, não possuindo bases de sustentabilidade, já que afirmam que os factores familiares é que irão interferir no desenvolvimento da criança autista, que teria nascido normal.

As Teorias Biológicas, apesar da inexistência de uma causa fisiológica evidente, dão especial atenção ao défice cognitivo, podendo haver uma, ou diferentes causas. Algumas das teorias apontam para causas genéticas, anomalias bioquímicas, infecciosas, disfunção cerebral do hemisfério esquerdo, entre outras.

Apesar da necessidade de se compreender a etiologia do autismo, deve-se ter em consideração que, independentemente de se conhecer a etiologia desta perturbação, o importante é que seja feita uma intervenção precoce e de acordo com as potencialidades da criança (Bautista, 1997).

2.3. Principais Características

Uma das características mais evidentes das PEA é a ausência de interação social. Desde o início da vida a criança com autismo não se sente capaz para estabelecer contato com as pessoas. Não existe um contato visual normal, a maioria das crianças com autismo não demonstra capacidade de interpretação de sinais socioemocionais, resistindo por vezes ao contato físico, ao toque ou ao abraço. Existe também uma grande dificuldade de adaptação do comportamento ao contexto social. (Rutter, 1987)

É bastante comum estas crianças serem pouco curiosas, com falta de iniciativa e comportamento exploratório, demonstrando bastante dificuldade para jogos interactivos e de imaginação sendo o adulto muitas vezes encarado como um “instrumento” que lhes permite atingir um determinado fim.

No que respeita à linguagem, as crianças com autismo manifestam dificuldade em utilizar a linguagem como forma de comunicação social. O prejuízo qualitativo na comunicação pode ser manifestado pelo atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada, não existindo a tentativa de compensar esta situação através de outros modos alternativos de comunicação como o gesto, por exemplo. (Dahlgren & Gilberg, 1989).

As dificuldades na aquisição e utilização do sistema linguístico prendem-se com as dificuldades de compreensão e utilização de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas ou pragmáticas – as mais afectadas. Por vezes o autista poderá apresentar uma linguagem falada, mas o processo de comunicação está de qualquer forma comprometido pela falta de iniciativa em iniciar ou manter uma conversação.

O sujeito com autismo poderá ainda apresentar vários problemas de fala, como sendo:

- alteração do timbre, ênfase, velocidade, ritmo e entoação,
- ecolalias imediatas ou retardadas;
- uso de «tu» em vez de «eu»;
- falta de expressão emocional;

- e, utilização predominante de imperativos em detrimento de declarativos (dar informação ou pedi-la).

O atraso intelectual não poderá ser uma característica generalizada, mas, como refere Rutter (1974), diferentes funções cognitivas poderão estar comprometidas, tais como:

- défices de abstracção, sequencialização e compreensão de regras;
- dificuldades na compreensão da linguagem falada e utilização do gesto;
- défices na transferência de uma actividade sensorial para outra e na compreensão de um estímulo multissensorial;
- e, dificuldade em processar e elaborar sequências temporais.

As limitações cognitivas mencionadas podem estar na base dos problemas de linguagem e socioafectivos referidos anteriormente.

São variados os comportamentos que os autistas podem manifestar. Rutter (1987) agrupa-os em seis tipos de comportamentos:

- Interesses muito restritos e estereotipados;
- Vinculação a determinados objectos;
- Rituais compulsivos;
- Maneirismos motores estereotipados e repetitivos;
- Preocupação fixa numa parte de um objecto;
- Ansiedade perante mudanças de ambientes.

Em situações mais graves é ainda possível que se registem comportamentos de hiperactividade, agressividade, hábitos errados de alimentação e sono.

2.4. Avaliação

Segundo Marques (1998), a avaliação decorre em dois momentos distintos: “Um primeiro tempo, será aquele no qual se tenta delimitar um diagnóstico preciso da perturbação que se nos depara. É preciso delimitar fronteiras com outras perturbações semelhantes. O segundo tempo, será aquele em que se avalia para intervir eficazmente.”(p. 35).

É de referir que este diagnóstico e avaliação não são fáceis de realizar, devendo-se reconhecer uma variabilidade de combinações para compreender as pessoas com autismo e as diferentes necessidades individuais, uma vez que, não existem duas pessoas afetadas da mesma forma e, por isso, podem ser muito diferentes entre si.

2.4.1 Avaliar para Diagnosticar

Existe uma grande dificuldade em estabelecer um conjunto de sintomas e sinais específicos capazes de identificar a patologia autista, e capazes de reunir consenso entre as várias análises já efectuadas neste domínio (Marques, 2002). Pereira (1999), a este respeito, refere que “A aplicação ao autismo de um sistema de classificação diagnóstica, preciso e com menor número de erros possível, tem sido particularmente difícil, uma vez que tem evoluído ao longo dos anos, desde 1943, diferentes concepções sobre o síndrome” (p. 63).

Para Marques (1998) “... a condição essencial ao diagnóstico do autismo é a presença de três perturbações principais do desenvolvimento: limitações na interacção social recíproca (verbal e não verbal) e limitações da capacidade de imitação, que se traduzem por um padrão ou repertório comportamental restrito.” (p. 24). Sendo que o sistema de classificação mais usado é o da DSM-IV-TR (APA, 2002), uma vez que é considerado o mais abrangente e o que fornece uma maior cobertura da amostra, facilitando a investigação relativa a uma melhor análise dos vários subtipos (Marques, 1998; Pereira, 1999).

Os critérios de diagnóstico do DSM-IV-TR (APA, 2002) para a Perturbação Autística são: no domínio social, défice acentuado no uso de comportamentos não-verbais (por exemplo, contacto visual, expressão facial, gestos) reguladores da interacção social, incapacidade para desenvolver relações com companheiros adequadas ao nível de desenvolvimento, reduzida tendência para partilhar prazeres ou interesses com os outros e limitada reciprocidade social ou emocional. Os défices de comunicação incluem atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem oral, dificuldade em iniciar ou manter uma conversa, linguagem idiossincrática ou repetitiva e défice de jogo realista ou imitativo. Na área dos comportamentos e interesses, existem frequentemente

interesses absorventes e invulgares, adesão inflexível a rotinas não funcionais, movimentos corporais estereotipados e preocupação com partes ou qualidades sensoriais de objetos.

A Perturbação de Asperger (ou Síndrome de Asperger) tem em comum com o autismo as incapacidades sociais e os comportamentos restritos e repetitivos, mas as capacidades da linguagem encontram-se bem desenvolvidas e apresentam um funcionamento cognitivo sem défices, tal como Asperger, não consideram o atraso da linguagem inicial, nem incluem dificuldades de coordenação motora como característica dos critérios de diagnóstico.

Apesar destes critérios de diagnóstico não significa que o seu reconhecimento seja mais fácil e/ou simples. É de salientar que estas crianças têm uma aparência física normal, o que faz com que as pessoas menos familiarizadas com a síndrome dificilmente consigam acreditar na extensão e gravidade das suas limitações. Para além disso, e ainda que existam semelhanças entre os diversos sistemas de diagnóstico, surgem frequentemente dúvidas e desacordo quanto ao diagnóstico de casos individuais, por várias razões (Wing, 1992, 1996, citado por Marques, 2000):

- As alterações básicas podem ocorrer com diferentes graus de gravidade e manifestar-se de diversas maneiras, algumas das quais são subtis e difíceis de reconhecer;
- A síndrome autista pode ocorrer associada a qualquer nível de inteligência: ocorrem défices intelectuais moderados em cerca de um quarto da população com autismo, e graves em cerca de metade; a restante percentagem poderá ter uma capacidade intelectual média ou até superior à média da população geral;
- Poderão ocorrer outros problemas associados, incluindo epilepsia, alterações sensoriais ou défices físicos;
- Poderão ocorrer mudanças nos padrões de comportamento ao longo da idade; há vários aspetos do comportamento típico do autismo que são mais óbvios em determinadas faixas etárias;
- O comportamento poderá variar de acordo com o meio ambiente; é geralmente mais problemático em casa, onde os pais têm de concentrar a sua atenção nos diversos aspetos da vida quotidiana, do que num estabelecimento de ensino ou terapêutico bem organizado;

- O comportamento da criança com autismo poderá variar de acordo com a pessoa que esta a interagir com ela; é sempre mais desadequado quando o adulto não tem experiência de trabalho com esta síndrome ou em grupos não estruturados; alguns adultos com padrões de funcionamento mais elevados, incluindo o Síndrome de Asperger, poderão não evidenciar qualquer sinal de perturbação em situações breves de interação a dois; os problemas são detetáveis através de recolha da história do seu desenvolvimento, das interações mais prolongadas e principalmente na observação da maneira como lidam com acontecimentos que os perturbam ou angustiam;
- A educação afeta o comportamento exterior;
- e, todas as crianças têm as suas características de personalidade.

Relativamente à importância da realização de um diagnóstico precoce, Marques (2002), é da opinião que “Um diagnóstico precoce realizado por uma equipa transdisciplinar envolvendo todos os elementos que interagem com a criança (pais, técnicos de saúde, educação e outros julgados convenientes), a aplicação de instrumentos específicos de diagnóstico e a planificação conjunta da intervenção, são fundamentais para melhorar a inclusão destas crianças e famílias na sociedade em que vivem.” (p. 102).

Existe ainda uma preocupação relativamente às competências da pessoa que faz o diagnóstico. Para um melhor processo de classificação comportamental, os observadores que o praticam deverão ter uma experiência adequada da especificidade dos métodos de observação, registo e avaliação (Pereira, 1999). Além disso, as condições ambientais são também consideradas preponderantes, assim como a necessidade da intervenção de profissionais de diversas áreas do desenvolvimento (Marques, 2000).

2.4.2. Avaliar para intervir

Inicialmente, é importante que se elabore uma avaliação detalhada da criança quanto ao seu nível de desenvolvimento funcional, o seu padrão de dificuldades e limitações, incluindo a descrição de qual o principal problema que preocupa os pais. “A análise funcional do comportamento é um importante precursor para a intervenção, já

que permite ter uma ideia de como os factores ambientais afectam o comportamento da criança.” (Marques, 1998, p. 39).

Recentemente, e após uma marcada evolução nas estratégias de avaliação psicoeducacional, pretende-se que esta avaliação inclua tanto as práticas tradicionais da avaliação psicológica como a educativa, garantindo a combinação de uma abordagem da informação individual com os dados normativos, que posteriormente permitirão uma programação e um planeamento de actividades que vão tornar compatível este processo com as características e necessidades específicas da criança (Pereira, 1996).

Para a definição de objetivos é assim necessário, em primeiro lugar, optar pela melhor forma de avaliação, já que os métodos tradicionais não serão os mais indicados, podendo facultar informações incorretas. As técnicas de observação e os questionários podem ser boas opções na recolha de informação, no entanto, existem algumas provas estandardizadas, como a C.A.R.S. e a P.E.P. de Schopler de 1976, que permitem avaliar este tipo de crianças por níveis em nove áreas distintas (Marques, 2000). Os dados recolhidos deverão ser cruzados com as informações que os pais possam transmitir através de questionários e/ou entrevistas sobre hábitos, problemas de comportamento, formas de comunicação e interacção, tipo de linguagem, entre outros aspectos.

Tal como foi referido por Riviere (1989) as informações recolhidas através das diferentes formas de avaliação mencionadas deverão ser organizadas de acordo com a evolução da criança, linhas de evolução normal, funcionalidade e adaptação ao ambiente natural.

Pode-se distinguir dois grupos de crianças: um em que a sintomatologia é precoce, desde o nascimento; e outro em que as crianças foram normais ao nascimento e começaram a apresentar sintomas característicos a partir dos 18 meses, acentuando -se a partir do ano e meio ou dois anos, que é quando a criança deve evoluir rapidamente na aquisição da linguagem. É precisamente o atraso ou a anomalia na aquisição da linguagem o motivo mais frequente de consulta das crianças que afinal são diagnosticadas com Perturbação do Espectro do Autismo.

Dada a sua dificuldade em compreender e relacionar-se com o mundo que a rodeia, a criança com PEA apresenta normalmente dificuldades de aprendizagem. Os métodos de ensino tradicionais, baseados em aprendizagens abstratas, imitação, ou transmissão simbólica, não conseguirão assim dar resposta às necessidades destas crianças.

2.5. Intervenção Precoce nas Crianças com PEA

Tal como já foi referido é de extrema importância um diagnóstico precoce para que se inicie desde cedo uma intervenção adequada. Existem inúmeros programas de intervenção precoce para o autismo, sendo que os que seguem uma perspetiva desenvolvimentista enfatizam alguns princípios gerais básicos. Estes devem ser altamente individualizados não apenas no que diz respeito ao perfil de habilidades comunicativas da criança-alvo, mas também quanto a outras características, como as de processamento sensorial e formas não convencionais de comportamento.

Mais especificamente, o objetivo principal de um programa de intervenção precoce deve ser o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Devendo este ter como foco o aumento das habilidades comunicativas e sociais de maneira que a criança saiba como iniciar as interações. E deve também focalizar a aquisição de meios não simbólicos, como gestos e vocalizações, para comunicar intenções. Isso deve ser feito observando-se a sequência de desenvolvimento típico e proporcionando à criança uma estimulação próxima de seu nível atual.

No que diz respeito à forma como intervir, é fundamental a utilização de padrões de interação social que ocorrem naturalmente. Deve ser dado à criança o papel de iniciador, seguindo-se o seu foco de atenção e a sua motivação. É importante também oferecer escolhas e alternativas à criança nas atividades assim como reconhecer e responder à sua intenção.

Além disso, necessita-se de reconhecer formas não convencionais de comportamento que deve ser ensinado aos pais, à família e aos pares. E ter em atenção a possibilidade de super-estimulação não apenas física mas principalmente social. A esse respeito, também torna-se importante ajudar a criança a pedir ajuda para regular sua

atividade emocional. Todo este trabalho desenvolvido com cada criança não é fácil, no entanto, com a dose certa de envolvimento, encorajamento, compreensão e autoestima é possível e extremamente compensador.

Finalmente, as estratégias de intervenção devem ocorrer em rotinas naturais em casa e na escola assim como em ambientes comunitários. Família e pares devem ser apoiados e treinados. O recurso ao jogo pode ser uma excelente estratégia para a facilitação de habilidades sociais assim como o exagerar e o simplificar os aspetos relevantes da interação.

CAPÍTULO 3 - OS EDUCADORES DE INFÂNCIA E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PEA

3.1. Um olhar sobre a Inclusão

A definição de inclusão é abrangente e complexa mas assenta sempre sobre um outro modo de perspetivar a educação. Ela pode ser vista como o empenhamento em reestruturar o programa da escola adaptando-o à diversidade dos alunos, centrando numa nova perspetiva de necessidades educativas especiais, contrapondo integração e inclusão precisamente no facto de se deslocar o objeto de intervenção, até aqui centrada no aluno, para a intervenção centrada no currículo e para os fatores organizacionais da escola (Bérnard da Costa, *cit. in* Almeida & Rodrigues, 2006).

Nos dias de hoje quando se fala em Educação Inclusiva fala-se 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.

O conceito de Escola Inclusiva é baseado na premissa de que todas as crianças com necessidades educativas especiais beneficiam, tanto académica como socialmente, de um meio de aprendizagem onde se encontrem outras crianças com realizações académicas normais, em oposição à sua colocação em ambientes segregados (Banerji & Dailey, 1995).

Para Rodrigues (2006) a Educação Inclusiva assenta no que o autor designa por “três pilares”: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e eliminação de barreiras à aprendizagem. Hegarty (2006) sustenta que promover a inclusão através da educação básica para todos, além de ser o cumprimento de um direito inalienável da pessoa humana é investir no desenvolvimento social e económico. Mais do que aceitar a presença da diversidade na escola, o desafio desta conceção de escola é o de construir uma real alternativa à escola tradicional, uma escola que não tente ensinar a vários como se fossem só um, com um “olhar daltónico” (Cortesão, 2001) sobre todos os alunos, que não perceba o espetro policromático que a diversidade representa.

Porter (1997) sugere-nos alguns dos dispositivos de suporte essenciais para a concretização da Educação Inclusiva:

- formação e atualização: a formação dos professores de apoio e dos professores do ensino regular deverá ser permanente para que exista atualização de conhecimento e competências;
- equipas de resolução de problemas: estas equipas são um instrumento valioso que contribuirá para resolver problemas centrados na Escola, permitindo a todos os professores o acesso ao acompanhamento direto, prático e positivo;
- currículo inclusivo: deverá existir um currículo comum que garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos oportunidades de se envolverem, de forma positiva, nas atividades da turma. O currículo deverá basear-se em atividades que permitam que os alunos “aprendam fazendo”, facilitando a colaboração entre alunos e professores de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno; e,
- ensino com níveis diversificados: possibilitando ao professor a preparação de unidades de ensino com base na diversificação, com a finalidade de responder às necessidades de todos os alunos.

Relativamente à formação de professores esta prevê-se essencial, pois dela depende a aquisição de competências, para que se possa trabalhar efetivamente de com todas as crianças. A participação em seminários em cursos de formação, o encontro com psicólogos, terapeutas e pessoal médico. “Educadores, professores e os assistentes /auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias neste contexto” (Correia, 2000, p. 35).

Segundo Hunter (1999, *cit. in* Correia 2003, p. 36), preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de formação contínua, planificando e selecionando de acordo com a filosofia definida pela e para a escola. A formação contínua deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos. Os professores e técnicos envolvidos em programas de educação inclusiva, para além do desenvolvimento de competências, tornam-se também mais confiantes nas suas capacidades de intervenção e promove nos professores de ensino regular atitudes

mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Giangreco *et al*, 1993, *cit. in* Correia, 2003)

Carvalho (2005) elaborou um estudo onde procurou conhecer o impacto dos fatores facilitadores e limitadores, face ao objetivo oficial da política educativa - Escola para todos – na perspetiva das crianças com deficiência. A investigação incidiu em escolas públicas do 1.º ciclo dos Olivais (Lisboa), sendo aplicado um inquérito por questionário a vários profissionais (dirigentes, professores, incluindo professores de apoio e auxiliares de ação educativa). De entre os fatores mais valorizados, o autor destacou, por ordem decrescente, a capacidade de liderança da direção, a colaboração entre alunos e as interações professor-aluno na sala de aula, bem como a prática do trabalho em equipa dos professores assim como a acessibilidade às instalações e equipamentos. Quanto aos fatores percecionados com impacto mais negativo realçam-se os respeitantes à qualificação dos profissionais, fundamentalmente das auxiliares da ação educativa, à mobilidade dos professores, bem como à disponibilidade da pessoal técnico especializado e aos antecedentes dos alunos, concretamente no tocante ao facto de não terem beneficiado de intervenção precoce antes da entrada na escolaridade obrigatória.

Considera-se assim que a inclusão, especialmente quando iniciada pela intervenção precoce apresenta um sem número de benefícios, sendo que o impacto parece ser bastante positivo para os diversos intervenientes neste processo, nomeadamente as crianças com necessidades educativas especiais e respetivas famílias, e as crianças com desenvolvimento dito “normal” e as suas famílias.

3.2. A Perceção dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de Crianças com PEA nos Jardins de Infância Públicos

No que diz respeito à perceção importa referir que assume uma importância extrema na medida em que o comportamento das pessoas é baseado na interpretação que fazem da realidade. Segundo Visconti (2008) a perceção diz respeito ao processo através do qual os objetos, pessoas, situações ou acontecimentos reais se tornam conscientes, sendo mediante este percurso que o ser humano conhece o mundo à sua volta de forma total e complexa. Assim sendo, a perceção do mundo assume formas

diferentes para cada ser humano, pois cada um de nós percebe um objeto ou uma situação de acordo com os aspetos que têm especial importância para si própria.

Na perspetiva de Portilho Serrano (2000) as relações estabelecidas entre o indivíduo e o mundo são regidas pelo mecanismo percetivo e o conhecimento adquirido através do ato percetivo. O autor refere ainda que dois indivíduos, da mesma faixa etária, sujeitos ao mesmo estímulo, nas mesmas condições, selecionam-no, organizam-no e interpretam-no com base no seu processo percetivo individual, tendo em conta as suas necessidades, valores e expectativas.

É assim essencial tentar compreender como se percebe algo sendo que Serrano (2000) diz-nos que “o processo percetivo inicia-se com a captação, através dos órgãos dos sentidos, de um estímulo que, em seguida, é enviado ao cérebro. A percepção pode então ser definida como a receção, por parte do cérebro, da chegada de um estímulo, ou como o processo através do qual um indivíduo seleciona, organiza e interpreta estímulos. Este processo pode ser decomposto em duas fases distintas: a sensação, mecanismo fisiológico através do qual os órgãos sensoriais registam e transmitem os estímulos externos; e a interpretação que permite organizar e dar um significado aos estímulos recebidos.” (p.1)

A percepção é um dos campos mais antigos dos processos fisiológicos e cognitivos envolvidos. Sendo que ao nível da percepção podemos distinguir alguns tipos principais de percepção: auditiva, visual, olfativa, gustativa, táctil, temporal, espacial e propriocepção. Deste modo, a percepção que possuímos do mundo advém do conhecimento adquirido através dos cinco sentidos e das noções de espaço e de tempo.

Segundo Wolfe (2004) a nossa percepção, tendo em conta que tem início com a atenção que se designa por um processo seletivo, não depende apenas dos aspetos que referimos anteriormente, mas também de fatores internos e externos ao ser humano. Quanto aos fatores internos que mais influenciam a percepção são o significado, dado que estamos mais atentos ao que nos interessa de acordo com as experiências que possuímos, e a emoção, pois o nosso cérebro está programado para prestar mais atenção à informação que tem conteúdo emocional forte.

Relativamente aos fatores externos, visto que a atenção é despertada por estímulos, temos de ter em conta aspetos como a novidade, a intensidade e o movimento. A novidade é uma componente fundamental no processo de filtragem da percepção e obtém com mais facilidade a atenção, pois por vezes o cérebro habitua-se aos estímulos ignorando-os. A intensidade num estímulo, de que são exemplos sons altos ou luminosidade forte, tem maior possibilidade de chamar a atenção. A nível do movimento pode-se dizer que a atenção é direcionada para estímulos que se movem.

Na opinião de Portilho Serrano (2000), os estímulos nem sempre ocorrem da forma prevista, existindo tendência para as pessoas interpretarem as informações de acordo com os seus desejos particulares. Assim sendo o indivíduo poderá reforçar os seus preconceitos em vez de contrariá-los. É então fundamental referir que, em função dos desejos do sujeito, pode-se transformar mais ou menos o objeto da percepção de modo que ele satisfaça a expectativa do sujeito.

Segundo Semmel (1991, *cit. in* Camisão 2004) os primeiros estudos relativos à implementação educativa demonstram que os professores e educadores do ensino regular não estão descontentes com o sistema de educação especial, encontrando-se porém pouco recetivos à introdução de programas inclusivos, preferindo o apoio fora da sala de aula. Atualmente, de acordo com Camisão (2004) os professores e os educadores têm vindo a demonstrar uma atitude mais favorável á inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, concordando, na sua maioria, com o conceito de inclusão, acreditando que estas crianças têm direito a uma educação nas escolas do ensino regular.

Neste sentido, considera-se importante que professores e educadores estejam atentos à diversidade da sua atuação pedagógica tendo em conta a necessidade e urgência de uma intervenção precoce. Posto isto, “Necessitamos sim, de uma ação consciente, humana, ética e cidadã, que promova, nesse início de século o comprometimento de todos em abrir as portas das escolas para todas crianças e jovens, promovendo em sala de aulas, não somente o estar junto, mas o estar com, participando ativamente das atividades pedagógicas, fazendo com que “as diferenças sejam incorporadas como o motor indispensável à ação pedagógica”. (Silvério, 2006, *cit. in* Gaio 2008 p. 3).

O desenvolvimento da criança desde que nasce até começar a transformar-se em adulto é resultado tanto das condições biológicas quanto daquelas proporcionadas pela sociedade e das interações psicossociais. Nesse percurso de desenvolvimento, a criança passa por diferentes momentos nos quais a sua forma de agir, pensar e sentir sucedem e se transformam segundo a sua capacidade de aprender com as oportunidades que lhe são oferecidas. A contribuição do educador e do professor nesse processo de aprender é decisiva, pois o desenvolvimento da sua capacidade de aprender está diretamente relacionado às experiências educacionais que vivencia, sobretudo no ensino regular.

Segundo Mesquita-Pires (2007) constata-se que, de uma forma geral, os educadores percebem a profissão numa perspetiva multidisciplinar da dimensão pedagógica onde se reconhece a capacidade que o educador deve ter para tornar compreensíveis os conteúdos. Neste âmbito o educador, ao possuir a capacidade de dimensão pedagógica, desenvolve competências para agir tendo em conta as características e as necessidades individuais de cada criança, intervindo, tal como é sua função, em idades precoces.

As crianças com autismo como já foi referido manifestam dificuldades de aprendizagem muito específicas por apresentarem alterações qualitativas das interações sociais, da comunicação verbal e não verbal tanto recetiva como expressiva, perturbações do comportamento e grande redução da capacidade de imaginação e de fantasia. No entanto, estas crianças aprendem e apresentam uma melhoria significativa se forem utilizados métodos educacionais específicos que reconheçam e procurem compensar estas dificuldades e que criem ambientes estruturados e programas diários que têm como resultados práticos o aumento das suas capacidades funcionais e a redução das suas limitações e comportamentos inadequados (Mota, Carvalho & Onofre, 2003).

Ao começar a utilizar métodos de ensino baseados em técnicas de modificação do comportamento, realmente eficazes, a educação converteu-se, a partir da década de 70, no principal tratamento, sendo reconhecida como a melhor forma de melhorar a qualidade de vida das crianças autistas e de as aproximar do mundo das outras pessoas (Bautista, 1997).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, foram criadas em determinadas escolas, Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Estas Unidades de Ensino Estruturado constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática. A organização da resposta educativa para alunos com PEA deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

Os objetivos das Unidades de Ensino Estruturado são:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar; e,
- f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família (Decreto-Lei n.º 3/2008, art. 25º).

Assim, para que a criança com autismo, possa usufruir de uma verdadeira inclusão no Jardim de Infância, é fundamental que participe ativamente nas atividades e experiências realizadas, através de um currículo adaptado às suas necessidades, num ambiente securizante, em que todos a ajudem a aprender a conviver com as suas principais dificuldades e limitações uma vez que “O Currículo é um conjunto dos supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos previstos para as alcançar (...) é também o conjunto de medidas que é necessário analisar e reformular

sempre que seja pertinente, através do trabalho na escola, ano após ano” (Zabalza, 2001, p. 95)

Desta forma o educador, deverá ser capaz, não apenas de compreender as diferenças individuais e de identificar as dificuldades e limitações de cada caso, mas ainda, de encaminhe e de realizar, em equipa, as adaptações curriculares e os programas julgados pertinentes, dado que, como refere Roldão (1999) “O Educador de Infância enquanto gestor do currículo, ao organizá-lo e desenvolvê-lo tem de ter sempre em conta as características, interesses, necessidades e vivências das crianças do seu grupo, quer na família quer na sociedade, tendo em conta que a criança é um todo. Só assim poderá diferenciar o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagens pretendidos, já que de outro modo, ou seja, manter a igualdade de programas uniformes para crianças com dificuldades diversas, mais não tem feito do que acentuar injustamente as mais graves assimetrias sociais.” (p. 50)

Assim, é importante que o educador olhe para a criança com um olhar único, pois cada uma é diferente da outra. O seu papel deve ser o de animar e dinamizar grupos, inculcar nas crianças respeito pela diferença, propor situações de interajuda e organizar também estratégias que facilitem o acesso ao currículo, que permita uma verdadeira inclusão e participação da criança com PEA e do grupo em geral. Quando esta situação não acontece, como referem Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), “(...) as escolas são excludentes, o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana” (p. 27).

É fundamental quer na perspectiva da educação especial, quer na do ensino regular, que a escola seja capaz de articular planos suficientemente individualizados para facilitar o desenvolvimento individual dos alunos. Se considerarmos que para a criança em idade pré-escolar é fundamental ter experiências várias que lhe permita, fazer aprendizagens, então verificamos que todas as atividades letivas que constituem o currículo, excluindo deste as atividades não letivas, consideradas também extremamente importantes.

Nesta perspectiva de escola inclusiva, o educador de infância do ensino regular desempenha um papel determinante. Contudo, se considerarmos que estas crianças também são apoiadas pelo docente de educação especial integrado na equipa da Intervenção Precoce na Infância é essencial existir responsabilidade partilhada na participação e na tomada de decisões, mas essencialmente na articulação entre ambos, através de um trabalho de parceria e de interajuda. Entre o educador do ensino regular e o de educação especial existem saberes e competências que devem ser partilhadas para que se possam providenciar os meios necessários para uma inclusão de qualidade, na qual se envolveria toda a comunidade educativa, pois a “(...) especificidade de conhecimento e prática encontra-se intimamente relacionada com a partilha de objetivos, decisões e responsabilidades (...) que apela à abertura e ao respeito mútuo entre todos os elementos, igualdade relacional e à participação voluntária” (Formosinho, 1998, p. 249)

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

Todos os estudos apresentam um método de investigação e um plano sendo que são estes que permitem: responder à grande questão de investigação colocada no início; recolher a informação necessária (quantitativa, qualitativa ou mista), do modo apropriado, com os procedimentos apropriados e identificar os aspetos mais importantes da investigação (Ribeiro, 2007).

O presente estudo tem carácter sobretudo exploratório (descritivo) e assenta numa metodologia quantitativa sendo que atendendo aos objetivos proposto e de forma a responder às questões da investigação, a opção metodológica que se utilizou, possui um carácter de natureza quantitativa, na medida em que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Biklen & Bogdan, 2003, p. 11).

Segundo Ribeiro, J.L. (2007), as técnicas quantitativas requerem o uso de medidas e de métodos padronizadas convertidas em números.

4.1 Problemática

A elaboração de um projeto de investigação pressupõe, em primeiro lugar, a definição do que se quer investigar. Segundo Carmo e Ferreira (2008) a determinação do campo que se vai desenvolver o projeto de investigação não deve ser feita ao acaso, sendo necessário delimitar o objeto de estudo de forma a reunir-se condições para que a pesquisa seja bem sucedida. Nesta sequencialidade, é de referir que toda a produção científica deve iniciar com a identificação e clarificação de um problema, constituindo esta a primeira fase na elaboração de um projeto ou concretização de uma investigação. (Biklen & Bogdan, 2003; Lessar-Hébert, Goyette & Boutin, 2005; Almeida & Freire, 2007)

Foram revistos estudos que referem a importância da percepção dos educadores na sua prática (Ainscow, 1997; Camisão, 2004; Ribeiro, 2008; Braga, 2010), sendo a

problemática da presente dissertação a Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) nos jardins de Infância públicos portugueses. Esta problemática surgiu da necessidade de conhecer um pouco melhor a realidade existente nos jardins de infância de hoje e, de certo modo, saber em que termos a inclusão escolar de crianças com PEA se verifica nestes estabelecimentos.

Tendo em conta que “A Investigação em Pedagogia tem por objetivo promover a Educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa” (Sousa, 2005, p. 29), então o trabalho desenvolvido nesta dissertação pretende colaborar para uma melhor reflexão futura, por parte dos Educadores de Infância, relativamente às suas práticas educativas.

4.2 Objetivos

O presente projeto apresenta como base o seguinte **objetivo geral:**

- Analisar as perceções das Educadoras de Infância quanto à inclusão de crianças com PEA a frequentar o Pré-Escolar da rede pública no concelho de Caldas da Rainha.

Objetivo específico do geral:

- Analisar as principais dificuldades e constrangimentos, sentidas pelas Educadoras de Infância, quanto à inclusão de crianças com PEA no Jardim de Infância;

Objetivo secundário:

- Analisar a influência dos diferentes níveis de formação na área e experiência profissional das Educadoras de Infância na perceção da inclusão de crianças com PEA;

4.3 Questões de investigação

O que define o percurso a seguir num projeto de investigação é a definição de “questão ou questões” de investigação. Almeida e Freire (2007) referem que as questões são básicas e permitem fazer a ponte entre a teoria e a realidade, orientando toda a investigação subsequente. Deste modo, são elas:

1. Quais as percepções das Educadoras de Infância relativamente à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância?
2. Quais as principais dificuldades e constrangimentos, sentidas pelas Educadoras de Infância, relativamente à inclusão de crianças com PEA no Jardim de Infância?
3. Será que os educadores que têm nível de formação específica em PEA e experiência de trabalho com crianças com PEA têm uma percepção mais inclusiva do que aqueles que não têm nem essa formação nem essa experiência?

4.4. Hipóteses

Decorrente da problemática formulada, foram enunciadas algumas hipóteses. As hipóteses são o fio condutor de qualquer trabalho de pesquisa empírica. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), as hipóteses apresentam-se como “proposição provisória, uma pressuposição que, deve ser verificada” (p.136). “As hipóteses são as respostas prováveis”. (Sousa, 2005).

As hipóteses constituem um objetivo útil para justificar um estudo de investigação quantitativa e garantir-lhe uma orientação.

Hipótese Geral 1

As Educadoras de Infância revelam percepções positivas relativamente à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância.

Hipóteses específicas da geral:

Hipótese 1.1

As Educadoras de Infância do Quadro de Escola (QE) revelam percepções positivas relativamente à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos.

Hipótese 1.2

As Educadoras de Infância do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) revelam percepções positivas relativamente à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos.

Hipótese 1.3

As Educadoras de Infância Contratadas revelam percepções positivas relativamente à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos.

Hipóteses referentes ao objetivo secundário:

Hipótese 2

As Educadoras de Infância que têm formação no âmbito das PEA apresentam uma percepção mais inclusiva quanto à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância Público do que aquelas que não têm este tipo de formação.

Hipóteses 3

As Educadoras de Infância que têm experiência profissional, isto é, as que já trabalharam ou trabalham com crianças com PEA, apresentam uma percepção mais inclusiva quanto à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância do que aquelas que nunca trabalharam com este tipo de crianças.

Hipótese 3.1

As Educadoras de Infância do Quadro de Escola (QE) que têm experiência profissional, isto é, que já trabalharam ou trabalham com crianças com PEA, apresentam uma perceção mais inclusiva quanto à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância do que aquelas que nunca trabalharam com este tipo de crianças.

Hipótese 3.2

As Educadoras de Infância do Quadro de Zona Pedagógica e Contratadas que têm experiência profissional, isto é, que já trabalharam ou trabalham com crianças com PEA, apresentam uma perceção mais inclusiva quanto à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância do que aquelas que nunca trabalharam com este tipo de crianças.

Hipótese 4

As Educadoras de Infância que têm experiência profissional, isto é, que já trabalharam na área da Educação Especial, apresentam uma perceção mais inclusiva quanto à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância do que aquelas que nunca trabalharam nesta área.

Observação: Note-se que, para o objetivo específico do geral, não se formula, nesta dissertação, qualquer hipótese. Isto fica a dever-se ao facto de, para este objetivo, o estudo se revestir de um carácter exploratório e descritivo. Assim, para este objetivo, “pretende-se apenas apresentar o encontrado”. (Aday, 1989, citado por Ribeiro, 1999, p. 25).

Variáveis da Hipótese Geral e específicas da Geral

Variável alvo - Perceção das Educadoras de Infância quanto à Inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos.

Variáveis das Hipóteses do Objetivo Secundário

Variável Independente – Formação específica na área e experiência profissional com PEA e em Educação Especial

Variável Dependente – Percepção das Educadoras de Infância quanto à Inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos.

4.5. Participantes: População

A população-alvo é constituída pelas Educadoras de Infância a lecionar nos Jardins de Infância Públicos do concelho das Caldas da Rainha no ano letivo 2011/2012 num total de 44 educadoras que é precisamente o conjunto de Educadoras de Infância que foi inquirido. Das 44 educadoras, apenas 6 não responderam ao questionário, o que revela que as Educadoras de Infância foram muito colaborativas no preenchimento do questionário. Assim, todos os resultados da presente dissertação de mestrado (Capítulo V) incidem nos 38 questionários preenchidos recebidos.

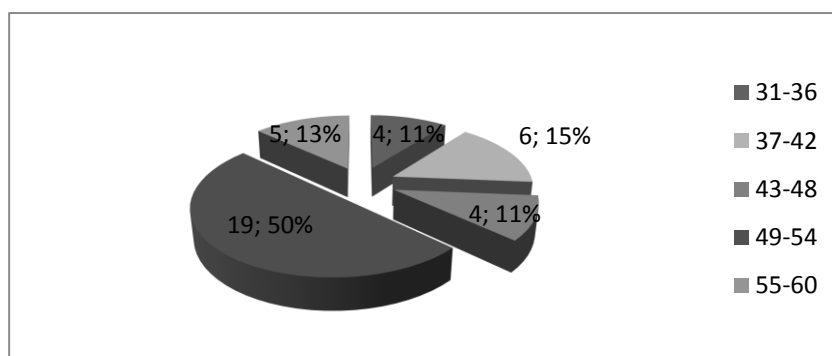
Acrescentou-se ainda um grupo piloto constituído por 3 Educadoras de Infância não pertencentes à população do estudo para a realização do pré-teste de forma a perceber se as questões estavam claras.

Para a caracterização da população foi tido em conta as seguintes variáveis: género, idade, habilitações literárias, tempo total de serviço, situação profissional, formação específica, experiência profissional com crianças com PEA, experiência profissional em Educação Especial; referentes aos 38 sujeitos da população definitiva.

Quanto à variável género todos os 38 sujeitos são do género feminino, demonstrando a elevada taxa do sexo feminino nesta profissão.

Relativamente à idade metade da amostra tem entre os quarenta e nove e os cinquenta e quatro anos, como se pode ver na Figura 1.

Figura 1 - Gráfico circular da idade dos participantes



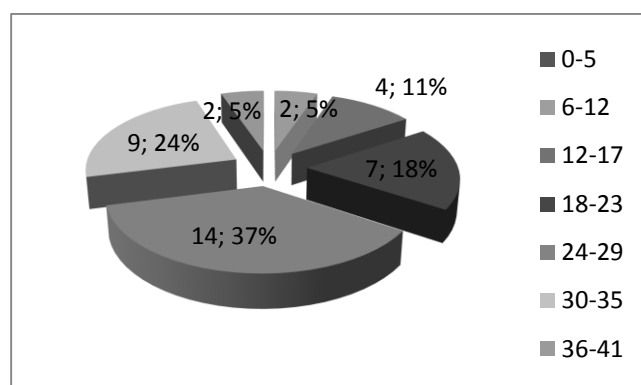
Quanto às habilitações académicas, a grande maioria dos inquiridos 33(86,6%) tem uma licenciatura (Quadro 1).

Quadro 1 - Frequência dos participantes quanto às Habilitações Académicas

| Nível de estudo | Frequência | Porcentagem |
|-----------------|------------|-------------|
| Bacharelato | 3 | 7,9 |
| Licenciatura | 33 | 86,8 |
| PósGraduação | 1 | 2,6 |
| Mestrado | 1 | 2,6 |
| Total | 38 | 100,0 |

No que diz respeito ao tempo total de serviço, 14(37%) das educadoras têm entre vinte e quatro a vinte e nove anos de serviço (Figura 2).

Figura 2 – Frequência de participantes de acordo com o tempo de serviço



Quanto à situação profissional a maioria das educadoras 26(68,4) de Infância são do Quadro de Escola (Quadro 2).

Quadro 2 – Frequência dos participantes quanto à Situação Profissional

| | Frequência | Porcentagem |
|------------|------------|-------------|
| QuadroEsc | 26 | 68,4 |
| ZonaPedag | 9 | 23,7 |
| Contratado | 3 | 7,9 |
| Total | 38 | 100,0 |

No quadro seguinte iremos apresentar a frequência dos participantes quanto à formação específica onde podemos ver que apenas 5(13,2%) dos participantes refere ter tido formação específica em relação às Perturbações do Espectro do Autismo.

Quadro 3 - Frequência dos participantes quanto à formação específica

| | Frequência | Porcentagem |
|-------|------------|-------------|
| Não | 33 | 86,8 |
| Sim | 5 | 13,2 |
| Total | 38 | 100,0 |

No âmbito da experiência profissional como podemos observar das 38 Educadoras de Infância 22(57,9%) não têm experiência de trabalho com crianças com PEA e 16(42,1%) têm essa experiencia (Quadro 4)

Quadro 4 - Frequência dos inquiridos quanto à experiência profissional com crianças com PEA

| | Frequência | Percentagem |
|-------|------------|-------------|
| Não | 22 | 57,9 |
| Sim | 16 | 42,1 |
| Total | 38 | 100,0 |

Quanto à experiência de trabalho em Educação Especial obtém-se que das 38 Educadoras de Infância a grande maioria, 30 (78,9%), não têm experiência em Educação Especial (Quadro 5).

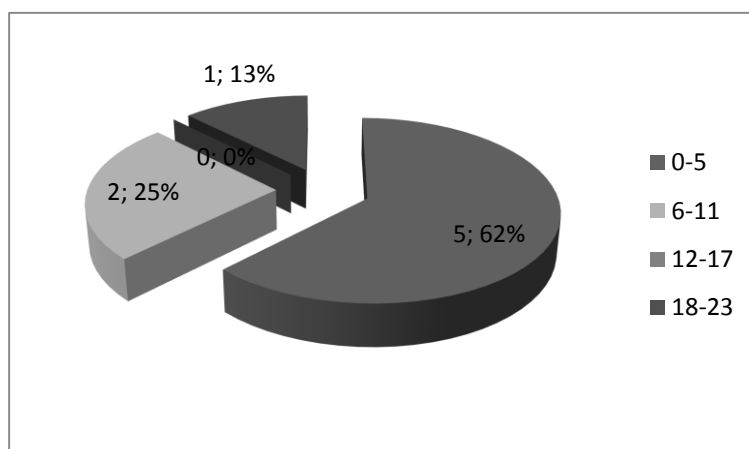
Quadro 5 – Frequência dos inquiridos quanto à experiência profissional em Educação Especial

| | Frequência | Percentagem |
|-------|------------|-------------|
| Não | 30 | 78,9 |
| Sim | 8 | 21,1 |
| Total | 38 | 100,0 |

É de referir que das 16 educadoras que tiveram experiência de trabalho com PEA 6 delas foram enquanto professoras da Educação Especial e as restantes 10 como Educadoras de Infância. Das 8 Educadoras de Infância que têm tempo de serviço em Educação Especial apenas 6 têm experiência de trabalho com crianças com PEA pois o facto de terem trabalhado na Educação Especial não quer dizer que tenham tido crianças com PEA pois poderão ter trabalhado com outras Necessidades Educativas Especiais.

No que diz respeito ao tempo de serviço em Educação Especial a maioria 5(62%) das educadoras tem menos de cinco anos de experiência de trabalho nesta área (ver figura 3).

Figura 3 – Frequência dos inquiridos quanto ao tempo de serviço em Educação Especial



Assim, o perfil dos participantes resume-se numa mulher, Educadora de Infância com uma média de idade de 47,66 anos, licenciada, com uma média de tempo de serviço de 24,45 anos e pertencente ao Quadro de Escola. A maioria não tem formação específica nem experiência de trabalho com crianças com PEA e não tem tempo de serviço em Educação Especial.

4.6 Instrumentos

A recolha de dados foi feita através de um inquérito por questionário com perguntas fechadas e abertas. Tentou-se assim dar cumprimento aos objetivos desta dissertação, efetuando uma análise quantitativa desses inquéritos (Ver anexos B, C, D e E)

O questionário é constituído por quatro partes sendo que a primeira parte refere-se a um questionário sócio-demográfico que permitirá fazer uma caracterização pessoal (idade, género etc.), a segunda parte diz respeito às dificuldades e constrangimentos das Educadoras de Infância quanto à Inclusão de crianças com PEA, a terceira parte refere-

se a um questionário sobre as percepções das Educadoras de Infância quanto à inclusão de crianças com PEA e a quarta e última parte é constituída por duas perguntas abertas.

Para o conjunto de questões relativas à percepção das Educadoras de Infância quanto à inclusão de crianças com PEA, optou-se pela utilização de escalas de atitudes de Likert de quatro opções (discordo, concordo parcialmente, concordo e não tenho opinião).

Sumariamente, a escala de Likert adaptada utiliza-se para fazer o inquirido indicar uma de quatro posições em relação a determinadas afirmações, sobre determinado objeto de atitude. “A construção e o uso desta escala regem-se por algumas normas muito simples. Num primeiro momento, há que fazer um levantamento das proposições consideradas significativas em relação à atitude ou opinião que se pretende investigar. De seguida, anotam-se as afirmações que, direta ou indiretamente, têm a ver com o objeto de análise” (Pardal e Correia, 1995, p. 72).

4.6.1. Validação do Questionário

Para chegar à versão final do questionário, foi necessário aplicar um *Pré-Teste* “ensaio do questionário em indivíduos não pertencentes à população do inquérito” (Lima, 2000, p. 38), cujo objetivo foi de verificar a pertinência, clareza e a objetividade das questões do questionário, reduzindo ao máximo o fator de justeza e ambiguidade.

O questionário foi testado no pré-teste numa pequena amostra de respondentes que incluiu 3 educadores de infância de outra região.

A conceção da terceira parte do questionário resultou de uma adaptação do questionário usado no estudo “As percepções dos professores face à inclusão de jovens com Necessidades Educativas Especiais” desenvolvido por Ribeiro (2008).

O pequeno ajuste ao questionário original foi realizado como forma de adaptação ao contexto da Inclusão das crianças com PEA na Educação Pré-escolar, assim verificam-se as alterações no seguinte quadro:

Quadro 6 – Texto ajustado da terceira parte do questionário sobre o original de Ribeiro (2008).

| Onde se lia | Leia-se |
|-------------------------------------|------------------------|
| Alunos | Crianças |
| Turma | Grupo |
| NEE | PEA |
| Professores de Educação Tecnológica | Educadores de Infância |
| Aula de Educação Tecnológica | Jardim de Infância |

4.7. Procedimentos

A recolha de dados foi realizada de Abril a Junho de 2012. A fim de operacionalizar a recolha de dados, foram dados os seguintes passos:

- Primeiro contacto presencial com cada Agrupamento de Escolas do Concelho das Caldas da Rainha e Pedido de Autorização dos Responsáveis para a distribuição dos questionários junto das Educadoras de Infância (Ver anexo G).

- Entrega dos questionários constituídos pelas suas quatro partes e com instruções de preenchimento, a cada agrupamento para que fossem distribuídos para cada uma das Educadoras de Infância.

- Todos os participantes foram informados pelas instruções dos objetivos do estudo, da garantia da confidencialidade e do acesso aos resultados, sendo que preencheram o Consentimento Informado por escrito (Ver anexo A), para participar na investigação como previsto pelos Códigos de Ética.

- Por último foi feita a recolha dos questionários junto dos responsáveis de cada agrupamento.

Como já foi referido (ver item 4.5 da População do Capítulo IV da Metodologia), dos 44 questionários distribuídos, 38 foram devolvidos preenchidos e 6 foram devolvidos não preenchidos.

Após a recolha de dados, estes foram tratados pelo software estatístico *Excel* da *Microsoft* bem como o *SPSS (Statistics Package for Social Sciences – versão 20)* para *Windows*. Sugere-se submeter as perguntas abertas a uma análise de conteúdo (ver item 6.3 do Capítulo V dos Resultados).

CAPÍTULO V - RESULTADOS

5.1. Levantamento dos dados

Tal como já foi referido anteriormente (ver item 4.6 dos Instrumentos do Capítulo IV da Metodologia) o questionário foi dividido em quatro partes.

A parte I, referente ao questionário sócio demográfico foi tratada na caracterização da amostra através de uma análise descritiva dos dados (ver item 4.5 dos Participantes: População do Capítulo IV da Metodologia)

A parte II - referente às dificuldades e constrangimentos sentidos pelas Educadoras de Infância - foi tratada em *Excel* tendo sido feita uma análise descritiva dos dados (ver item 5.2 do Tratamento de dados do Capítulo V dos Resultados).

Quanto à parte III do questionário e com base no sistema de cotação do questionário original procedeu-se ao levantamento dos dados. A cotação de cada questão é feita de 1 a 3 à exceção das questões 3, 5, 10 e 11 que se verifica o inverso, ou seja, a cotação nestas quatro questões invertidas, é feita de 3 a 1. Após a cotação de todas as 14 questões/itens é somado o valor das questões, e depois de realizados os somatórios, obtém-se o valor total da percepção das Educadoras de Infância quanto à inclusão de crianças com PEA no pré-escolar, a qual pode variar numa escala de [1 |---| 3], sendo como critério o valor de 3 mais inclusivo e o valor de 1 pouco inclusivo. É de salientar que nas hipóteses cuja formulação de seguida se testa se vai utilizar como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância (α) \leq 0,05. Como as variáveis dependentes são de tipo quantitativo utilizou-se a estatística inferencial paramétrica. Nas hipóteses do objetivo secundário, como estamos a comparar dois grupos, vamos utilizar o teste *t* de *Student* para duas amostras independentes.

Ainda na parte III os itens 9, 12, 13 e 16 não podem ser consideradas num questionário de opinião pois a formulação das questões está como uma verificação de que se existe ou não, equipamentos, materiais e recursos humanos, tendo a resposta a

essas quatro questões ter sido dada de acordo com a Questão 2.4 da parte II, onde os itens: “falta de técnicos” e “falta de equipamentos” e “deficiente formação do professor de educação especial” confirmam o resultado do questionário da parte III.

A parte IV do questionário apesar de ter sido incluída, não foi tratada por questões operacionais mas será abordada em estudos posteriores (conforme se pode ver adiante nos itens 6.2 e 6.3 das Limitações de Estudo e Sugestões de Novos Estudos do Capítulo VI da Interpretação e Discussão de Resultados)

5.2. Tratamento dos dados

Após se inserir os dados dos 38 sujeitos, analisa-se a percepção das Educadoras de Infância quanto à inclusão de crianças com PEA na educação Pré-Escolar Pública, tal como foi proposto no objetivo geral e na hipótese geral correspondente.

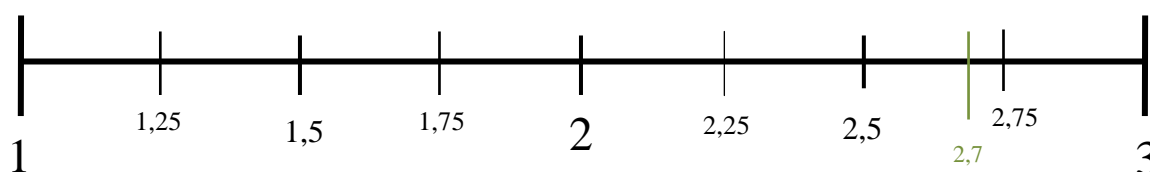
Hipótese Geral 1: As Educadoras de Infância revelam percepções positivas relativamente à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância Públicos.

Quadro 7 - Estatística descritiva do total das percepções das Educadoras de Infância quanto à inclusão de crianças com PEA

| | N Total | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão |
|-------------------|---------|--------|--------|--------|---------------|
| TotalPercPEAIincl | 38 | 2,22 | 3,00 | 2,7037 | ,20483 |

Considerando a amostra definitiva total de 38 Educadoras de Infância, tem-se como resultado quanto à percepção destas educadoras no que se refere à inclusão de crianças com PEA no pré-escolar público que, numa escala fechada [1 |---| 3], obteve-se um valor médio de 2,70 (próximo do valor máximo de 3 da escala) e um desvio padrão de 0,205; Sendo o intervalo médio de [2,49 |---| 2,91].

Figura 4 – Eixo relativo à média total



Este valor médio de 2,70 denota que a percepção das educadoras está bem mais próxima da concordância com a proposta positiva de inclusão quanto às crianças com PEA no pré-escolar público. Assim localiza-se o ponto médio encontrado no eixo (Figura 4), confirmando-se a hipótese 1.

Hipóteses específicas da geral:

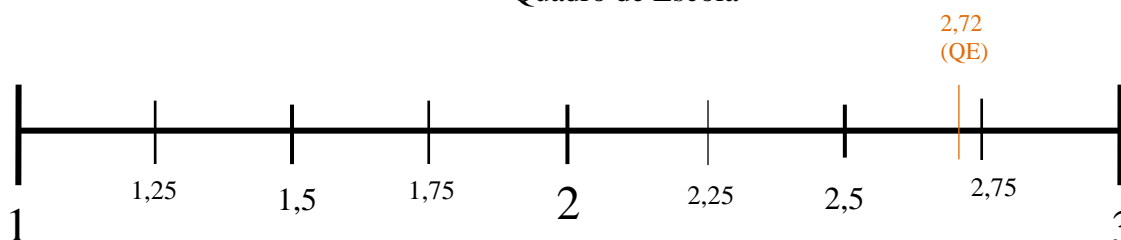
Hipótese 1.1: As Educadoras de Infância do Quadro de Escola (QE) revelam percepções positivas relativamente à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos.

Quadro 8 - Estatística descritiva das percepções das educadoras de infância do Quadro de Escola (QE) quanto à inclusão de crianças com PEA

| | N QE | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão |
|-------------------|------|--------|--------|--------|---------------|
| TotalPercPEAIincl | 26 | 2,29 | 3,00 | 2,7219 | ,19667 |

Considerando a amostra definitiva de 26 Educadoras de Infância do Quadro de Escola (QE), observa-se como resultado quanto à percepção destas educadoras no que se refere à inclusão de crianças com PEA no pré-escolar que, numa escala fechada [1 |---| 3], obteve-se um valor médio de 2,72 (próximo do valor máximo de 3 da escala) e um desvio padrão de 0,197; Sendo o intervalo médio de [2,52 |---| 2,92].

Figura 5 – Eixo relativo à média das Educadoras de Infância do Quadro de Escola



Este valor médio de 2,72 denota que a percepção das educadoras está acima da média do total das 38 educadoras e portanto ainda mais próxima da concordância com a proposta positiva de inclusão quanto às crianças com PEA no pré-escolar público.

Assim localiza-se o ponto médio encontrado no eixo (Figura 5), confirmando-se a hipótese 1.1.

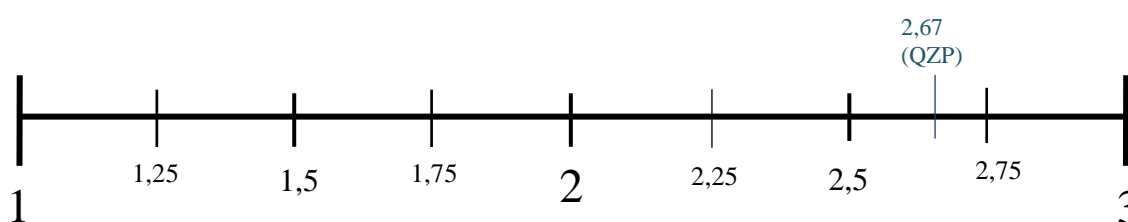
Hipótese 1.2: As Educadoras de Infância do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) revelam percepções positivas relativamente à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos.

Quadro 9 - Estatística descritiva das percepções das Educadoras de Infância do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) quanto à inclusão de crianças com PEA

| | N QZP | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão |
|-------------------|-------|--------|--------|--------|---------------|
| TotalPercPEAIincl | 9 | 2,22 | 3,00 | 2,6789 | ,24075 |

Considerando a amostra definitiva de 9 Educadoras de Infância do Quadro de Zona Pedagógica (QZP), observa-se como resultado quanto à percepção destas educadoras no que se refere à inclusão de crianças com PEA no pré-escolar que, numa escala fechada [1 |---| 3], tem-se um valor médio de 2,67 (próximo do valor máximo de 3 da escala) e um desvio padrão de 0,24; Sendo o intervalo médio de [2,43 |---| 2,91].

Figura 6 – Eixo relativo à média das educadoras de Quadro de Zona Pedagógica



Este valor médio de 2,67 denota que a percepção das educadoras do quadro de zona pedagógica está ligeiramente abaixo da média do total das 38 educadoras e em especial das de Quadro de Escola e portanto menos concordante com a proposta positiva de inclusão quanto às crianças com PEA no pré-escolar público. Assim localiza-se o ponto médio encontrado no eixo (Figura 6), confirmando-se a hipótese 1.2.

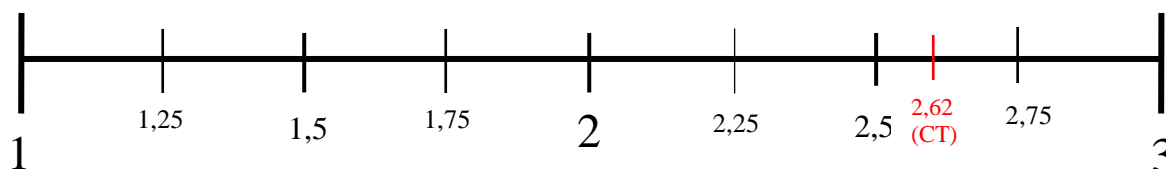
Hipótese 1.3: As Educadoras de Infância Contratadas (CT) revelam percepções positivas relativamente à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos.

Quadro 10 - Estatística descritiva das percepções das Educadoras de Infância Contratadas (CT) quanto à inclusão de crianças com PEA

| | N CT | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão |
|-------------------|------|--------|--------|--------|---------------|
| TotalPercPEAIincl | 3 | 2,50 | 2,86 | 2,6200 | ,20785 |

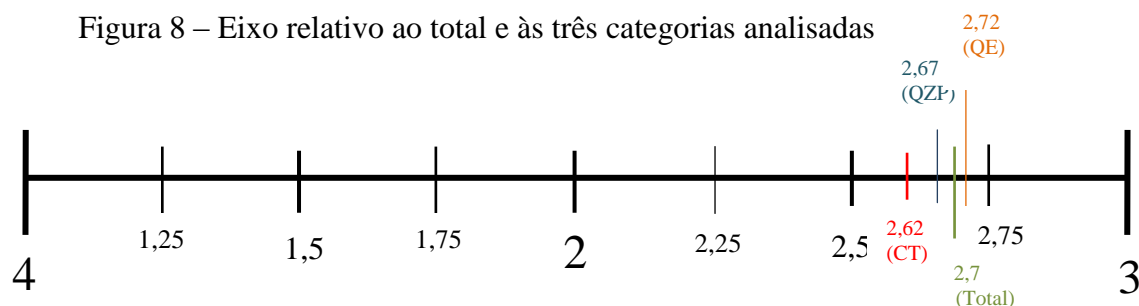
Considerando a amostra definitiva de 3 Educadoras de Infância Contratadas (CN), obteve-se como resultado quanto à percepção destas educadoras no que se refere à inclusão de crianças com PEA no pré-escolar que, numa escala fechada [1 |---| 3], observa-se um valor médio de 2,62 (próximo do valor máximo de 3 da escala) e um desvio padrão de 0,208; Sendo o intervalo médio de [2,41 |---| 2,83].

Figura 7 – Eixo relativo à média das Educadoras de Infância Contratadas



Este valor médio denota que a percepção das Educadoras Contratadas está abaixo da média do total das 38 educadoras e das médias dos outros dois grupos (QE e QZP) e portanto menos próxima da concordância com a proposta positiva de inclusão quanto às crianças com PEA no pré-escolar público. No entanto, o valor médio é ainda bastante próximo do valor máximo da escala (Figura 7), denotando-se a confirmação da hipótese específica 1.3.

Assim, em resumo, ao analisar as médias do valor total e das três categorias analisadas associadas à situação profissional tem-se no eixo:



Obtém-se que a média geral das três categorias analisadas: Quadro de Escola, Quadro de Zona Pedagógica e Contratadas é de $[2,72 + 2,67 + 2,62] / 3 = 2,67$; sendo esta média ainda inferior ao total da percepção total das Educadoras de Infância. Observa-se ainda que há uma evolução quanto à percepção inclusiva das educadoras de Quadro de Escola, mais inclusivas, às Contratadas, as menos inclusivas.

Hipóteses referentes ao objetivo secundário:

Hipótese 2: As Educadoras de Infância que têm formação específica no âmbito das PEA apresentam uma percepção mais inclusiva quanto à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância Público do que aquelas que não têm este tipo de formação.

Quadro 11 – Estudo comparativo teste *t* de *Student* para duas amostras independentes

| | Formação PEA | N | Média | Desvio padrão |
|-------------------|--------------|----|--------|---------------|
| TotalPercPEAIincl | Não | 33 | 2,7109 | ,21008 |
| | Sim | 5 | 2,6560 | ,17813 |

| | | teste t para Igualdade de Médias | | | | |
|-------------------|-------------------------------|----------------------------------|-----------|-----------------------|-----------------|--------------------------|
| | | <i>t</i> | <i>df</i> | Sig. (2 extremidades) | Diferença média | Erro padrão de diferença |
| TotalPercPEAIincl | Varições iguais não assumidas | ,626 | 5,831 | ,555 | ,05491 | ,08765 |

Relativamente à formação específica no âmbito das PEA, das 38 educadoras inquiridas, 33 responderam não e 5 responderam sim (Quadro 11). Quanto à percepção sobre a inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos observa-se que as médias são de 2,71 para as que não têm formação no âmbito das PEA e de 2,66 para as que tiveram este tipo de formação. A diferença entre as duas médias é de 0,05, a favor das que não têm formação. Assim as que têm formação no âmbito das PEA (sim) possuem uma média em termos de percepção ligeiramente inferior sobre a inclusão mas esta diferença de 0,05 não é significativa (Quadro 11).

Quanto ao valor do t (0,626) e a significância ($p < 0,555$) observa-se que o valor de t é baixo e a diferença não é significativa; contudo, é de se notar, que apesar de essa diferença não ser significativa ela é ligeiramente favorável às educadoras que não têm formação no âmbito das PEA; de qualquer forma a hipótese 2 não se confirma.

Hipótese 3: As Educadoras de Infância que têm experiência de trabalho, isto é, as que já trabalharam ou trabalham com crianças com PEA apresentam uma percepção mais inclusiva quanto à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância do que aquelas que nunca trabalharam com este tipo de crianças.

Quadro 12 – Estudo comparativo teste t de *Student* para duas amostras independentes

| | Experiência de Trabalho PEA | | N Total | Média | Desvio padrão |
|-------------------|-----------------------------|-----|---------|--------|---------------|
| | Não | Sim | | | |
| TotalPercPEAIincl | 22 | 5 | 27 | 2,6786 | ,21457 |
| | 16 | 2 | 18 | 2,6964 | ,20119 |

| teste t para Igualdade de Médias | | | | | | |
|----------------------------------|-------|--------|-----------------------|-----------------|--------------------------|--|
| | t | df | Sig. (2 extremidades) | Diferença média | Erro padrão de diferença | |
| Variações iguais não assumidas | -,263 | 33,639 | ,794 | -,01786 | ,06799 | |

Relativamente à experiência de trabalho com crianças com PEA, das 38 educadoras inquiridas, 22 responderam não e 16 responderam sim (Quadro 12). Quanto à percepção sobre a inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos

obtem-se que as médias são de 2,67 para as que não trabalharam com crianças com PEA e de 2,69 para as que já trabalharam com este tipo de crianças. A diferença entre as duas médias é de 0,17 – assim as que têm experiência (sim) possuem uma média em termos de percepção sobre a inclusão ligeiramente superior mas esta diferença de 0,17 não é significativa (Quadro 12).

Relativamente ao valor do t (0,263) e a significância ($p < 0,794$) observa-se que o valor de t é baixo e a diferença portanto não é significativa; contudo, é de se notar, que apesar de essa diferença não ser significativa ela é ligeiramente favorável às educadoras que têm experiência; no entanto, a hipótese 3 não se confirma.

Hipótese 3.1: As Educadoras de Infância do Quadro de Escola (QE) que já trabalharam ou trabalham com crianças com PEA apresentam uma percepção mais inclusiva quanto à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância do que aquelas Educadoras de Infância do Quadro de Escola que nunca trabalharam com este tipo de crianças.

Quadro 13 - Estudo comparativo teste t de *Student* para duas amostras independentes

| | | Experiência de Trabalho | | N QE | Média | Desvio padrão |
|-------------------|-----|-------------------------|--|------|--------|---------------|
| | | PEA | | | | |
| TotalPercPEAIincl | Não | | | 17 | 2,6975 | ,18648 |
| | Sim | | | 9 | 2,7302 | ,22525 |

| teste t para Igualdade de Médias | | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------------|-------|--------|-----------------------|-----------------|--------------------------|
| | | t | df | Sig. (2 extremidades) | Diferença média | Erro padrão de diferença |
| TotalPercPEAIincl | Variações iguais não assumidas | -,373 | 13,941 | ,715 | -,03268 | ,08765 |

No que diz respeito às 26 Educadoras de Infância do Quadro de Escola que têm experiência de trabalho com crianças com PEA, das, 17 responderam não e 9 responderam sim (Quadro 13). Quanto à percepção destas educadoras sobre a inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos obtém-se que as médias são de 2,70

para as que não trabalharam com crianças com PEA e de 2,73 para as que já trabalharam com este tipo de crianças. A diferença entre as duas médias é de 0,03, assim as que têm experiência (sim) possuem uma média em termos de percepção sobre a inclusão ligeiramente superior mas esta diferença de 0,03 não é significativa (Quadro 13).

Relativamente ao valor do t (0,373) e a significância ($p < 0,715$) observa-se que o valor de t é baixo e a diferença não é significativa; contudo, é de se notar, que apesar de essa diferença não ser significativa ela é ligeiramente favorável às educadoras que têm experiência; no entanto, a hipótese 3.1 não se confirma.

Hipótese 3.2: As Educadoras de Infância do Quadro de Zona Pedagógica e as Educadoras de Infância Contratadas que já trabalharam ou trabalham com crianças com PEA apresentam uma percepção mais inclusiva quanto à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância do que aquelas Educadoras de Infância do Quadro de Zona Pedagógica e Contratadas que nunca trabalharam com este tipo de crianças.

Quadro 14 - Estudo comparativo teste t de *Student* para duas amostras independentes

| | Experiência de Trabalho | | N | Média | Desvio padrão |
|-------------------|-------------------------|----------|---|--------|---------------|
| | PEA | QZP e CT | | | |
| TotalPercPEAIincl | Não | | 5 | 2,6143 | ,30971 |
| | Sim | | 7 | 2,6531 | ,17216 |

| teste t para Igualdade de Médias | | | | | | |
|----------------------------------|----------------------|-------|-------|-----------------------|-----------------|--------------------------|
| | | t | df | Sig. (2 extremidades) | Diferença média | Erro padrão de diferença |
| Variações | | | | | | |
| TotalPercPEAIincl | iguais não assumidas | -,253 | 5,773 | ,809 | -,03878 | ,15303 |

Relativamente à experiência de trabalho com crianças com PEA das Educadoras de Infância do Quadro de Zona Pedagógica e Contratadas, das 12 educadoras, 5 responderam não e 7 responderam sim (Quadro 14). Quanto à percepção sobre a inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos obtém-se que as médias são de 2,61 para as que não trabalharam com crianças com PEA e de 2,65 para as que já

trabalharam com este tipo de crianças. A diferença entre as duas médias é de 0,04, assim os que têm experiência (sim) possuem uma média em termos de percepção sobre a inclusão ligeiramente inferior mas esta diferença de 0,04 não é significativa (Quadro 14).

Relativamente ao valor do t (0,253) e a significância ($p < 0,809$) observa-se que o valor de t é baixo e a diferença não é significativa; contudo, é de se notar, que apesar de essa diferença não ser significativa ela é ligeiramente favorável às educadoras que têm experiência, no entanto a hipótese 3.2 não se confirma.

Hipótese 4: As Educadoras de Infância que têm tempo de serviço em Educação Especial apresentam uma percepção mais inclusiva quanto à inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância do que aquelas que não têm tempo de serviço na Educação Especial.

Quadro 15 – Estudo comparativo teste t de *Student* para duas amostras independentes

| | | Tempo Serviço Educação Especial | N | Média | Desvio padrão | |
|----------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|--------|-----------------------|-----------------|--------------------------|
| TotalPercPEAIncl | Não | | 30 | 2,7247 | ,19970 | |
| | Sim | | 8 | 2,6250 | ,21811 | |
| teste t para Igualdade de Médias | | | | | | |
| | | t | df | Sig. (2 extremidades) | Diferença média | Erro padrão de diferença |
| TotalPercPEAIncl | Variáveis iguais não assumidas | 1,168 | 10,355 | ,269 | ,09967 | ,08530 |

Relativamente ao tempo de serviço em Educação Especial, das 38 educadoras inquiridas, 30 responderam não e 8 responderam sim (Quadro 15). Quanto à percepção sobre a inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância públicos obtém-se que as médias são de 2,72 para as que não trabalharam com crianças com PEA e de 2,62 para as que já trabalharam com este tipo de crianças. A diferença entre as duas médias é de 0,10, assim os que têm tempo de serviço em Educação Especial (sim) possuem uma

média inferior em termos de percepção sobre a inclusão, mas esta diferença de 0,10 não é significativa (Quadro 15).

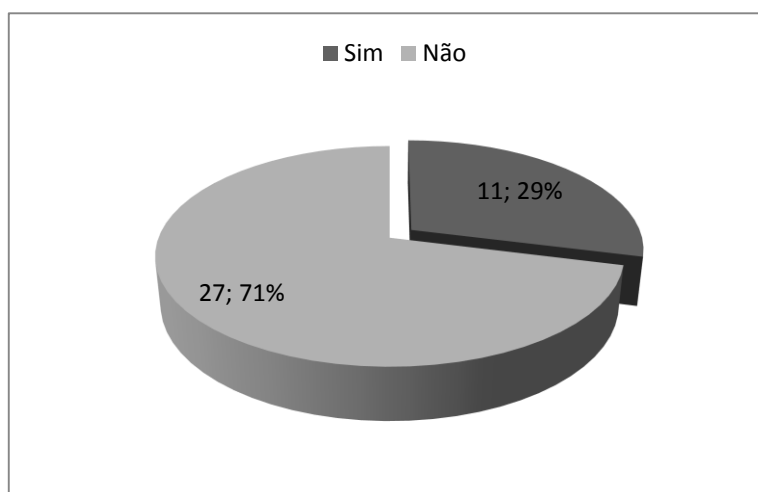
Relativamente ao valor do t (1,168) e a significância ($p < 0,269$) observa-se que o valor de t é baixo e a diferença não é significativa; contudo, é de se notar que, apesar de essa diferença não ser significativa ela é ligeiramente favorável às educadoras que não têm tempo de serviço em Educação Especial, ou seja a hipótese 3 não se confirma, mas há alguma tendência.

Objetivo específico: Analisar as principais dificuldades e constrangimentos, sentidas pelas Educadoras de Infância, quanto à inclusão de crianças com PEA no Jardim de Infância;

Tendo em conta o objetivo específico referido fez-se uma análise descritiva dos dados, referente à parte II do questionário, onde foi suscitada a resposta, a várias questões no âmbito mais pessoal, relativamente à prática com alunos com PEA.

Quanto à questão 2.1, referente às dificuldades de relacionamento pessoal e profissional com crianças com PEA, sentidas pelas Educadoras de Infância. Os resultados são apresentados na figura 9.

Figura 9 – Gráfico circular das dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com crianças com PEA



Com base nos resultados apresentados na Figura 9 é possível verificar que dos 38 sujeitos 27(71%) revelaram que não sentem ou sentiriam dificuldades no relacionamento pedagógico e pessoal com crianças com PEA e 11(29%) revelaram que sentiriam essas dificuldades.

Na questão 2.1 foi pedido às 11 educadoras inquiridas que revelaram sentir dificuldades, que justificassem a natureza das suas dificuldades através de uma questão fechada, à qual todas responderam dever-se ao nível da formação técnica.

Quanto à questão 2.3 procurou-se compreender em que medida as Educadoras de Infância se considera aptas para colaborar na elaboração do Programa Educativo Individual, a identificar, avaliar e intervir junto das crianças com PEA. Assim, tem-se no quadro 16 as frequências pelas quatro alternâncias.

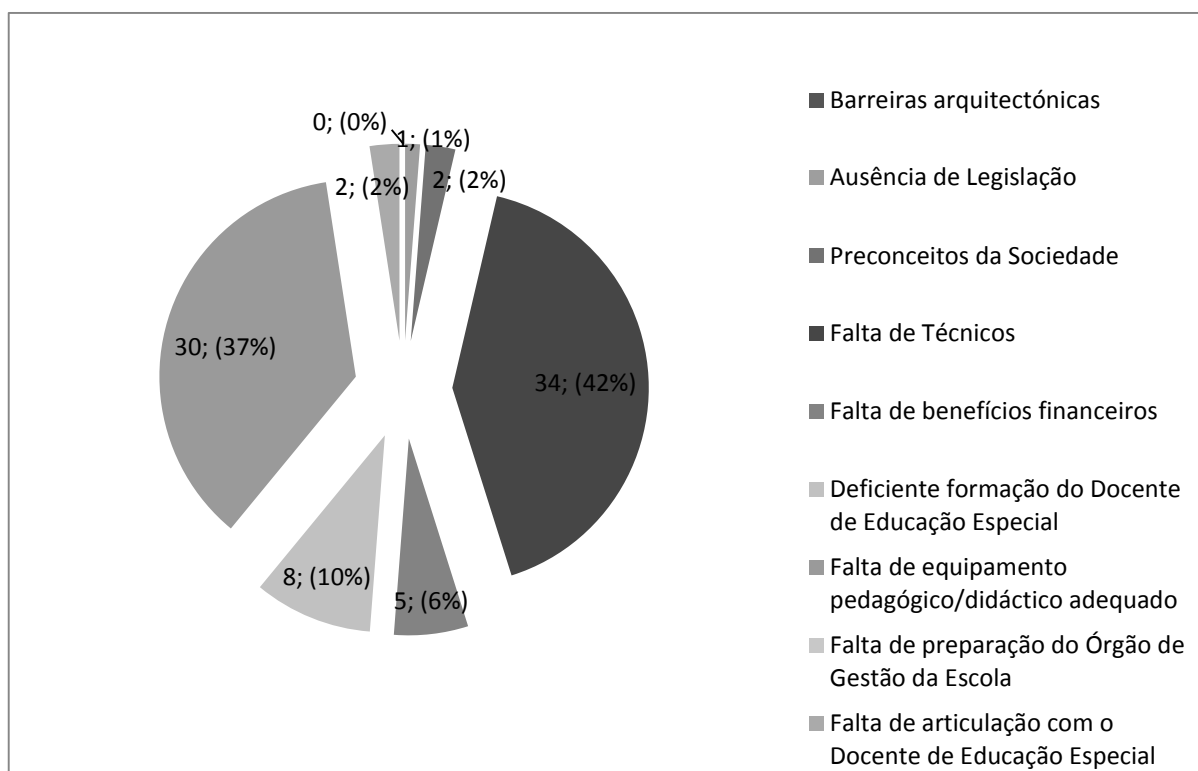
Quadro 16 – Classificação da aptidão das Educadoras de Infância

| | Muito Apto (a) | Apto (a) | Pouco apto(a) | Nada Apto (a) |
|---|----------------|----------|---------------|---------------|
| 1. Colaborar na elaboração do Programa Educativo Individual | 0 | 21 | 15 | 2 |
| 2. Identificar as crianças com PEA | 0 | 18 | 20 | 0 |
| 3. Avaliar as crianças com PEA | 0 | 13 | 21 | 4 |
| 4. Intervir junto das crianças com PEA | 0 | 19 | 18 | 1 |

Das 38 educadoras questionadas verifica-se que nenhuma delas se considera muito apta em nenhuma das questões apresentadas e muito poucas se consideram nada aptas. Em relação ao 1º item “Colaboração na elaboração do Programa Educativo Individual”, 21 educadoras consideram-se aptas e 15 consideram-se pouco aptas. Quanto ao 2º item “Identificar as crianças com NPEA” obtém-se que 20 educadoras consideram-se pouco aptas e 18 aptas. No que diz respeito ao 3º item “Avaliar alunos com PEA” 21 educadoras afirmaram sentir-se pouco aptas sendo que 13 referiram sentir-se aptas. Relativamente ao 4º e último item “Intervir junto das crianças com PEA” 19 educadoras disseram sentir-se aptas e 18 pouco aptas.

Em relação à questão 2.4 relativa ao processo de implementação da inclusão das crianças com PEA as Educadoras de Infância assinalaram as seguintes dificuldades (Figura 10).

Figura 10 – Gráfico circular das dificuldades assinaladas pelas Educadoras de Infância para a implementação da inclusão



Perante os resultados obtidos, é possível constatar que das 38 educadoras, 34(42%) consideram a falta de técnicos como um obstáculo à implementação da inclusão e 30(37%) a falta de equipamento pedagógico/didático adequado.

CAPÍTULO VI - INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1. Interpretação dos resultados

Uma vez finalizada a apresentação dos resultados, passa-se à discussão dos mesmos, na qual são englobados aspetos considerados importantes e que estão relacionados a conteúdos referidos no enquadramento teórico.

O objetivo geral deste estudo foi o de analisar a percepção das Educadoras de Infância quanto à inclusão de crianças com PEA nos jardins de infância públicos. Deste modo, os participantes do presente estudo foram 38 Educadoras de Infância a lecionar na rede pública do pré-escolar do concelho das Caldas da Rainha.

Os resultados da presente investigação permitem verificar que os participantes, de uma forma geral, apresentam um valor médio de percepção sobre a inclusão de crianças com PEA superior ao valor médio da escala, indicando uma favorabilidade ao conceito da inclusão. A inclusão é um direito de todas as crianças e os resultados da investigação, especificamente sobre a inclusão de crianças em idade pré-escolar, são perentórios, sobre os seus benefícios (Guralnick; Odom, citados por Correia & Serrano, 2003).

Os professores e educadores de infância têm um papel determinante na formação de atitudes, positivas e negativas, face ao processo de ensino-aprendizagem, podendo e devendo providenciar adaptações curriculares adequadas para todo e qualquer aluno. Tais atitudes são rapidamente detetadas e mais facilmente adotadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos (Stainback & Stainback, 1990).

De uma forma geral, verifica-se que não existem relações entre a percepção quanto à inclusão e as diferentes variáveis exploradas. Quanto à variável Situação Profissional verifica-se uma certa progressão no eixo quanto à percepção inclusiva das educadoras de Quadro de Escola, mais inclusivas, às Contratadas, as menos inclusivas (ver item 5.2 do Tratamento dos Dados do Capítulo V dos Resultados). Sendo a média

das três categorias ainda ligeiramente inferior ao total da percepção das Educadoras de Infância. Esta situação poderá ser explicada devido às Contratadas terem um emprego mais precário, ser constante a ameaça de desemprego, serem jovens e por isso, menos experientes. Por outro lado, as educadoras de Quadro de Escola, têm um emprego mais estável, mais idade e uma maior experiência de trabalho.

Relativamente ao objetivo secundário, o facto das Educadoras de Infância que têm formação específica na área das PEA (apenas 5), terem uma percepção sobre a inclusão ligeiramente inferior às que não têm esta formação, poderá ser explicada por estas serem as Educadoras de Infância Contratadas, estando a sua percepção abaixo da percepção das educadoras do Quadro de Escola, como referido anteriormente.

O facto das Educadoras de Infância que já tiveram experiência de trabalho com crianças com PEA serem ligeiramente mais inclusivas poderá querer dizer que o contacto com alunos com PEA poderá proporcionar um conhecimento mais efetivo da problemática e, conseqüentemente influenciar positivamente as práticas educativas. Ainscow (1998) destaca a natureza do currículo, a organização da escola, a disponibilidade e a experiência dos professores para responder à diversidade de tipos de compreensão e estilos de aprendizagem das crianças na sala de aula. Assim, a convivência com as PEA poderá proporcionar uma visão mais realista e abrangente das problemáticas, permitindo uma atuação mais conforme com as necessidades das crianças em questão e, conseqüentemente, efetivando uma educação mais inclusiva.

Tal como foi referido anteriormente (ver item 5.2 do Tratamento dos dados do Capítulo V dos Resultados) das 16 educadoras que tiveram experiência de trabalho com PEA 6 delas foram enquanto professoras da Educação Especial e as restantes 10 como Educadoras de Infância. Assim, das 8 Educadoras de Infância que têm tempo de serviço em Educação Especial, 6 têm experiência de trabalho com crianças com PEA pois o facto de terem trabalhado na Educação Especial não quer dizer que tenham tido crianças com PEA pois poderão ter trabalhado com outras Necessidades Educativas Especiais. Este aspeto poderá ter condicionado o facto das Educadoras de Infância que tiveram experiência de trabalho em Educação Especial apresentarem uma percepção ligeiramente inferior às que não têm essa experiência. O que também poderá ser explicado devido à falta de formação específica na área, às dificuldades nas condições de trabalho, à falta

de materiais pedagógicos e didáticos disponíveis e à falta de técnicos que foram aspetos também referidos no próprio questionário.

Em relação ao objetivo específico onde se pretendia analisar as dificuldades e os constrangimentos das Educadoras de Infância na inclusão das crianças com PEA no pré-escolar, as educadoras demonstraram não estar muito aptas na identificação, avaliação e intervenção com crianças com PEA o que poderá denotar-se pela falta de formação específica nesta área. Referiram também como dificuldades a falta de técnicos, de equipamento pedagógico didático adequado e a deficiente formação do professor de educação especial. Estas questões vêm confirmar os itens 9, 12 e 13 do questionário da parte III que se referem à existência de equipamentos, recursos materiais e tecnologia adequada ao desenvolvimento das crianças com PEA e que foram assinaladas pela maioria das educadoras como não existentes. Relativamente ao item 16 que se refere à existência de um docente de educação especial, as educadoras responderem maioritariamente que sim, contrariamente ao que referem nesta questão onde falam da falta de técnicos, isto poderá refletir a falta de auxiliares aptos às funções, sendo que muitas crianças com PEA grave poderão necessitar de uma auxiliar a tempo inteiro o que muitas vezes não se verifica.

Em suma, os resultados demonstram assim que, nenhuma das hipóteses foi confirmada.

6.2. Limitações do estudo

Após a exposição dos resultados e da sua discussão e, independentemente dos objetivos propostos, surgem outras limitações desta investigação, para além das que já foram citadas na discussão dos resultados.

Ressalta, como um fator restritivo, a homogeneidade da amostra, relativamente à variável género, todos os sujeitos são do sexo feminino, sendo esta uma profissão tendencialmente de mulheres. Também quanto à situação profissional é de referir que a maioria das Educadoras de Infância era do Quadro de Escola, o que poderá ter influenciado os resultados.

Também o facto das atitudes e percepções serem questões ideológicas e uma vez que a amostra é muito homogénea, também relativamente à variável idade, situação profissional, formação de base, e porque a ideologia dominante é o politicamente correto, as variáveis analisadas não fizeram diferir os resultados.

Quanto ao questionário sociodemográfico este poderia conter mais questões nomeadamente relacionadas com a problemática das PEA como forma de analisar pormenorizadamente o conhecimento dos educadores quanto a estas perturbações.

Quanto à parte II do questionário verifica-se que a maioria dos professores revela que não sente dificuldades no relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com PEA. Estes resultados poderão querer dizer que as educadoras terão optado por dar respostas com alguma falta de autenticidade, politicamente corretas e mesmo como ressalva da sua competência profissional, optando por responder que não têm problemas de relacionamento com crianças com PEA. Esta lacuna da presente dissertação poderia ser resolvida se a recolha de dados contemplasse a técnica da observação direta das práticas, o que não foi o caso.

Outra limitação encontrada prendeu-se com o facto de 6 questionários não terem sido preenchidos, o que limitou os resultados obtidos.

Por fim, ao longo da investigação, outra limitação encontrada teve a ver com o facto de ter perdido a coorientação de mestrado nas Caldas da Rainha, tendo-me obrigado a deslocações ao Porto que inicialmente não estavam previstas e que foram muito dispendiosas. Este aspeto contribuiu também para uma falta de tempo para a análise qualitativa das questões abertas do questionário.

6.3 Sugestões de novos estudos

Em primeiro lugar, e porque ressalta como evidente que, com uma amostra com a dimensão da utilizada neste estudo empírico, dificilmente seria possível obter relações significativas entre variáveis, sugere-se que, num eventual estudo futuro seja efetuado numa amostra de maior dimensão e abrangência, por exemplo, em mais do que um concelho.

Sugere-se a realização de estudos do mesmo género com amostras mais heterogéneas, como por exemplo, pessoas de idades díspares (reformadas e recém-licenciadas) ou pessoas com diferentes opções políticas, visto que as atitudes e percepções são questões ideológicas.

Seria também de toda a pertinência, a realização de estudos de natureza qualitativa, avaliando o processo de implementação da inclusão por parte de toda a comunidade escolar.

Propõe-se também uma análise qualitativa das questões abertas do questionário em pesquisas posteriores como profissional com o mestrado concluído.

Também se sugere a realização de um estudo das percepções dos Educadores de Infância no privado e uma posterior comparação.

Por fim, seria interessante, em termos de investigações futuras, alargar estudos desta natureza a várias zonas do país e fazer análises comparativas entre as mesmas.

CONCLUSÃO

A ideia chave da educação inclusiva consiste numa escola que deve ser para todos, independentemente do sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual (Ainscow, 1997; Correia, 2001; Rodrigues, 2001).

A inclusão é um direito de todas as crianças e os resultados da investigação, especificamente sobre a inclusão de crianças em idade pré-escolar, são peremptórios dos seus benefícios (Guralnick, citado por Correia & Serrano, 2003) pessoais e sociais.

As crianças com Perturbações do Espectro do Autismo manifestam dificuldades de aprendizagem muito específicas por apresentarem alterações qualitativas das interações sociais, da comunicação verbal e não-verbal tanto recetiva como expressiva, perturbações do comportamento e grande redução da capacidade de imaginação e de fantasia. No entanto, estas crianças aprendem e apresentam uma melhoria significativa se forem utilizados métodos educacionais específicos e estratégias de ensino-aprendizagem que reconheçam e procurem compensar estas dificuldades, e que criem ambientes estruturados e programas diários que têm como resultados práticos o aumento das suas capacidades funcionais e a redução das suas limitações e comportamentos inadequados (Mota, Carvalho & Onofre, 2003).

Segundo Mesquita-Pires (2007) constata-se que, de uma forma geral, os Educadores de Infância percebem a sua profissão numa perspetiva multidisciplinar da dimensão pedagógica onde se reconhece a capacidade que o educador deve ter para tornar compreensíveis os conteúdos. O seu papel deve ser o de animar e dinamizar grupos, inculcar nas crianças respeito pela diferença, propor situações de interajuda e organizar também estratégias que facilitem o acesso ao currículo, que permita uma verdadeira inclusão e participação da criança com PEA e do grupo de crianças em geral.

A inevitabilidade 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 Professores e Educadores de Infância 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 inventariar 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.

Apesar das limitações apresentadas por este estudo, acreditamos que os resultados obtidos podem considerar-se um contributo para a temática da inclusão de crianças com PEA por parte dos educadores, seja porque constitui mais um contributo a investigações já realizadas, seja porque poderá estimular o desenvolvimento de novos estudos que possibilitem uma aferição num contexto educacional mais abrangente.

Do presente estudo emergem algumas reflexões que podem ter implicações ao nível da intervenção prática e que poderão ter interesse para todos os envolvidos no processo público de inclusão das crianças com PEA no pré-escolar. 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. O presente estudo aponta para a importância do contacto com crianças com PEA e, acima de tudo, espera-se que este estudo possa ser útil na desmistificação de ideias generalizadas relativamente às crianças com PEA, prevenindo a rejeição das mesmas e promovendo uma inclusão positiva e harmoniosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional: Edições UNESCO.
- Almeida, L. S., Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, A. M. C & Rodrigues, D. (2006). A Percepção dos Professores do 1º CEB e Educadores de Infância sobre Valores Inclusivos e suas Práticas *In* D. Rodrigues (org.) *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Vol. 1
- Bairrão, J. (1994). *A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da Intervenção Precoce*. *Inovação*, 7(1).
- Bairrão, J., & Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de intervenção precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Braga, C. (2010). *Perturbações do Espectro do Autismo e Inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Mestrado em Ciências da Educação em Educação Especial.
- Brás, G. (2009). *Estudo do Perfil Motor de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo*. Dissertação de Mestrado no ramo da Ciência do Desporto. FADEUP, Edição do Autor.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bosa, C. & Baptista, C. (2002). *Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção*. Porto Alegre: Artmed.
- Breia, G. e al. (2004). *Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce*. Coleção Apoios Educativos n.º 6. Lisboa: DGIDC.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.
- Camisão (2004). *A Percepção dos Professores*. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/> a 8 de Novembro de 2008.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Castro, E. (s.d.) *Percepção e ação: Direcções teóricas e experimentais actuais*. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. Retirado de <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/27/07.htm> a 12 de Dezembro de 2008.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Serrano, A. M. (Org.) (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (1993) *A Avaliação Formativa: Que desafios?* Porto: Edições ASA.
- DSM-III (1980). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas.

- DSM-IV (1995). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2002). Young children's participation in everyday family and community activity. *Psychological Reports*, 91, 875-897.
- Elliot, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23 (3), 48 – 55;
- Fonseca, V. (1997). *Educação Especial: Procura de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Formosinho, J. (1991). *Modelos organizacionais de formação contínua de professores*. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*, Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho (1997). *Comentário à Lei N.º5/97, de 10 de Fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. In Ministério da Educação – DEB (ed) (1997) *Legislação*. Lisboa: Autor.
- Gaio, R. (2008). *A escola inclusiva e a formação de educadores: reflexões preliminares*. *Movimento & Percepção*, Espírito Santo do Pinhal, SP, V. 9 (13), Jul./Dez. 2008– ISSN 1679-8678.
- Gauderer, E. (1993). *Autismo*. São Paulo: Edições Atheneu.
- Guralnick, M. J. (2005). Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 313-324.

- Hegarty, S. (2006). Inclusão e Educação para Todos: Parceiros Necessários. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* (pp.79-87). Lisboa: FMH. Edições.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Karagiannis, A., Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Inclusão – um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Leitão, F. (2003). Entrevista. *Cadernos de Educação de Infância* n.º 65 jan/03.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, M. P. (2000). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lima-Rodrigues, L.; Ferreira, A.M.; Trindade, A.R.; Rodrigues, D.; Colôa, J.; Nogueira, J.H. & Magalhães, M.B. (2007). *Percursos da Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.). *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.93-108). Porto: Porto Editora.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Meisels, S. J. & Shonkoff, J. P. (2000). *Early Childhood Intervention: A Continuing Evolution*. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (second edition, pp. 3–31). New York: Cambridge University Press.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância. Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (1997a). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. Ministério Da Educação – Departamento Da Educação Básica (1997b). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério Da Educação – Departamento Da Educação Básica (2000). *Estudo temático da OCDE – A educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério Da Educação – Departamento Da Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, E. G. (1999). *Autismo: O Significado como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, E. G. (1996). *Autismo: do Conceito à Pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

- Pimentel, J. (2005). *Intervenção Focada na Família: Desejo ou Realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pires, E. & Rodrigues, D. (2006). *Contributos para o Estudo da Relação Escola-Família na Educação Pré-Escolar*. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (pp.95 - 109). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Porter, G. (1997). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: I. I. E.
- Portilho S. D. (2000). Percepção. Retirado em <http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Percepcao.htm> a 10 de Dezembro de 2008.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3^a Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, J. P. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Ribeiro, J. P. (2007). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. Porto – Legis Editora.
- Ribeiro, M. (2008). *Perspectivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à Inclusão de Jovens com NEE* Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial.
- Rivière, A. (2004) *O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento*. Em C. Coll; A. Marchesi e J. Palacios (orgs). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Trad. Fátima Murad. 2 ed. Volume 3. Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, D. (2006b). *Notas sobre investigação em Educação Inclusiva*. In D.

- Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (v.1, p.11-16). Cruz Quebrada: FMH.
- Roldão, M. do C. (2003) *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ruivo, J. & Almeida, I. (2002). *Contributos para o Estudo das Práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa: DGIDC.
- Rutter M. (2005). Incidence of Autism Spectrum Disorders: Changes Over Time and their Meaning. *Acta Paediatr*, 94(1), pp. 2-15.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316 – 331.
- Serra, M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Serra, D. (2008). *Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares*. Tese de Doutoramento apresentada à Pontifícia Universidade Católica: Rio de Janeiro.
- Serrano, A. M. (2007). *Redes Sociais de Apoio e sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. O. E. (2004). Reflectir para (Re)Construir Práticas. *Revista Lusófona de Educação*. 4, 51-60.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*. 13, 135-153.
- Spodeck B. & Saracho O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Unesco (1994) (trad.). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca. Lisboa: IIE.
- Vasconcelos, T. (2000). Para um desenvolvimento sustentado da Educação de Infância, in *Revista Infância e Educação, Investigação e Práticas*, n.º2, GEDEI, Lisboa.
- Vilarinho, M. (2004). As crianças e os (des)caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In Sarmiento, M. e Cerisara, A. (2004). *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, pp. 205-243.
- Visconti, A. (2008) Percepção. Retirado em <http://www.coladaweb.com/psicologia/percepção.htm> a 10 de Dezembro de 2008.
- Wing, L. & Potter, D. (2002). The Epidemiology of Autistic Spectrum Disorders: Is the Prevalence Rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, 8, 151-161.
- Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Asa Editores.

ANEXOS

Anexo A – Instruções para o correto preenchimento do instrumento e respectivo
Consentimento Informado dos participantes



Apresentação e Instruções

Sou aluna do Mestrado de Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa (Porto). Estou a realizar uma dissertação de Mestrado sobre as Perceções dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de Crianças com *Perturbação do Espectro do Autismo* (PEA) nos Jardins de Infância Públicos do concelho das Caldas da Rainha. Assim, peço a sua colaboração, no sentido de responder às perguntas que vou fazer.

O questionário é constituído por quatro partes sendo que a primeira parte refere-se a um questionário sociodemográfico que permitirá fazer uma caracterização pessoal (idade, género etc.), a segunda parte diz respeito às dificuldades e constrangimentos dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de crianças com PEA, a terceira parte refere-se a um questionário sobre as perceções dos Educadores de Infância quanto à inclusão de crianças com PEA e a quarta e última parte é constituída por duas perguntas abertas.

Os dados extraídos do questionário são confidenciais e estritamente anónimos, tendo como finalidade apenas a presente investigação científica. Não existem respostas certas ou erradas. Solicito que responda de forma sincera a todas as questões.

Ao decidir colaborar neste estudo, deverá marcar uma cruz no quadrado abaixo indicado (Consentimento Informado), confirmando dessa forma que aceita participar.

Agradeço desde já a sua colaboração com este estudo.

Suse Catarina Ferreira Mendes
Mestranda da Universidade Fernando Pessoa (Porto)

Consentimento Informado

Declaro que ao colocar uma cruz no quadrado que se encontra no fim do presente consentimento, aceito participar nesta Dissertação no âmbito do Mestrado de Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa (Porto).

Declaro que, antes de optar por participar, foram prestados todos os esclarecimentos que considere importantes para decidir.

Especificamente, fui informado(a) do objetivo e dos procedimentos do estudo, assim como do anonimato e da confidencialidade dos dados, e de que tinha o direito de recusar a participar, ou cessar a minha participação, a qualquer momento, sem qualquer consequência para mim.

Sim, aceito participar.

Data ____/____/____

Anexo B – Questionário Sociodemográfico

Parte I - Questionário Sociodemográfico

1.1 - Idade: _____ anos

1.2 - Género:

Masculino Feminino

1.3 - Habilitação académica:

Bacharelato Pós graduação em _____

Licenciatura Mestrado em _____

Outras. Quais _____

1.4 - Tempo total de serviço: _____ anos

1.5 Tempo de Serviço em Educação Especial?

Sim Não Se sim, quanto tempo? _____

1.5 - Situação profissional:

Professor do Quadro de Escola Professor do Quadro de Zona Pedagógica

Professor Contratado

1.6. Tem experiência de trabalho com crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)?

Sim Não Se sim, quanto tempo? _____

1.7. Tem alguma formação no âmbito das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)?

Sim Não Se sim, onde recebeu essa formação? _____

**Anexo C – Dificuldades e constrangimentos dos Educadores de Infância quanto à
Inclusão de crianças com PEA no Pré-Escolar**

Parte II – Dificuldades e Constrangimentos dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de crianças com PEA no Pré-Escolar

Adaptado de Ribeiro (2008)

2.1. Sente ou acha que sentiria dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com crianças com PEA?

- Sim Não

2.2. Se sim a que nível?

(assinale com X a afirmação com a qual está mais de acordo)

- Formação Técnica
- Constrangimentos pessoais/emocionais
- Constrangimentos profissionais

Outros: _____

2.3 Em que medida se considera apto(a) a:

(assinale com X uma alternativa em cada linha)

| | Muito apto(a) | Apto(a) | Pouco apto(a) | Nada apto(a) |
|---|---------------|---------|---------------|--------------|
| 1. Colaborar na elaboração do Programa Educativo Individual | | | | |
| 2. Identificar as crianças com PEA | | | | |
| 3. Avaliar as crianças com PEA | | | | |
| 4. Intervir junto das crianças com PEA | | | | |

2.4. Sente ou sentiria dificuldade, na sua opinião/percepção, na implementação da inclusão das crianças com PEA devido a:

(assinale com X as afirmações com as quais está mais de acordo)

- Barreiras arquitectónicas
- Ausência de Legislação
- Preconceitos da Sociedade
- Falta de Técnicos
- Falta de benefícios financeiros
- Deficiente formação do Docente de Educação Especial
- Falta de equipamento pedagógico/didáctico adequado
- Falta de preparação do Órgão de Gestão da Escola
- Falta de articulação com o Docente de Educação Especial

Outros: _____

Anexo D - Questionário das Percepções dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de Crianças com PEA no Pré-Escolar

**Parte III – Questionário das Perceções dos Educadores de Infância
quanto à Inclusão de Crianças com PEA no Pré-Escolar**

Adaptado de Ribeiro (2008)

**3.1. Para cada afirmação, assinale com X a opção
que melhor exprime a sua opinião.**

| | Discordo | Concordo Parcialmente | Concordo |
|---|----------|-----------------------|----------|
| 01. Na sua opinião a Escola está preparada para receber crianças com PEA. | | | |
| 02. Na sua opinião os Educadores de Infância sentem que as crianças com PEA são parte integrante do grupo. | | | |
| 03. Ensinar crianças com PEA no regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global das crianças sem PEA. | | | |
| 04. A inclusão de crianças com PEA no ensino regular deve ser considerada independentemente das dificuldades que apresentem. | | | |
| 05. As crianças com PEA devem permanecer nos Jardins de Infância mas em salas de apoio. | | | |
| 06. A inclusão de crianças com PEA no regular poderá ser uma mais valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes. | | | |
| 07. A inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância desenvolve nas crianças sem PEA atitudes e valores positivos face à diferença. | | | |
| 08. As crianças com PEA inseridas em salas regulares são mais estimuladas. | | | |
| 09. Existe equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade. | | | |
| 10. Só as crianças com PEA ligeira devem frequentar os Jardins de Infância. | | | |
| 11. O tempo e a atenção requeridos pelas crianças com PEA prejudicam o desenvolvimento das competências das outras crianças. | | | |
| 12. Existem recursos materiais necessários nos Jardins de Infância para desenvolver uma educação inclusiva de qualidade. | | | |
| 13. Existe tecnologia adequada na sala de modo a maximizar as aprendizagens das crianças com PEA. | | | |
| 14. O Docente de Educação Especial apresenta sugestões de carácter pedagógico e metodológico. | | | |
| 15. O Docente de Educação Especial disponibiliza informações sobre as dificuldades das crianças. | | | |
| 16. Existe na escola um docente de Educação Especial disponível para colaborar com o Educador de Infância, no atendimento às crianças com PEA. | | | |
| 17. O Docente de Educação Especial avalia, em conjunto com os Educadores de Infância, as dificuldades, as capacidades e os progressos das crianças com PEA. | | | |
| 18. Quando necessário o Docente da Educação Especial ajuda os Educadores de Infância a repensar algumas estratégias de trabalho para as crianças com PEA. | | | |

Anexo E - Avaliação qualitativa com questões abertas

Parte IV – Avaliação qualitativa com questões abertas

4.1. O que pensa da inclusão das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no Pré-Escolar?

4.2. Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre a inclusão de crianças com PEA e que não estejam contemplados(as) neste questionário.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo F – Sistema de Cotação

Parte I - Questionário Sociodemográfico

1.1 - Idade: _____ anos

1.2 - Género:

2 Masculino **1** Feminino

1.3 - Habilitação académica:

1 Bacharelato **3** Pós graduação em _____

2 Licenciatura **4** Mestrado em _____

Outras. Quais _____

1.4 - Tempo total de serviço: _____ anos

1.5 Tempo de Serviço em Educação Especial?

2 Sim **1** Não

Se sim, quanto tempo? _____

1.5 - Situação profissional:

3 Professor do Quadro de Escola **2** Professor do Quadro de Zona Pedagógica

1 Professor Contratado

1.6. Tem experiência de trabalho com crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)?

2 Sim **1** Não

Se sim, quanto tempo? _____

1.7. Tem alguma formação no âmbito das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)?

2 Sim **1** Não

Se sim, onde recebeu essa formação? _____

Parte II – Dificuldades e Constrangimentos dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de crianças com PEA no Pré-Escolar

Adaptado de Ribeiro (2008)

2.1. Sente ou acha que sentiria dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com crianças com PEA?

1 Sim 2 Não

2.2. Se sim a que nível?

(assinale com X a afirmação com a qual está mais de acordo)

1 Formação Técnica

2 Constrangimentos pessoais/emocionais

3 Constrangimentos profissionais

Outros: _____

2.3 Em que medida se considera apto(a) a:

(assinale com X uma alternativa em cada linha)

| | Muito apto(a) | Apto(a) | Pouco apto(a) | Nada apto(a) |
|---|---------------|---------|---------------|--------------|
| 1. Colaborar na elaboração do Programa Educativo Individual | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Identificar as crianças com PEA | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Avaliar as crianças com PEA | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. Intervir junto das crianças com PEA | 4 | 3 | 2 | 1 |

2.4. Sente ou sentiria dificuldade, na sua opinião/percepção, na implementação da inclusão das crianças com PEA devido a:

(assinale com X as afirmações com as quais está mais de acordo)

1 Barreiras arquitetónicas

2 Ausência de Legislação

3 Preconceitos da Sociedade

4 Falta de Técnicos

5 Falta de benefícios financeiros

6 Deficiente formação do Docente de Educação Especial

7 Falta de equipamento pedagógico/didático adequado

8 Falta de preparação do Órgão de Gestão da Escola

9 Falta de articulação com o Docente de Educação Especial

Outros: _____

**Parte III – Questionário das Perceções dos Educadores de Infância quanto à
Inclusão de Crianças com PEA no Pré-Escolar**

Adaptado de Ribeiro (2008)

**3.1. Para cada afirmação, assinale com X a opção
que melhor exprime a sua opinião.**

| | Discordo | Concordo Parcialmente | Concordo |
|---|----------|-----------------------|----------|
| 01. Na sua opinião a Escola está preparada para receber crianças com PEA. | 1 | 2 | 3 |
| 02. Na sua opinião os Educadores de Infância sentem que as crianças com PEA são parte integrante do grupo. | 1 | 2 | 3 |
| 03. Ensinar crianças com PEA no regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global das crianças sem PEA. | 3 | 2 | 1 |
| 04. A inclusão de crianças com PEA no ensino regular deve ser considerada independentemente das dificuldades que apresentem. | 1 | 2 | 3 |
| 05. As crianças com PEA devem permanecer nos Jardins de Infância mas em salas de apoio. | 3 | 2 | 1 |
| 06. A inclusão de crianças com PEA no regular poderá ser uma mais valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes. | 1 | 2 | 3 |
| 07. A inclusão de crianças com PEA nos Jardins de Infância desenvolve nas crianças sem PEA atitudes e valores positivos face à diferença. | 1 | 2 | 3 |
| 08. As crianças com PEA inseridas em salas regulares são mais estimuladas. | 1 | 2 | 3 |
| 09. Existe equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade. | 1 | 2 | 3 |
| 10. Só as crianças com PEA ligeira devem frequentar os Jardins de Infância. | 3 | 2 | 1 |
| 11. O tempo e a atenção requeridos pelas crianças com PEA prejudicam o desenvolvimento das competências das outras crianças. | 3 | 2 | 1 |
| 12. Existem recursos materiais necessários nos Jardins de Infância para desenvolver uma educação inclusiva de qualidade. | 1 | 2 | 3 |
| 13. Existe tecnologia adequada na sala de modo a maximizar as aprendizagens das crianças com PEA. | 1 | 2 | 3 |
| 14. O Docente de Educação Especial apresenta sugestões de carácter pedagógico e metodológico. | 1 | 2 | 3 |
| 15. O Docente de Educação Especial disponibiliza informações sobre as dificuldades das crianças. | 1 | 2 | 3 |
| 16. Existe na escola um docente de Educação Especial disponível para colaborar com o Educador de Infância, no atendimento às crianças com PEA. | 1 | 2 | 3 |
| 17. O Docente de Educação Especial avalia, em conjunto com os Educadores de Infância, as dificuldades, as capacidades e os progressos das crianças com PEA. | 1 | 2 | 3 |
| 18. Quando necessário o Docente da Educação Especial ajuda os Educadores de Infância a repensar algumas estratégias de trabalho para as crianças com PEA. | 1 | 2 | 3 |

Anexo G – Pedido de Autorização aos Agrupamentos de Escolas

Caldas da Rainha, 21 de Março de 2012

Att. Exmo. Sr.
Diretor do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de Autorização

Sou aluna do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, da Universidade Fernando Pessoa no Porto e pretendo realizar uma Dissertação sobre o tema “As Perceções dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) no Pré-Escolar Público”, no qual pretendo abranger todos os Educadores de Infância a trabalhar no pré-escolar público do Concelho de Caldas da Rainha.

Venho deste modo solicitar autorização para a realização deste estudo no vosso Agrupamento, para a aplicação junto dos docentes anteriormente referidos, no início do terceiro período, e de um questionário adaptado de Ribeiro (2008), e que tem por objetivo conhecer as perceções e principais dificuldades e constrangimentos dos Educadores de Infância relativamente à inclusão de crianças com PEA na educação pré-escolar.

Mais se informa que o referido questionário destina-se apenas à recolha e tratamento de dados para a Dissertação em causa, sendo garantido o anonimato e confidencialidade dos mesmos. Os dados serão recolhidos apenas após a devida informação da natureza das perguntas aos entrevistados e com a prévia autorização dos mesmos, garantindo a sua privacidade.

O questionário encontra-se em anexo.

Aguardo resposta da vossa parte, grata pela atenção dispensada, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

A Mestranda, _____

Suse Catarina Ferreira Mendes