

MARIA CATARINA TEIXEIRA MENDES VIVEIROS

**A SATISFAÇÃO NA DOCÊNCIA COM A
INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS**

Orientador: Professor Doutor Horácio Pires G. F. Saraiva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

Maria Catarina Teixeira Mendes Viveiros

**A SATISFAÇÃO NA DOCÊNCIA COM A
INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, variante Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor
Horácio Pires G. F. Saraiva

Co-Orientador: Professor Doutor
Jorge Serrano

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

*O melhor modo de te encontrares a ti
mesmo é perdes-te servindo aos outros.*

Mahatma Gandhi

Agradecimentos

Em primeiro lugar queremos agradecer ao director da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Professor Doutor Jorge Serrano, distinto mentor do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial. Desejamos reconhecer o alcance de um projecto pioneiro que concede a oportunidade aos formandos de prosseguirem os seus estudos académicos.

Em segundo lugar, um agradecimento muito especial ao meu orientador científico, Professor Doutor Horácio Saraiva, pela ajuda preciosa que nos proporcionou na elaboração do nosso trabalho. Com a sua experiência permitiu-nos construir um projecto que pretende trilhar novos caminhos no âmbito do estudo da inclusão de jovens com necessidades educativas especiais.

Em terceiro lugar, um muito obrigado a todos os meus professores, que me concederam as ferramentas, métodos e técnicas que nos permitirão diagnosticar, compreender e resolver as mais diversas situações que terei de enfrentar na minha actividade profissional futura com ética, rigor e disciplina.

À minha filha Clara e ao meu marido Ricardo, por todo o apoio, paciência, espera, incentivo, compreensão, impaciência, benevolência, incompreensão, protecção, orgulho e confiança, que nos têm dado ao longo desta caminhada, sem os quais nada disto seria possível.

Aos meus pais - Maria e João – e aos meus irmãos - Aldina, João, Ana, Maria José, António, Goreti e Virgílio - por todo o apoio que sempre nos deram no prosseguimento do nosso estudo.

À minha colega de curso Carla, que foi sempre uma amiga muito compreensiva, que nos momentos mais difíceis esteve sempre presente para nos dar todo o seu apoio.

A todos os docentes que participaram no nosso estudo, um muito obrigado!

Resumo

Este projecto tem como objectivos analisar de que forma a satisfação na docência poderá influenciar as práticas educativas na inclusão de crianças com Autismo e perceber qual a perspectiva dos docentes em relação a esta problemática. Participaram neste estudo 179 docentes do primeiro ciclo do ensino básico e educadores. Conclui-se que são as docentes do sexo feminino, mais jovens e com menos tempo de serviço, aquelas que possuem atitudes mais favoráveis face à inclusão de crianças autistas. Concordam que as discentes deveriam estar inseridas em escolas especializadas, reconhecem a necessidade de recorrer à ajuda de um especialista e consideram muito importante possuir formação específica nas necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Satisfação na docência. Autismo. Inclusão

Abstract

This project aims to examine how satisfaction in teaching might influence educational practices in inclusion of children with autism and how is the perspective of teachers in relation to this issue. In this study of 179 teachers of the first cycle of basic education and educators, we conclude that the teachers are female, younger and with fewer years of service who have more favorable attitudes compared to inclusion. Regarding the inclusion of autistic children, they are in agreement that they should be included in specialist schools. Recognize the need to enlist the help of a specialist and is important to have specific training in special needs education.

Keywords: Job satisfaction in teaching. Autism. Inclusion

Índice

Introdução	8
Capítulo I - Enquadramento teórico.....	12
1.1 - A satisfação no trabalho.....	12
1.2 - Perturbação do Espectro do Autismo	15
1.2.1 - Etiologia	15
1.2.2 - Características	20
1.2.3 - Causas.....	26
1.2.4 - Critérios de diagnóstico.....	27
1.2.5 - Diagnóstico diferencial.....	28
1.3 - A inclusão de alunos com autismo	31
1.3.1 - A Escola Inclusiva.....	31
1.3.2 - A Escola Contemporânea	34
1.3.3 - Intervenção Precoce	36
1.3.4 - Plano de Intervenção	37
1.3.5 - Métodos e técnicas de intervenção.....	41
Capítulo II - Quadro conceptual que norteia a investigação.....	48
2.1 - Problema da investigação	48
2.2 - Metodologia	48
2.3 - Questões de investigação	49
2.4 - Justificação do objectivo de investigação.....	49
2.5 - Hipóteses, variáveis e sua operacionalização	50
2.6 - Amostra.....	52

2.7 - Instrumento	52
2.8 - Procedimentos.....	53
Capítulo III - Apresentação e análise dos dados recolhidos	56
3.1 - Apresentação dos resultados.....	56
3.1.1 - Caracterização dos inquiridos da amostra	58
3.1.2 - Análise dos seis blocos temáticos	62
3.1.3 - Análise das hipóteses do estudo	72
3.2 - Discussão dos resultados	82
3.3 - Limitações do estudo e sugestões de melhoria	88
Conclusão	91
Referências bibliográficas	97
Anexo 1 – Instrumento de investigação	

- Introdução -

Introdução

Este trabalho tem por propósito ser a dissertação de mestrado sobre o tema da satisfação na docência com alunos autistas, numa amostra de educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretendemos efectuar uma discussão sobre a satisfação na docência e de que forma esta poderá influenciar, de forma positiva ou negativa, na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), um distúrbio do desenvolvimento humano.

Os pilares deste trabalho assentam numa profunda pesquisa bibliográfica, na produção científica de muitos autores que têm vindo a trabalhar nesta área, partilhando cada vez mais informação acerca desta perturbação biológica e genética, que atinge uma em cada mil crianças, sendo os rapazes os mais afectados. Esta síndrome deixa marcas no desenvolvimento e causa dificuldades ou impossibilita a construção de certas funções psicológicas.

Iremos apresentar as perturbações do espectro do autismo, a sua definição e as suas principais características. Referenciaremos as razões que levam os pais a suspeitarem do problema de desenvolvimento dos seus filhos: dificuldades de comunicação e de aquisição da linguagem. As crianças revelam uma completa ausência de linguagem aos 2 e 3 anos ou uma alteração no uso da linguagem na comunicação, existindo uma dificuldade geral no uso da linguagem verbal ou não - verbal.

No primeiro capítulo, iremos abordar a satisfação no trabalho dos docentes que educam alunos com necessidades educativas especiais, crianças com espectro do autismo, e tentaremos perceber de que forma esta poderá influenciar o modo de educá-los. Definiremos também a dificuldade de socialização/ alteração do comportamento social, dificuldade nos jogos imaginativos e simbólicos, alterações motoras e alterações cognitivas destes discentes.

As causas do autismo e os critérios de diagnóstico também serão tratadas ao longo do trabalho.

A heterogeneidade com que se apresentam os casos de perturbação do espectro do autismo provoca problemas, não só quanto aos critérios diagnósticos, mas também em estabelecer um ponto de cisão entre esta perturbação e outras que partilham alguns sintomas, mas que não cumprem totalmente o conjunto de critérios de diagnóstico.

Esta perturbação pode diferenciar-se de esquizofrenia infantil, difasia evolutiva, atraso mental, síndrome de Rett, síndrome de Asperger e perturbação desintegrativa da infância (síndrome de Heller), problemáticas que serão aqui também descritas.

Um diagnóstico precoce na área do autismo é difícil, visto que na maioria dos casos a identificação desta perturbação é realizada tardiamente.

Daremos conta dos espaços físicos e descreveremos como se faz todo o processo de aprendizagem na sala Teacch e na sala Snoezelen.

A sala TEACCH foi estruturada para dar resposta às necessidades dos pais de educandos com autismo.

A sala Snoezelen caracteriza-se por ser uma sala multi-sensorial destinada a crianças com a perturbação do espectro do autismo que tem como objectivo principal a estimulação sensorial e/ou a diminuição dos níveis de ansiedade e tensão que a criança poderá sofrer.

É evidente a relevância e o interesse acerca do estudo da satisfação profissional e relacioná-lo com a inclusão, dado que sentimentos de insatisfação e mal-estar afectam não só docentes mas também os alunos, pois o desinvestimento e a falta de motivação dos docentes contribuem directamente para o desinteresse dos alunos na sala de aula e conseqüentemente, para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, defendemos que há que procurar e conseguir dotar as escolas de alunos e docentes responsáveis, instruídos, empreendedores, competentes e satisfeitos.

No segundo capítulo, mostraremos o quadro conceptual que norteia a nossa pesquisa e no capítulo seguinte, os resultados da investigação. Esta direccionar-se-á para uma análise das representações sociais em relação à inclusão da criança autista no

ensino regular, uma vez que esta apresenta dificuldades em expressar os seus sentimentos.

Na realização do presente trabalho, a metodologia utilizada abarcou as técnicas de análise quantitativa, aplicando estatísticas elementares, já que o objectivo é o estudo de uma realidade pouco trabalhada e pouco investida em relação ao ensino especial, nomeadamente, os alunos com NEE (espectro do autismo).

O instrumento de investigação foi um inquérito por questionário de forma a integrar perguntas de resposta fechada, permitindo este interrogar os educadores e professores sobre as suas experiências.

Os objectivos deste projecto pretenderam analisar o pensamento dos educadores e professores quanto à inclusão dos alunos com NEE, com espectro do autismo, perceber qual a perspectiva dos docentes em relação a esta problemática e de que forma a satisfação no trabalho e na docência poderão influenciar o modo de educar aquelas crianças.

O propósito do nosso estudo faz-nos pensar que todas as crianças autistas podem também viver num ambiente educativo, familiar e comunitário carregado de esforços e de reforços em que os interesses de todos quando lidam diariamente com ela (pais, educadores, professores, colegas, comunidade) sejam interesses comuns. É premissa do processo de inclusão efectiva que seja baseado no trabalho multidisciplinar, desenvolvido em equipa com todos os técnicos intervenientes no processo educativo. Pois só um trabalho que tenha como finalidade a mudança de atitudes dos adultos e da sociedade em geral face à diferença poderá conduzir a uma escola para todos.

Este trabalho teve como fontes e referências teóricas os principais estudos desenvolvidos na área da psicossociologia, nomeadamente a satisfação organizacional, levados a cabo por Herzberg, Caetano, Lima, Vala, Monteiro, Marujo e Figueiredo e Cordeiro Alves. Quanto ao tema da inclusão, baseamo-nos nos estudos efectuados por Miranda Correia.

- Capítulo I - Enquadramento teórico

Capítulo I - Enquadramento teórico

1.1 - A satisfação no trabalho

Ainda que o conceito de satisfação profissional seja abordado no âmbito da Psicologia Social e das Organizações, desde a década de 30 do século passado, subsistem algumas controvérsias em torno da sua definição. Na Psicologia Social, o conceito de satisfação no trabalho é definido como um conjunto de sentimentos positivos ou negativos que o indivíduo manifesta em relação ao seu trabalho resultante da comparação do esperado de uma situação e o que se conseguiu obter dela (Locke, 1969), salientando o importante papel que a realização/concretização das expectativas assume na satisfação no trabalho (Lima et al., 1995).

Locke (1969) conceptualizou a satisfação como uma emoção, por sua vez Scheneider, (cit in Caetano & Vala, 1995) conceptualizou como uma atitude. Em qualquer dos casos, trata-se de um constructo que visa dar conta de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho. A nível da medida da satisfação, a maioria dos estudos recorre a questionários (Lima et al., 1995). Estes questionários ora se apresentam como medidas directas (perguntando-se aos próprios sujeitos qual a satisfação que sentem), ora como medidas indirectas (solicitando-se aos inquiridos que descrevam o seu trabalho e inferindo-se a partir dessas descrições o seu grau de satisfação). Neste último caso, o exemplo mais conhecido é talvez o Job Descriptive Index ou JDI (Smith et al., 1969, cit in Lima et al., 1995). Os questionários avaliam a satisfação geral com o trabalho ou traduzem uma concepção multidimensional do conceito, calculando diferentes factores, tais como: a satisfação com a organização, com as remunerações, com o trabalho que realiza, com os colegas e com os superiores, etc.

Os ingredientes do sucesso, que levam à satisfação do trabalhador, passam pela sua capacidade para confrontar o trabalho com alegria e não com horror, um desejo de fazer trabalho por interesse e não porque “tem de receber um ordenado.” (Miguez, 1987, Lima et al., 1995).

A satisfação no trabalho começou a reunir o interesse dos teóricos, investigadores e gestores a partir do momento em que o modelo taylorista da organização do trabalho foi posto em causa e se valorizou o factor humano na empresa. A partir de então esta variável tem sido considerada muito importante porque, explícita ou implicitamente, é associada simultaneamente à produtividade da empresa e à realização pessoal dos empregados, apesar de nenhuma destas duas relações causais estar provada empiricamente (Petty et al., 1984).

Para confronto das abordagens mais comuns da satisfação, considerámos diferentes posições que agrupámos em três níveis: situacionais, individuais e de interacção social.

Num primeiro nível situámos posições teóricas que, embora tenham pressupostos motivacionais ou cognitivos, centram as explicações para a satisfação e as alterações propostas para o aumento da satisfação dos trabalhadores ao nível das características da situação de trabalho. Considerámos neste caso os modelos que valorizam as características da função, as características do processo de tomada de decisão na empresa (modelos que analisam o impacto da participação na satisfação, e ainda extensões do modelo da atribuição) e as formas de reforço existente na empresa (modelos inspirados no condicionamento operante).

Num segundo nível considerámos posições que centram as explicações para a satisfação em características individuais, aspectos disposicionais puramente motivacionais ou relativos aos valores dos sujeitos e ainda aspectos relacionados com as características “demográficas” dos sujeitos. Ponderámos como mais interessante a este nível o modelo de Lawler (1971, 1981).

Finalmente, destacámos ainda um terceiro nível, onde agrupámos modelos que centram as explicações da satisfação com referência necessária à interacção social. Integrámos aqui os modelos que fazem apelo à comparação social (teoria da equidade e a teoria da privação relativa), os que se baseiam em processos de influência social

(abordagem do processamento social da informação) e os que privilegiam as perspectivas relativas à construção social da realidade em contexto organizacional.

A perspectiva que tem vindo a conhecer desenvolvimento empírico nesta área é a que se baseia nos processos de comparação social. Desenvolvida a partir da teoria da troca, esta abordagem assenta basicamente em dois pressupostos: o primeiro consiste numa analogia entre a percepção das relações sociais e as transacções económicas, sendo o comportamento interpessoal analisado em termos das contribuições dos indivíduos para a empresa (os seus investimentos) e os resultados que obtêm dessa contribuição (os seus lucros); o segundo pressuposto refere-se ao processo de comparação social como meio de avaliar o grau de positividade de uma transacção. Com base nestes pressupostos, Adams (cit in Lima e al., 1995) desenvolveu a sua teoria da equidade, sendo esta o resultado de comparações entre os ganhos/investimentos do próprio e os ganhos/investimentos de um outro relevante. Quando as diferenças entre os rácios favorece A ou B, a situação será percebida como injusta ou ilegítima. A presença de injustiça suscita um nível de tensão na pessoa e motiva-a a encontrar a equidade ou a reduzir a iniquidade, sendo que a força da motivação varia directamente com a magnitude de iniquidade experimentada.

O conceito de «emotional labor» (Hochschild, 1983, cit in Santos, 1999) entende a profissão de professor como uma profissão de «substrato emocional», isto é, em que se tem essencialmente de viver, dirigir e compreender emoções, onde é tão importante fazê-lo com as próprias emoções, como com as dos outros que conosco dividem esse contexto, para que sejam providenciadas as adequadas respostas, regras e normas institucionais. Os professores constituem um dos maiores grupos profissionais e um dos mais qualificados, do ponto de vista académico. Utilizando o poder metafórico de Hameline, (cit. in Nóvoa, 1999), qualificamos o professor como um conhecedor que em primeiro lugar é um *doctus*, aquele que revela com prazer a sua ciência, um *peritus*, o que tem qualidades especiais para fazer algo e, ainda, um *sapiens*, aquele que depois de realizar uma acção continua a apreciá-la para a aperfeiçoar.

A relevância e o interesse acerca da satisfação profissional dos professores (Miguez, 1987; Figueiredo, 2009) surge pelo facto dela aparecer associada a variáveis tão importantes como a auto-estima, o bem-estar físico e mental, a motivação, o empenho, o envolvimento, o stress, o absentismo/abandono, o sucesso e a realização

profissional dos docentes. De igual modo, sabemos também que sentimentos de insatisfação e mal-estar afectam não só docentes, mas também os alunos. O desinvestimento e a falta de motivação dos docentes contribuem directamente para o desinteresse dos alunos na sala de aula e conseqüentemente para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Resende, 2003).

No que diz respeito especificamente à satisfação profissional dos docentes, Cordeiro - Alves (1994) define-a como um sentimento e forma de estar positivo dos docentes perante a profissão, originado por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizado pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma. Sabendo que a educação não se dá sem relação e que a relação pedagógica exige sempre um envolvimento dual, é bom não esquecer que ambos os elementos são equitativamente importantes e necessários. Aluno e docente são a base de cada escola, assim as preocupações terão que recair sobre ambos e com igual intensidade; partilhando a ideia transmitida por Alarcão (1998) de que «o futuro de um país está na educação dos seus cidadãos e esta, em grande parte depende do que foram os seus professores» (p. 46). Assim, há que procurar e conseguir dotar as escolas de alunos e docentes responsáveis, instruídos, empreendedores, competentes e satisfeitos.

Herzberg (1989; 1996) havia postulado que a satisfação dos professores derivada de factores relacionados com a docência em si e o descontentamento decorria sobretudo das condições sociopolíticas de trabalho.

1.2 - Perturbação do Espectro do Autismo

1.2.1 - Etiologia

O termo Autismo foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra Bleuler, nos princípios do século XX, para caracterizar um tipo de sintoma que ele julgou ser secundário das esquizofrenias. Bleuler utilizou-se da palavra *Autos*, de origem grega e que significa "si mesma", aludindo ao tipo de esquizofrénicos, como é referido por

Bettelheim, "que vivem num Mundo muito pessoal e deixam de ter qualquer contacto com o mundo" (1987:417).

Há cerca de cinquenta anos, em 1943, o psiquiatra americano Leo Kanner, separou, pela primeira vez, um conjunto de comportamentos, aparentemente característicos, que algumas das crianças que seguia manifestavam. Esse conjunto de comportamentos, assim como as perturbações que lhes dava origem, ficaram a ser conhecidos como Síndrome do Autismo, nome que prenunciava e vincava a faceta mais típica das suas maneiras de estar.

Tal como é referido em Frith, U. (1991), Hans Asperger, pediatra austríaco, independentemente de Kanner, descreveu em 1944 a sua experiência com um grupo de rapazes a quem diagnosticou o mesmo sintoma, denominando-o de "Psicopatia Autística". Este sintoma é descrito de uma forma análoga à de Kanne, mas as discussões sobre se a síndrome de Asperger é igual à síndrome de Kanner têm sido muito intensas. Hoje existem opiniões bem diferentes.

Nos anos setenta, foram levantadas dúvidas sobre os critérios a serem utilizados para a identificação clínica destes pacientes, ainda que tenham sido propostos vários esquemas, questionários e tabelas. Apesar de se manterem as dúvidas, avançou-se bastante no que respeita a conhecimentos fundamentais sobre factores etiológicos, efeitos neuroquímicos, influências genéticas, tratamento farmacológico, aspectos familiares e outros.

Gallagher & Kirk (1998) referem que Rutter (1978), um educador britânico de grande influência, identificou quatro critérios para distinguir as crianças autistas das outras crianças excepcionais:

- Deficiência grave no relacionamento com os pais, membros da família e outras pessoas;
- Desenvolvimento atrasado e deficiente da linguagem, caracterizado pelo uso inadequado da linguagem, quando existe, e inclusão de padrões peculiares de fala, como a produção de ecos de palavras ou frases;
- Comportamento estereotipado, variando desde movimentos repetitivos do corpo, até comportamentos ritualísticos, como a insistência de alinhar os brinquedos ou a mobília numa determinada ordem;

- Esses comportamentos aparecem cedo e apresentam desde o início da vida, geralmente antes dos três anos de idade.

Gallagher & Wiegerink (1976), citados ibidem (1998:422), ao reverem as estratégias educacionais para a criança autista, resumiram, num estudo, todos os conhecimentos existentes, até à época, sobre a temática do Autismo e as suas conclusões continuam adequadas como se pode verificar nos pontos seguintes:

- As crianças autistas são educáveis;
- As suas características de aprendizagem singulares devem-se a deficiências cognitivas básicas no processamento de informações;
- Essas deficiências podem ser compensadas, em parte, por programas educacionais cuidadosamente estruturados, com sequências especificadas de aprendizagem progressiva e intensificação de estímulos reforçadores;
- Os programas educacionais estruturados devem começar desde cedo, tendo os pais ou pais substitutos como primeiros professores;
- Os programas de educação especial para essas crianças são plausíveis e, a longo prazo, menos custosos do que os cuidados institucionais;
- O desenvolvimento de programas educacionais adequados para essas crianças não é uma manifestação da generosidade pública, mas, ao contrário, uma reflexão de que essas crianças também têm direito evidente a educação adequada.

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é um distúrbio do desenvolvimento humano. É uma perturbação do neuro-desenvolvimento diagnosticada com base num sistema de sintomas manifestados através de dificuldades nas áreas de interacção social, da comunicação, comportamentos repetitivos, assim como actividades e interesses restritos.

A PEA vem sendo estudada pela ciência há mais de seis décadas, mas sobre a qual ainda permanecem questões por responder. Actualmente, e embora esta perturbação seja muito mais conhecida, surpreende pela diversidade de características

que pode apresentar e, na maioria das vezes, as crianças que sofrem desta perturbação têm uma aparência normal. O número de diagnósticos aumentou e são identificados em idades cada vez mais precoces. Provavelmente será por isso que a perturbação passou de um fenómeno raro para algo mais comum do que se pensava. A PEA intriga e causa angústia nas famílias porque as crianças portadoras desta patologia têm uma aparência harmoniosa, mas ao mesmo tempo apresentam um perfil irregular de desenvolvimento. Embora umas apresentem um bom desenvolvimento de algumas áreas, outras estão comprometidas, nomeadamente nas suas capacidades físicas, sociais e linguísticas, anormalidades no relacionamento com objectos e eventos.

Apesar de não ter sido descoberto um marcador biológico específico, alguns estudos realizados mostram que os factores emocionais não são causas isoladas da doença e os factores biológicos aparecem em quase todos os casos de autismo. Com os avanços da neurocirurgia, algumas investigações sugerem um dano físico no sistema nervoso central que desempenha um papel primordial no seu aparecimento. Foi Leo Kanner quem pela primeira vez descreveu a perturbação do espectro do autismo, em 1942. No seu artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contacto Afectivo”, descreveu onze casos em que se verificava um autismo extremo, obsessão, estereotípias e ecolália. Por um lado, interpretou estes sinais como uma doença específica relacionada a fenómenos da linha esquizofrénica. Por outro lado, Hans Asperger, em 1944, num artigo intitulado “Psicopatologia Autística da Infância”, descreveu crianças com os mesmos sintomas de Kanner havia referido no seu artigo, considerando que apesar da quantidade de investigações feitas ainda não se sabia a sua origem nem intervenção terapêutica.

São imensas as teorias que pretendem esclarecer as perturbações do espectro do autismo. Existem as teorias comportamentais que tentam explicar os sintomas característicos desta perturbação com base nos mecanismos psicológicos e cognitivos subjacentes. Coexistem as teorias neurológicas e fisiológicas que nos dão apenas uma explicação acerca de uma possível base neurológica. Das várias teorias que procuram explicar o problema da etiologia, ou causa desta síndrome, podemos salientar as Teorias Psicogenéticas, Biológicas, Psicológicas, Afectivas e Cognitivas. Todas elas mostraram ser mais relevantes relativamente à importância das suas investigações e nos avanços

que proporcionaram no contexto desta temática. Contudo, é a Teoria Afectiva e a Teoria Cognitiva que nos dão um maior esclarecimento sobre o ponto de vista do diagnóstico.

A Teoria Afectiva baseia-se na tese de Kanner que defende que as crianças com autismo sofrem de inabilidade inata de se relacionarem emocionalmente com outras pessoas. Esta teoria explica que a origem do autismo reside numa disfunção primária no sistema afectivo, o que leva a uma inabilidade de interagir emocionalmente com os outros. Das várias hipóteses dentro desta teoria todas elas apresentam uma característica em comum, a atribuição dos deficits sociais em autismo e dificuldades em modular a informação sensorial. Desta forma, o isolamento autista é explicado como um estado de excitação crónico, que levam a evitar o olhar, reacções negativas e retraimento da interacção social.

A Teoria Cognitiva baseia-se em estudos de autores como Ritvo, Kanner e Eisenberg. Ritvo foi pioneiro em considerar que a síndrome autística era uma desordem do desenvolvimento causada por uma patologia do sistema nervoso central, da mesma forma que salientou a importância dos deficits cognitivos do autismo. Os estudos de Kanner e Eisenberg permitiram afirmar que a descrição semiológica do autismo infantil precoce não sofreu modificações ao longo dos anos. A concepção do quadro enquanto síndrome passa de uma etapa inicial psicopatológica a uma síndrome clínica e as suas especificações sobre inteligência e frieza afectiva mostram falhas.

É importante que seja feita uma intervenção precoce de forma a permitir um diagnóstico mais correcto e não apenas uma suspeita de qualquer condição associada.

É, na sua definição, uma alteração cerebral que afecta a capacidade do indivíduo de comunicar, estabelecer relacionamentos e responder ao ambiente. As crianças autistas podem apresentar inteligência ou fala intactas, e outras podem evidenciar um atraso mental, mutismo ou atrasos no desenvolvimento da linguagem, e outros parecem distantes e presas dentro de si próprias.

Manifestando-se de maneira grave e por toda a vida, esta disfunção no desenvolvimento cerebral tem origem na primeira infância, persiste ao longo de toda a vida e pode dar origem a uma grande variedade de expressões clínicas.

1.2.2 - Características

É uma perturbação global (pervasiva) do desenvolvimento, revelando uma condição ou um estado de alguém que apresenta tendência para o alheamento da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio.

Ao nível social, revela-se através de disfunções envolvendo a relação comunicacional e a nível individual, através de insuficiências afectivas e do jogo imaginativo, para além da realização de um número de actividades restritas e repetitivas.

Segundo a sua definição, a perturbação do espectro do autismo caracteriza-se por se iniciar aos 3 anos de idade. Apesar disto, as crianças chegam às consultas muito mais tarde, os seus pais alegam que a criança teve um período de normalidade anterior às manifestações do autismo.

Existem crianças em que os sintomas são detectados precocemente, desde o nascimento. Em outros casos, as crianças nascem normais mas começam a apresentar sintomatologia por volta dos 18 meses aos 2 anos pois é por volta destas idades que a criança começa a adquirir a linguagem rapidamente. Vai ser exactamente o atraso destas crianças na aquisição da linguagem que vai fazer com que as crianças sejam levadas ao médico e aí lhes é diagnosticada a perturbação do espectro do autismo.

Por vezes acontece que alguns pais relacionam o aparecimento da perturbação do espectro do autismo, acontecimento marcante dentro do seio familiar, como uma doença, a vinda de um novo membro à família. Esta seria a causa para a regressão da criança. Mas o que realmente acontece é que, ao se dar este acontecimento novo na família, os pais vão ficar mais desportos para o desenvolvimento anormal da criança. Apesar de tudo, esta suspeita de regressão é muito importante e requer uma análise médica profunda.

Alguns dos sintomas, que permite a preocupação e suspeita dos pais, começa com o facto de a criança ser muito sonolenta e calma, e chora desconsoladamente durante longos períodos de tempo. Estas crianças também reagem com indiferença aos sinais de afecto, ou seja, não correspondem ao colo e ao aconchego. Provavelmente, o bebé também não vai imitar, não coopera nas brincadeiras (nos gestos de comunicação, como acenar ao se despedir de alguém) nem partilha os sentimentos e emoções.

Normalmente, estas crianças não estabelecem qualquer contacto ocular e, se o fizerem, é por poucos períodos de tempo.

Uma outra característica frequente na perturbação do espectro do autismo é o aparecimento de padrões de comportamentos estereotipados, isto é, movimentos repetitivos com as mãos e com o resto do corpo (balançar-se constantemente, por exemplo), a fixação do olhar nas suas mãos, hábitos como o de morder as roupas e a si mesmo e de puxar os cabelos. Geralmente há problemas de sono assim como de alimentação, podendo as crianças recusarem comer tendo um gosto muito restrito dos alimentos.

A perturbação do espectro do autismo é uma condição que vai avançando do grau leve para o mais grave, não é de extremos.

Esta patologia é considerada um distúrbio de comportamento que revela nos doentes três dificuldades principais:

- Dificuldade de comunicação e de aquisição da linguagem;
- Dificuldade de socialização / alteração do comportamento social;
- Dificuldade nos jogos imaginativos e simbólicos.

Para além destas três dificuldades, as crianças com a perturbação do espectro do autismo também apresentam alteração de ordem Motora e Cognitiva.

Os sinais do autismo são os seguintes:

- Falha de contacto físico;
- Alheamento a todo o tipo de afectos, mesmo que demonstrados pelos familiares mais próximos;
- Parecem viver num mundo só delas, onde os outros existem apenas de vez em quando e unicamente para servir os seus interesses;
- Fascínio pela rotina e atracção por actividades repetitivas;
- Parecem apresentar mutismo ou uma certa linguagem que não parece ser dirigida à comunicação interpessoal;

- Grandes dificuldades em iniciar ou manter um diálogo;
- Uso de um discurso monocórdico, de linguagem repetitiva e pouco expressiva (falam mecanicamente).

Quanto ao desenvolvimento cronológico verifica-se o seguinte:

Dos 0 aos 6 meses:

- Não solicita muito;
- É indiferente perante a ausência/ presença da mãe;
- Não responde aos sorrisos;
- Não apresenta movimentos antecipatórios de levantar os braços;
- Reage exageradamente aos sons (telefone, apito, grito);
- As vocalizações iniciais podem não surgir, ou estarem sensivelmente atrasadas.

Dos 6 aos 12 meses:

- Recusa a introdução de alimentos sólidos;
- Apresenta dificuldades em sentar-se, gatinhar (ocasionalmente, pode estar adiantada);
- Não é uma criança afectuosa;
- Quando levantada, mostra-se hipertónica/ hipotónica;
- Não tem medo de pessoas estranhas;
- Não bate palmas;
- Tem dificuldade em articular algumas palavras simples;
- Não olha nem aponta para os objectos.

Dos 2 aos 3 anos:

- Mostra interesse pela estimulação de áreas específicas (por exemplo, os sons);
- Observa atentamente e de forma muito próxima objectos em movimento;
- Os membros, particularmente as mãos, passam a apresentar maneirismos variados;
- A observação dos próprios dedos torna-se constante e repetitiva;
- Sacode vigorosamente as mãos e/ou dedos como se estivesse a escrever num teclado;

- Mostra pouco ou nenhum interesse pelos brinquedos, manuseando-os de forma estranha;
- A imaginação está pouco desenvolvida ou até mesmo ausente;
- Revela desinteresse pelo contacto inter-pessoal;
- Quando quer algo, não pede, move a mão da pessoa e usa-a para alcançar o objecto desejado;

Dos 6 anos à adolescência:

- Relacionamento social deficiente e problemático;
- A linguagem continua limitada;
- Melhoria das respostas a estímulos sensoriais;
- Revela dificuldades de abstracção;
- Persiste o não envolvimento emocional;
- A afectividade permanece ausente;
- Continua alheia e emocionalmente distante;
- Nalguns casos, comunica de forma desconexa e irrelevante;
- Pode ser impulsiva, ou com pouco auto-controle.

- Na fase adulta:**
- As deficiências intelectuais agravam-se;
 - Comporta-se de maneira estranha;
 - Apresenta dificuldades no relacionamento interpessoal;
 - Todavia, conforme o grau de comprometimento, é possível aprender alguns padrões de conduta e exercer a sua cidadania, integrando-se satisfatoriamente no meio envolvente.

A dificuldade de comunicação e de aquisição da linguagem é a causa mais frequente para a ida das crianças com a perturbação do espectro do autismo às consultas médicas com os seus pais.

As crianças revelam uma completa ausência de linguagem aos 2 ou 3 anos ou uma alteração no uso da linguagem na comunicação (a nível da compreensão e pragmática). Existe uma dificuldade geral no uso da linguagem verbal ou não - verbal (gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo...).

Uma criança com o desenvolvimento normal, por volta dos 8 ou 9 meses, começa a comunicar “intencionalmente” através de olhares, sorrisos, gestos com as pessoas à sua volta. É uma comunicação activa e espontânea. Uma criança com a perturbação do espectro do autismo vai apresentar uma falta do sorriso social, olhar as pessoas nos olhos, gestos, vocalizações comunicativas, entre outros; estas dificuldades tornam-se mais evidentes por volta do ano e meio, dois anos.

É de referir que existem vários graus de gravidade da perturbação do espectro do autismo: tanto se podem encontrar crianças que têm a capacidade de comunicar, apesar de ser repetitiva e não comunicativa como crianças que sem a capacidade de comunicar verbal e não - verbalmente.

Existem ainda crianças que, ao terem a capacidade da linguagem verbal, imitam o que as pessoas dizem no momento (reflectindo ecolália imediata) ou repetem horas, dias depois (reflectindo ecolália tardia). Estas repetições são normalmente repetidas enquadradas no contexto, apesar de soarem estranhas no que diz respeito ao tom de voz.

Outras alterações existentes nas crianças com perturbação do espectro do autismo são defeitos na articulação, instabilidade no timbre e no tom de voz. Existem também alterações na linguagem receptiva (compreensão das informações e de baixo nível).

As dificuldades de socialização/ alteração do comportamento social caracterizam-se pela incapacidade de se relacionar com os outros, exprimir sentimentos e emoções e dificuldade na discriminação das diferentes pessoas, não existindo uma reciprocidade na relação social. A empatia é inexistente ou quase inexistente, não existe uma resposta emocional, não há partilha de sensações com os seus pares e a sua alegria e/ou tristeza não são claros de se compreender.

As crianças com a perturbação do espectro do autismo normalmente são muito afectuosas, no sentido em que abraçam as pessoas, mexem no seu cabelo e até beijam-nas. Apesar disto, este afecto é indiscriminado, ou seja, as crianças têm esta postura com qualquer pessoa, não fazem a diferenciação e não há uma partilha.

Esta dificuldade na socialização faz com que a criança tenha pouca noção do outro, tenha a incapacidade de se pôr no lugar do outro e de analisar os factos pela

perspectiva do outro. Tudo isto é responsável pelo facto da criança não ter a capacidade de imitar, algo que é indispensável na aprendizagem.

Em grande parte dos casos, existe uma ausência da expressão facial, tornando difícil ou impossível de decifrar o que se passa no interior da criança autista, quer sejam sensações agradáveis ou desagradáveis. A criança não demonstra qualquer interesse pelas pessoas que a rodeiam, podendo até tratá-las como objectos.

As dificuldades nos jogos imaginativos e simbólicos diz respeito à inflexibilidade existente no pensamento, linguagem e comportamento da criança, isto é, a criança tem comportamentos ritualistas, obsessivos, compreensão literal da linguagem e uma grande resistência às mudanças. Uma forma de compreender esta dificuldade é através da brincadeira e exploração diferente que estas crianças fazem de um objecto ou brinquedo, podendo até passar horas a fio a explorar a forma de um objecto.

Por vezes, as crianças com esta perturbação têm uma inteligência mais desenvolvida. Assim, pode interessar-se por assuntos, como o sistema solar e os planetas, os animais, que são incomuns com crianças da mesma idade.

As alterações motoras são caracterizadas pela existência de comportamentos estereotipados e repetitivos, que têm como única função a de alimentação sensorial e cinestésica.

Os comportamentos auto-agressivos também podem ocorrer apesar de não serem característicos de crianças com esta perturbação pois crianças com atraso mental e adultos com esquizofrenia também os apresentam.

Quanto às alterações cognitivas, existe um défice geral nas várias áreas de desenvolvimento cognitivo nas crianças com a perturbação do espectro do autismo: os processos de relação, sensoriais, perceptivos e intelectuais são alterados. Os processos intelectuais e de percepção e atenção sensorial são os mais enfatizados.

No que diz respeito à capacidade intelectual e segundo alguns estudos, 60% das crianças com a perturbação do espectro do autismo têm um Q. I. (quociente de inteligência) inferior a 50; 20% têm um Q. I. entre os 50 e 70; e 20% de 70 ou mais. Têm as suas capacidades manipulativas e viso-espaciais visíveis, apesar de terem um

rendimento inferior no que diz respeito a tarefas que exijam um processamento sequencial.

Relativamente à percepção e atenção sensorial, estas crianças têm uma resposta anormal face às estimulações sensoriais que recebem. Mudanças de rotina, de casa, de disponibilidade de móveis e até de percurso costumam incomodar e perturbar muitas das crianças com a perturbação do espectro do autismo.

1.2.3 - Causas

As evoluções na pesquisa científica das causas do autismo, têm vindo a apontar para o facto de poderem existir diversas causas, algumas presentes, outras não, em determinadas pessoas. Parece existir uma pré-disposição genética que pode originar o aparecimento do autismo. Alguns factores pré e peri-natais podem igualmente ter um papel determinante. Pode ter a ver com uma conjugação entre o potencial genético e o meio ambiente, tendo como exemplo infecções virais, desequilíbrios metabólicos e exposição a determinados componentes do ambiente. O autismo é causado por anomalias nas estruturas e funções cerebrais. Uma das primeiras conclusões a que se chegou no início das pesquisas é que no autismo não existe qualquer influência entre os estilos parentais e as características sociais.

1.2.4 - Critérios de diagnóstico

Uma criança com autismo apresenta atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos: interacção simbólica, linguagem para fins de comunicação social ou jogos simbólicos ou imaginativos.

Comprometimento qualitativo da interacção social, apresentando um comprometimento acentuado na utilização de múltiplos comportamentos não verbais, como por exemplo o contacto directo visual, expressão visual, posturas corporais e gestos para regular a interacção social. Tem fracasso em desenvolver relacionamentos, existe uma ausência de tentativas espontâneas de partilha do prazer, interesses ou realizações com outras pessoas, existindo também uma ausência de reciprocidade social ou emocional.

Apresenta um comprometimento qualitativo da comunicação, manifestando pelo menos um dos aspectos: atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada, em indivíduos com fala adequada é acentuado o comprometimento da capacidade de começar ou manter uma conversa, utilização estereotipada e repetitiva da linguagem e por fim ausência de jogos de imitação social, diversos e espontâneos próprios do seu nível de desenvolvimento.

Possuem padrões restritos e repetitivos de comportamento, actividades e interesses, manifestados por pelo menos um dos aspectos seguintes: preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restrito de interesse, adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais, apresenta maneirismos motores estereotipados e repetitivos, por exemplo, torcer ou agitar as mãos ou apresentar movimentos complexos de todo o corpo.

Os pais são os primeiros a notar algo de diferente nas crianças com autismo. O bebé desde o nascimento pode mostrar-se indiferente à estimulação por pessoas ou brinquedos, focando a sua atenção prolongadamente por determinados itens. Por outro lado certas crianças começam com um desenvolvimento normal nos primeiros meses para repentinamente transformar o comportamento em isolado, apresentando várias características autistas.

Uma vez feito o diagnóstico a criança deve ser encaminhada para um profissional especializado em autismo, este irá se encarregar de confirmar ou negar o diagnóstico. Apesar do diagnóstico do autismo não poder ser confirmado por exames, as doenças que se assemelham ao autismo podem. Desta forma vários testes e exames podem ser efectuados com a finalidade de pôr de parte outros diagnósticos. Dentro do diagnóstico do autismo não podem faltar os três critérios referidos inicialmente, poucas

ou limitadas manifestações sociais, habilidades de comunicação não desenvolvidas, comportamentos, interesses e actividades repetitivas.

1.2.5 - Diagnóstico diferencial

A diversidade com que se manifestam os casos de perturbação do espectro do autismo desperta problemas não só quanto aos critérios diagnósticos, mas também em estabelecer uma relação entre esta perturbação e outras perturbações que partilham alguns sintomas, mas que não satisfazem totalmente o conjunto de critérios de diagnósticos. A perturbação do espectro do autismo pode diferenciar-se em esquizofrenia infantil, difasia evolutiva, atraso mental, síndrome de Rett, síndrome de Asperger e síndrome de Heller.

Esquizofrenia infantil

A esquizofrenia infantil é uma categoria diagnóstica que reúne uma variedade de perturbações mentais infantis, modificações orgânicas e inclusivamente variações na linguagem e inteligência. As crianças desenvolvem a psicose segundo duas mobilidades. A primeira estreia-se antes dos três anos de idade, com características da perturbação do espectro do autismo. A segunda inicia-se entre os cinco e os quinze anos. Podemos concluir que a esquizofrenia infantil se distingue da perturbação do autismo no início que é mais tardio, após os cinco anos é:

- Distúrbio mental com grande tendência para ser crónico, e que, por regra, conduz à deterioração do funcionamento psíquico;
- Síndrome patológica que se expressa por alterações do pensamento, afectividade e comportamento, na ausência de uma doença cerebral demonstrável ou de um atraso mental;

- Distúrbio do psiquismo e da personalidade que se manifesta com a consciência lúcida, contudo, caracteriza-se por inúmeras alterações nas experiências psíquicas, nos padrões de pensamento e no humor;
- Manifestação de delírios, alucinações, linguagem e comportamentos desorganizados que se revelam também uma apatia marcante, pobreza de discurso, embotamento ou incongruência de respostas emocionais e o retraimento social por falta de iniciativa.

Difasia evolutiva

A difasia evolutiva pode deprender-se como um atraso na aquisição e articulação da linguagem. As crianças disfásicas partilham com as crianças com autismo o sintoma relacionado com a aquisição da linguagem. Entre as características comuns, cabe distinguir a inversão pronominal e as falhas na compreensão do significado das palavras, podendo também surgir problemas sociais. As crianças disfásicas resguardam a sua capacidade comunicativa, conforme o uso de linguagem não verbal, expressam as emoções e são capazes de levar a cabo jogos figurativos.

Deficiência Intelectual

O ponto comum entre as crianças com perturbação do autismo e crianças com atraso mental é a aptidão intelectual. As crianças com atraso mental conservam a sua capacidade de interacção social e de comunicação. A segunda diferença significativa é o desenvolvimento físico, que permanece nas crianças com perturbação do espectro do autismo e é afectado nas crianças com atraso mental. Na terceira diferença, as crianças com atraso mental mostram um pobre proveito em todas as áreas intelectuais, enquanto as crianças autistas podem ter conservadas as habilidades que não estejam relacionadas com a linguagem, como a música, a matemática ou os trabalhos manuais.

Síndrome de Rett

É uma perturbação de dano progressiva que está associada a uma ausência de expressão facial e de contacto com outras pessoas, com movimentos estereotipados e perda do uso intencional das mãos. Ocorre maioritariamente no sexo feminino, sendo reconhecido entre os cinco e os trinta meses.

Síndrome de Asperger

A síndrome de Asperger é reconhecida antes dos vinte e quatro meses, manifestando maior ocorrência no sexo masculino, a inteligência é próxima da normal, existe uma falha na sociabilidade, possui interesses específicos e circuitos com história familiar de problemas semelhantes:

- As crianças não revelam sinais de atraso mental;
- Apresentam um desenvolvimento de padrões de comportamento, interesses e actividades repetitivos;
- Pode gerar um défice da actividade social, laboral e de outras áreas importantes do funcionamento do sujeito;
- Não existe um atraso geral da linguagem e o funcionamento não apresenta défices;
- Durante os 3 primeiros anos de vida, não se registam atrasos no desenvolvimento cognitivo e no comportamento adaptativo.

Perturbação Desintegrativa Infantil (Síndrome de Heller)

Com esta perturbação é essencial fazer o diagnóstico diferencial de forma prioritária. É um sinal de uma regressão profunda e uma desintegração comportamental após os três ou quatro anos de idade de um desenvolvimento aparentemente normal. Com frequência nota-se a presença de irritabilidade, inquietude, ansiedade e relativa hiperactividade, período ao que se segue a privação da fala, da linguagem e das aptidões sociais. As dissemelhanças entre esta perturbação e a perturbação do espectro do autismo são: a primeira focaliza que o período de desenvolvimento normal é claramente mais longo do que normalmente se dá na perturbação do espectro do autismo e a

segunda acentua que o padrão de regressão é diferente, já que usualmente envolve a perda de outras habilidades para além da comunicação e relações sociais.

1.3 - A inclusão de alunos com autismo

1.3.1 - A Escola Inclusiva

A partir da década de 90 do século passado, a escolaridade obrigatória passou a ser consagrada a todas as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos, independentemente das suas competências ou limitações. A escola deve promover a igualdade de oportunidades, de forma a dar a todos e a cada um aquilo que lhes faz falta.

Com a Declaração de Salamanca (1994) foi proclamado que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de um pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”.

Esta mesma declaração defende que “as escolas regulares (...) constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (...) constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”. É fundamental procurar responder de forma mais eficaz possível às necessidades das crianças abrangidas por esta medida.

Segundo Correia (1997) “o conceito de “educação integrada” relaciona-se com a noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença”. De acordo com o mesmo autor, a inclusão deve ser tida como um conceito flexível, permitindo que um conjunto de opções seja considerado sempre que alguma situação o exija.

O objectivo primordial da educação inclusiva é o de assegurar o direito à educação para todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças individuais.

Esta perspectiva está sobretudo orientada para o currículo, em oposição à perspectiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades das crianças.

O problema das crianças deficientes diz respeito a todos os cidadãos, pois estas são parte integrante da nossa sociedade. Mas apesar de tudo, a integração destas crianças nas classes regulares enfrenta diversas dificuldades.

Falar de deficiência sem entender, antes de mais, o que é a Vida e qual é a nossa relação com a Vida, é de todo impossível. "A vida não é nossa, nós é que somos da Vida" (Almeida, 1999: 291), e, se assim é, segundo a mesma autora, a atitude mais racional será a de nos colocarmos ao serviço da Vida e não colocar a Vida ao nosso serviço.

Servir é entre outras coisas cuidar, na sua essência, aceitar. Aceitar entre os humanos, deve ser admitir, amar, compreender.

"Viver com a deficiência é, antes de mais, viver como todos os outros seres vivos, o que se vive é de outra forma, mas nunca uma forma menor de estar na vida." (Almeida, F., 1999: 291), por isso, o nosso confronto com os outros é o de julgarmo-nos diferentes dos diferentes. Claro que, neste caso, a eficácia de toda a intervenção com as crianças com deficiência e suas famílias, é influenciada pela dedicação, entrega e preparação dos profissionais para desenvolver trabalhos com base numa abordagem sistémica, sendo sensíveis à adopção de práticas inovadoras.

Podemos considerar a perspectiva de Falcão, R. (1999), ao defender que, sendo o autista uma pessoa extraordinária, deve-lhe corresponder um técnico também extraordinário.

Embora a formação seja um aspecto positivo na intervenção, o que é determinante, são as suas características pessoais. Estas podem fazer a diferença, tornando possível a interacção num clima de estabilidade e de bem-estar.

O mesmo autor frisa que "Dada a grande delicadeza e exigência da relação que deve ser estabelecida com a pessoa autista, existe um certo número de requisitos que o técnico deve preencher para melhor desempenhar a sua função" (1999:64). Assim, ele considerou os seguintes requisitos:

- Gostar do diferente;
- Ter uma imaginação viva;
- Ser capaz de dar sem receber agradecimentos directos;
- Ter a coragem de trabalhar "só no deserto";
- Nunca estar satisfeito com o conhecimento adquirido;
- Aceitar que cada pequeno progresso implica um novo problema;
- Ter capacidade analítica e pedagógicas bem desenvolvidas;
- Estar disposto a trabalhar em equipa;
- Ser humilde.

Em síntese, poder-se-á dizer que a aptidão para lidar com uma pessoa autista não vai depender essencialmente da teoria, ou do estudo, ou compreensão de vários postulados, esse perfil vai assentar, principalmente, na "aprendizagem em contacto directo, no exercício da própria interacção e no juízo dos seus resultados", (Falcão, R., 1999:65). Não menos importante Falcão no mesmo texto acrescenta "a capacidade de pensar em pessoas muito diferentes de nós como estando incluídos na esfera de «nós» - representa o progresso moral, o ideal da solidariedade e de integração por que vale a pena lutar". (ibidem: 65)

1.3.2 - A Escola Contemporânea

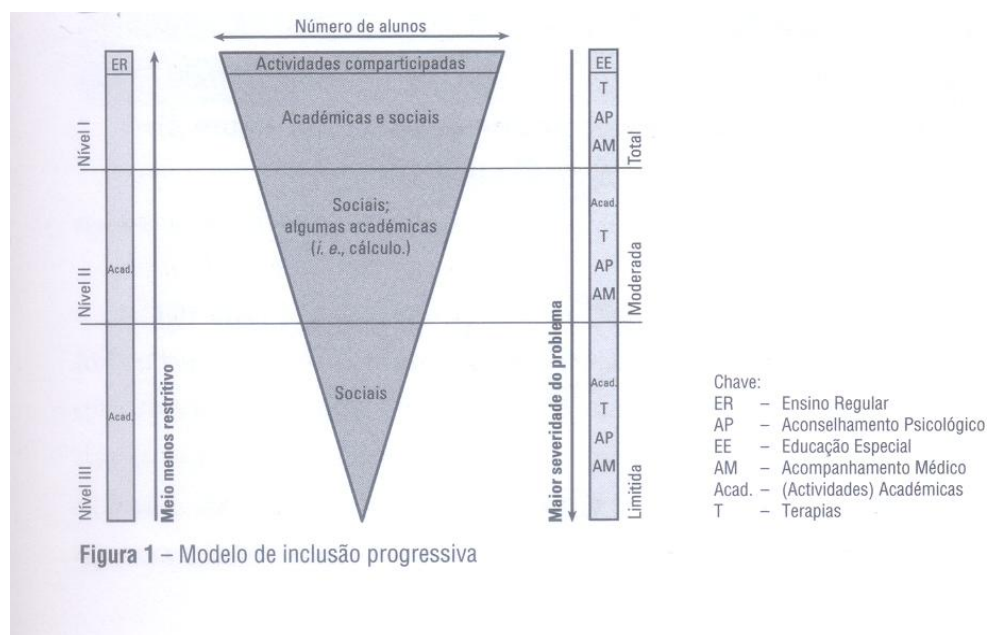
O conceito de inclusão e segundo Correia esta tem sido alvo de equívocos constantes, ou seja tem sido muito maltratada, incompreendido, mutilado de tal forma, fruto de uma retórica pós moderna, romântica, exacerbada com frases idílicas, que, no fim de contas, quem acaba por pagar a factura é um elevado número de crianças e adolescentes com NEES.

Correia refere ainda que a inclusão (tal como está a ser entendida hoje em dia) está a prejudicar muitos alunos com NEE, a enfraquecer a educação dos alunos sem NEE e a deixar os professores exaustos ao tentarem responder às necessidades severas dos alunos com NEES.

Segundo Correia, a inclusão baseia-se nas capacidades e necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico do “aluno médio”.

O princípio da inclusão apela, para uma escola, designada de Escola Contemporânea (Correia, 1995), que tenha em atenção a criança - Todo, não só a criança - aluna, e por conseguinte, que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócioemocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

Há casos em que as características, as capacidades e as necessidades de aprendizagem de determinada criança podem requerer apoios especializados fora da classe regular e, mesmo, fora da classe da escola regular, no entanto devem ser considerados opções e providenciados serviços adequados para as crianças com NEES, sempre que possível na classe regular, mas não excluindo a hipótese da resposta não estar sempre, a tempo inteiro, nessa mesma classe regular, face à natureza e severidade da problemática da criança com NEES, seja considerado um modelo de atendimento que permita a formação de níveis de inclusão – de limitado a total. Assim, e tendo em conta não só as capacidades e necessidades do aluno com NEES, mas também outros factores, como por exemplo, os recursos humanos e materiais existentes, o relacionamento entre o professor do ensino regular e o da educação especial, a participação parental os apoios prestados por outros serviços, a formação do professor e de outros agentes educativos, Correia (1997) propôs três níveis de inclusão, que dominou de inclusão progressiva, que devem ter por base as actividades académicas e sociais desenroladas num mesmo espaço físico – a escola regular.



Pela leitura da figura 1 verificamos que as actividades compartilhadas vão aumentando à medida que a severidade do problema vai diminuindo. Contudo é importante referenciar que a maioria dos alunos com NEE (situações ligeiras e moderadas) devem ser inseridos no nível I – inclusão total. Só um pequeno número de alunos (situações moderadas e severas que requeiram práticas excepcionais) deve ser considerado ao nível II – inclusão moderada. E só um número muito reduzido de alunos (situações muito severas que o exijam) é que deve ser considerado ao nível III – inclusão limitada.

A escola contemporânea, para além de fazer com que um contínuo alternativo de modalidades de atendimento esteja ao alcance de todos os alunos com NEE, deve pugnar para que o seu papel extravase os seus muros, tornando-se também, num centro para actividades comunitárias que se ajustem a todas as crianças e respectivas famílias.

Esta óptica é em concordância com o modelo de Correia (1995) que, além de considerar o aluno com NEE como um todo e como centro de atenção por parte da escola, da família e da comunidade, considera, ainda o Estado como um factor essencial a ter em conta, pois afigura-se fundamental o seu papel em todo o processo que leve à criação de um sistema inclusivo eficaz.

A Escola Contemporânea tem, assim, mais uma responsabilidade, de também proporcionar uma educação apropriada para os alunos com NEES.

1.3.3 - Intervenção Precoce

Um diagnóstico precoce na área do autismo é difícil, pois na maioria dos casos a identificação desta perturbação é realizada tardiamente. Pouco familiarizados com a problemática da perturbação do espectro do autismo, pais e técnicos vêm muitas vezes as crianças como sossegadas, tímidas, inseguras e retraídas, e não como portadoras desta problemática. Mas o interesse crescente e os instrumentos de avaliação permitem que o diagnóstico e a intervenção sejam uma realidade cada vez mais comum.

Hoje em dia a intervenção precoce no autismo é possível graças à sua identificação realizada, cada vez mais cedo, por volta dos 18 meses de idade. Esta identificação é feita tendo por base as dificuldades das crianças na orientação para estímulos sociais, o contacto ocular social, a atenção compartilhada, a imitação motora e o jogo simbólico.

A intervenção terapêutica e educacional deve ser iniciada o mais precocemente possível, pois os melhores resultados são atingidos com o auxílio do factor tempo. Este tem um papel preponderante na estimulação das crianças com o espectro do autismo.

É na fase da identificação da criança autista que os pais necessitam de mais apoio e informação referente a esta perturbação de carácter sensorial.

Um programa de intervenção a adoptar deve ser elaborado tendo sempre por base a forma peculiar de relacionamento, comunicação, pensamento e aprendizagem das crianças autistas. Com estes programas procura-se estimular a desenvolver o maior número possível de competências nas crianças. Estas crianças apresentam dificuldades de comunicação, o que não significa que não comuniquem. Simplesmente não o fazem com objectivos sociais, mas sim para regular o comportamento dos outros. Uma das grandes dificuldades destas crianças é a falta da capacidade de chamar a atenção, sendo

a sua comunicação feita através de comportamentos indesejáveis como as birras, as agressões e até mesmo as auto-agressões. Para além destes aspectos, a comunicação não verbal também é um dos alvos principais dos programas de intervenção precoce com vista a melhorar a comunicação das crianças autistas.

1.3.4 - Plano de Intervenção

As necessidades de todos e de cada um devem ter a mesma importância. É tendo por base estas necessidades que deve surgir o planeamento das sociedades para integrar as crianças com necessidades educativas especiais e proporcionar uma igual oportunidade de participação a todos.

Para que seja bem sucedido, o plano de intervenção deve ser individualizado e adequado às necessidades e capacidades da criança, sendo sempre adaptado à idade que a criança tem. Os métodos utilizados devem assentar em modelos educativos estruturados e incluir terapias comportamentais, da fala, ocupacionais e físicas. No caso concreto das crianças com o espectro do autismo o ideal é a inclusão numa escola regular. A inclusão destas crianças pode tornar-se cada vez mais uma realidade em Portugal. Para tal suceder é necessária a implementação de algumas estratégias, tais como:

- A formação do pessoal docente e não docente;
- Flexibilidade em estabelecer diferentes contextos de inclusão;
- Fomentar contactos positivos entre as crianças;
- Promover a sensibilização dos professores para o processo da inclusão, de modo a que exista uma colaboração na definição de objectivos do programa individual de cada criança;
- Adaptar o equipamento às necessidades específicas da criança;
- Implicar os pais na inclusão, levando-os a participar em todo o processo;
- Fornecer apoio afectivo e prático aos professores da classe regular, redução do número de alunos;

- Estruturar os programas da escola de forma a dar resposta às necessidades individuais das crianças fomentando, assim, a inclusão.

Antes de se falar de intervenções ou terapias educacionais possíveis para melhorar a qualidade de vida das crianças autistas e das suas famílias, julga-se importante salientar o facto deste transtorno, atraso ou funcionamento anormal afectar, antes dos três anos de idade, pelo menos uma das seguintes área:

- Interação social;
- Linguagem usada na comunicação social;
- Acção simbólica ou imaginária.

Partindo deste pressuposto não se pode falar em cura para o Autismo. O indivíduo com este síndrome pode ser tratado e desenvolver as suas habilidades de uma forma muito mais intensiva do que outra pessoa que não tenha esse diagnóstico, assemelhando-se muito a essa pessoa, em alguns aspectos do seu comportamento, mas sempre existirá a sua dificuldade nas áreas caracteristicamente atingidas pela síndrome, como a da comunicação, interação social, etc.

De acordo com o grau de comprometimento, a possibilidade do autista desenvolver a comunicação verbal, integração social, alfabetização e outras habilidades relacionadas, dependerá da intensidade e adequação do tratamento, mas é intrínseca, a sua condição de autista, ou seja, ele terá maior dificuldades nestas áreas do que uma pessoa "normal".

Segundo Schwartzman et al. (1995), superar a barreira que isola o indivíduo autista do "nosso Mundo", não é um trabalho impossível. Apesar de manter as suas dificuldades, dependendo do grau de comprometimento, o indivíduo autista pode aprender os padrões "normais" de comportamento, exercer a sua cidadania, adquirir conhecimentos e integrar-se de maneira muito satisfatória na sociedade.

Sendo desconhecida a cura desta síndrome, e por se saber que não existe tratamento específico, o grande empenho e o entusiasmo por este e aquele método levam até a alguns resultados essenciais para a vida e harmonia familiar.

Algumas das terapias utilizadas para o Autismo e outros atrasos de desenvolvimento conforme AUTISMO@mrnet.com.br (1999), são estas: Escola Convencional; Método TEACCH; Natação; Musicoterapia; Equinoterapia; Golfoterapia; Método Tomatis; Método Dolman; Vitamina B15, Dmg, B6 e Magnésio; Brincadeiras; Softwares Educativos; Modelo Floor Time; Makaton e Sala de Snozleen.

Como se pode ver, tem sido variada a gama de modelos de intervenção e de terapias, desde intervenções médicas, terapêuticas e psicológicas.

Todo o trabalho desenvolvido com cada criança é importante tendo em conta: atenção mútua e envolvimento, encorajamento, compreensão, auto-estima, muitas interações e desafios.

Objectivos gerais da intervenção:

- Comportar-se de acordo com as normas socialmente aceites;
- Adquirir o máximo de autonomia possível;
- Aumentar a sua compreensão da linguagem;
- Adquirir hábitos de trabalho e aumentar a sua capacidade de concentração;
- Adquirir destrezas académicas e ocupacionais;
- Jogar e ocupar o tempo livre, de forma adequada.

Prioridades na planificação do PEI:

Prevenir situações que podem pôr em risco a vida da criança como: comportamentos auto-destrutivos e comportamentos agressivos para com os outros, ingestão de substâncias tóxicas, etc;

Ter em conta situações que coloquem em risco a estabilidade da vida familiar: acessos de raiva, a dificuldade de sono, birras persistentes, preferências alimentares estranhas, maus hábitos à mesa ou maus hábitos de higiene.

Orientações de intervenção:

- As propostas apresentadas à criança podem ou não ser do seu conhecimento;
- Devem estabelecer-se prioridades, sem estipular muitos elementos em simultâneo;
- A linguagem deve ser clara e precisa;
- Sempre que um comportamento é trabalhado, o professor terá de ser consistente e deverá definir rotinas simples;
- Todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem estar em permanente comunicação, de modo a usarem as mesmas regras;
- Os comportamentos inadequados devem ser trabalhados, sempre de uma forma lúdica, calma e divertida;
- As propostas apresentadas à criança podem ou não ser do seu conhecimento;
- Devem estabelecer-se prioridades, sem estipular muitos elementos em simultâneo;
- A linguagem deve ser clara e precisa;
- Sempre que um comportamento é trabalhado, o professor terá de ser consistente e deverá definir rotinas simples;
- Todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem estar em permanente comunicação, de modo a usarem as mesmas regras;
- Os comportamentos inadequados devem ser trabalhados, sempre de uma forma lúdica, calma e divertida;
- Tentar controlar a situação, com calma e segurança, sempre que surja uma confrontação;
- Não reforçar comportamentos indesejáveis;

- Dividir as tarefas e os comportamentos, trabalhando-os em pequenos passos;
- O professor deverá ter, sempre, muita paciência e persistência, pois os comportamentos demoram a mudar;
- Não se devem valorizar os problemas e as dificuldades;
- O tempo nunca deverá ser uma preocupação.

Organização dos espaços/ recursos:

- Sala ampla, com iluminação adequada;
- Decoração efectuada de modo a não provocar muitas distrações;
- Evitar que a criança permaneça junto à janela;
- Os materiais devem ser identificados e organizados, de acordo com o nível de compreensão do aluno;
- As áreas de jogo e de actividades mais independentes devem estar longe das saídas, de modo a evitar a fuga;
- O uso de figuras, códigos de cores, símbolos ou fotografias podem ajudar o aluno a identificar materiais, em autonomia.

1.3.5 - Métodos e técnicas de intervenção

Estas são algumas estratégias que podem ser tomadas em conta para facilitar a inclusão de crianças com a perturbação do espectro do autismo nas classes regulares de ensino.

As crianças com necessidades educativas especiais têm um grande campo de necessidades pedagógicas, com diferentes graus de intensidade e duração. Como tal devemos fazer os possíveis para respeitar os seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, promovendo sempre a integração e a estimulação das crianças.

Este trabalho enfatizará os métodos Sala TEACCH e Sala de Snoezelen, uma vez que são as técnicas mais usadas ao nível pedagógico.

Sala TEACCH

É um programa adaptado à funcionalidade das necessidades de cada criança, envolvendo a família e todos os que intervêm no processo educativo, diminuindo assim as dificuldades ao nível da linguagem receptiva.

Através deste programa a criança aumenta as possibilidades de comunicação permitindo a diversidade de contextos.

Nomeadamente no que concerne à intervenção da sala TEACCH, esta passa pela estruturação física e visual do ambiente de aprendizagem, passa por ter objectivos realistas e bem definidos, rotinas e regras explícitas áreas fortes e de interesse e uma organização prévia.

Para uma adequada integração das crianças autistas é necessário ter conhecimentos do autismo e do desenvolvimento em geral, conhecer os métodos comportamentais e programas de intervenção específicas (métodos alternativos/aumentativos de comunicação) e uma adequada Metodologia TEACCH.

No que diz respeito aos profissionais (professores) que trabalham nesta área, terão de estabelecer objectivos, planificar actividades, avaliar competências adquiridas e estruturas e por último implementar objectivos de intervenção educativa.

Quanto mais estruturado e organizado for o ambiente de um aluno com autismo, maior a previsibilidade do desempenho, quanto maior a previsibilidade, menor a ansiedade, maior a motivação e com isto o aluno atingirá maior sucesso.

As quatro áreas principais do ensino estruturado na Sala TEACCH são: estruturação física, informação visual, plano de trabalho, pistas facilitadoras do desempenho.

Relacionado com a estrutura física da sala, esta terá de ter áreas de trabalho definidas consoante a actividade que nela se desenvolve (delimitações físicas ou

visuais), focalizar a atenção nos aspectos importantes da tarefa. A distribuição das áreas de trabalho deve ter em consideração certos aspectos: decoração utilizada ao mínimo longe de janelas, espelhos ou outros motivos de distração, estantes altas ou cortinas nas janelas para evitar a dispersão, estantes para que o material esteja acessível para utilização. Estruturas para facilitar a aprendizagem, dependendo da função desse espaço (ex: localização da casa de banho). Necessidades individuais colmatadas com recurso a “estratégias” físicas personalizadas: marcar no chão o local da cadeira frente à secretária, mesa de trabalho virada para uma parede branca.

As áreas de Trabalho da Sala TEACCH são sete, denominadas de áreas de aprendizagem: aprender, trabalhar, brincar, computador, trabalho de grupo, reunião e área de transição, que se discrimina de seguida:

Aprender

- Área de ensino individualizado 1:1;
- Privilegia o desenvolvimento de novas aprendizagens;
- Desenvolve a atenção e concentração;
- Facilita a interação e a focalização do olhar de frente para o adulto e de costas para factores de distração.

Trabalhar

- Área de trabalho individual e autónomo;
- O gabinete de trabalho permite:
- Redução de estímulos de distração;
- Focalizar a atenção nos aspectos importantes da tarefa;
- O plano de trabalho indica à criança as actividades a realizar e a sua sequência, as tarefas propostas estão organizadas em caixas individuais.

Brincar

- Local para brincar e, principalmente, para aprender a brincar;
- Relaxamento, lazer;
- Promove a escolha de brincadeiras e o desenvolvimento de actividades com os pares;
- Possibilita a imitação de actividades da vida diária;

- Brinquedos, almofadas, espelho, música.

Computador

- Espaço para o trabalho com o computador;
- Facilita a atenção e a concentração.

Trabalho de Grupo

- Zona para a promoção da interação social;
- Estimula a partilha e o trabalho com os pares;
- Fomenta a diversificação de actividades.

Reunião

- Zona para a exploração de objectos, imagens, sons e gestos;
- Desenvolvimento de competências ao nível das noções espacio-temporais, autonomia, compreensão de ordens verbais.

Área de Transição

- Local onde se encontram os horários individuais de cada aluno;
- O aluno dirige-se a esta zona da sala sempre que termine uma actividade ou que necessite de consultar o seu horário individual;
- Cartão de transição indica ao aluno que se deve dirigir a esta zona.

Na segunda área, Informação Visual, é necessário haver áreas de trabalho identificadas, para que a criança autista perceba em que espaço vão ser realizadas as tarefas, uma informação visual do próprio aluno (horário individual). Horários visuais claros que auxiliam os alunos com autismo para que possam minimizar os problemas de memória e atenção reduzindo problemas relacionados com a noção de tempo e organização, compensando as dificuldades ao nível da linguagem receptiva motivando assim o aluno a realizar as actividades com êxito.

No que diz respeito ao horário individual do aluno este mostra as actividades a realizar e em que sequência, previne a desorganização interior e as crises de angústia, possibilita a independência e autonomia sendo composto por imagens e objectos reais.

O plano de trabalho, mostra as tarefas a realizar na área de trabalho, ajuda a perceber o que é esperado dele, a organizar o seu trabalho e a completar as suas tarefas é também composto por imagens, palavras, objectos reais. Fornece informações importantes tais como: que tarefa a realizar, quantidade de tarefas a elaborar, noção de sequência temporal, cartão de transição que informa o aluno que deverá dirigir-se à área de transição e consultar o seu horário.

Por último, as pistas facilitadoras do desempenho são ferramentas importantes no ensino de crianças com autismo, funcionam como mecanismos que ensinam as crianças a olhar para instruções, oferecem instruções que os alunos com autismo facilmente compreendem, são ferramentas adaptadas consoante os níveis de desenvolvimento, são personalizadas relativamente aos objectivos do plano individualizado havendo necessidade dum leque variado de imagens, cores, palavras e imagens palavras.

Trabalhar com crianças autistas e numa Sala TEACCH requer um programa educativo que dependerá da idade, das capacidades e das necessidades da criança, uma aprendizagem feita passo a passo, por etapas, não se devendo passar a outra aprendizagem sem que a anterior esteja bem consolidada, necessário haver uma introdução das tarefas na actividade diária de forma coerente com os pontos anteriores.

Sala de Snoezelen

A Sala de Snoezelen caracteriza-se por ser uma sala multi-sensorial destinada a crianças com a perturbação do espectro do autismo que tem como objectivo principal a estimulação sensorial e/ou a diminuição dos níveis de ansiedade e tensão que a criança poderá ter.

Esta sala vem proporcionar conforto através do uso de estímulos controlados, oferecendo uma grande quantidade de estímulos sensoriais (combinados dos efeitos da música, notas, sons, luz, estimulação táctil e aromas). Todo isto vem tornar o ambiente da sala seguro e não ameaçador para estas crianças e estimulador de todos os sentidos primários (o toque, o paladar, a visão, a audição e o olfacto).

A sala promove o auto-controlo, a autonomia, a descoberta e a exploração, oferecendo também efeitos terapêuticos e pedagógicos positivos. A confiança e o relaxamento também são incentivados através de terapias únicas (para cada criança) e não directivas.

A Sala de Snoezelen propicia diversos benefícios para as crianças com a perturbação do espectro do autismo. Vai haver uma promoção do relaxamento, do lazer e da diversão; a permissão da exploração, descoberta, escola e oportunidade de controlar o ambiente; a estimulação esfinteriana; a grande variedade de actividades vem permitir a exploração conforme as preferências das crianças; vem permitir um trabalho individual e em grupo, no sentido do controlo da ansiedade; incentiva o movimento e a motivação para a aprendizagem; vem facilitar a libertação do stress e estimula o aparecimento de emoções positivas como o bem-estar, o relaxamento, a alegria e a satisfação.

O ambiente vivido na Sala de Snoezelen vem estimular a constante interacção da criança com a perturbação do espectro do autismo com o ambiente que a rodeia, fazendo-a construir e estruturar as imagens do seu mundo.

- Capítulo II -
Quadro conceptual que norteia a
investigação

Capítulo II - Quadro conceptual que norteia a investigação

Em relação à metodologia que consideramos mais adequada para o nosso estudo podemos referir uma metodologia quantitativa com base nas orientações e nos procedimentos que a seguir passamos a enunciar.

2.1 - Problema da investigação

Pretendemos estudar a problemática da inclusão dos alunos com NEE, nomeadamente crianças e jovens portadoras do espectro do autismo, e de que forma a satisfação com a docência poderá influenciar positivamente ou negativamente na inclusão destas, bem como compreender qual a perspectiva dos Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo em relação a esta problemática.

2.2 - Metodologia

Na realização do presente trabalho, foi utilizada uma metodologia recorrendo a técnicas de análise quantitativa, aplicando estatísticas elementares. Dado que o seu objectivo é o estudo de uma realidade pouco trabalhada e pouco investida em relação ao ensino especial, nomeadamente, os alunos com NEE (espectro do autismo).

O instrumento de investigação utilizado para a recolha de informação foi o inquérito por questionário tipo Likert, de forma a integrar perguntas de resposta fechada

sendo possível, através deste, interrogar os educadores e professores, sobre as suas experiências.

2.3 - Questões de investigação

De acordo com a problemática da investigação, Satisfação com a docência Inclusão e Autismo, surgiu algumas interrogações que seguidamente passaremos a explicar, às quais procuraremos dar resposta com o desenvolvimento da investigação.

2.4 - Justificação do objectivo de investigação

Após a questão e o objectivo apresentado anteriormente, pretendemos encontrar possíveis relações entre a satisfação dos docentes na docência e a inclusão de crianças com NEE, (idade, género, tempo de serviço, cargos desempenhado, ano de escolaridade e disciplinas leccionados). Consideramos que o estudo desta temática é importante e pertinente para acedermos às variáveis que podem condicionar a satisfação e inclusão face à docência no Pré - Escolar e 1.º Ciclo. Ou seja, reflectir acerca das respostas possíveis para os docentes terem atitudes mais positivas e satisfatórias face ao ensino no Pré - Escolar e no 1º Ciclo.

Devido às diferentes representações sociais dos Educadores e Professores e aos vários padrões morais e culturais, os Educadores e Professores encaram e abordam esta temática sobre diferentes perspectivas.

Sendo uma pesquisa que reverte para uma investigação Método do Estudo Correlacional e para um estudo de opinião, permite conhecer melhor as práticas e concepções dos Educadores e Professores, num domínio que não tem sido muito desenvolvido ou explorado.

2.5 - Hipóteses, variáveis e sua operacionalização

Hipótese 1

Os docentes mais novos (VI) demonstram maior satisfação (VD) do que os docentes de uma faixa etária mais avançada.

V.I. – A idade dos docentes, operacionalizado pela idade dos mesmos (um grupo dos 21 aos 40 e o outro dos 41 aos 65 anos de idade).

V.D. – O grau de satisfação dos docentes com a docência no Pré - escolar e 1ª ciclo, operacionalizado através da escala tipo Likert e obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Hipótese 2

Os docentes do sexo masculino (VI) demonstram estar mais satisfeitos (VD) do que os docentes do sexo feminino.

V.I. – O género dos docentes, operacionalizado pela identificação do género dos mesmos (feminino ou masculino).

V.D. – A satisfação evidenciado na docência, operacionalizado através da escala tipo Likert e obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Hipótese 3

Os docentes com menos tempo de serviço (VI) demonstram estar mais satisfeitos (VD) do que os docentes com mais tempo de serviço.

V.I. – Os docentes com menos tempo de serviço, operacionalizado pelo tempo de serviço, sendo definido um grupo de sujeitos com 14 ou menos anos de tempo de serviço e outro com mais de 15 anos de serviço.

V.D. – O grau de satisfação evidenciado na docência operacionalizado através da escala tipo Likert e obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Hipótese 4

Os professores mais novos (VI) têm atitudes mais favoráveis face às crianças autistas (VD) do que os professores de uma faixa etária mais avançada.

V.I. - A idade dos professores, operacionalizada pela idade dos mesmos (um grupo dos 21 aos 40 e o outro dos 41 aos 65 anos de idade).

V.D. – Atitudes mais favoráveis face às crianças autistas: a atitude dos professores é medida através da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Hipótese 5

Os professores do sexo feminino (VI) têm atitudes mais favoráveis face às crianças autistas (VD) do que os professores do sexo masculino.

V.I. – O género de professores, operacionalizada pela identificação do género dos mesmos (feminino ou masculino).

V.D. - Atitudes mais favoráveis face às crianças autistas: a atitude dos professores é medida através da escala de atitudes e obtida através da medida do somatório dos itens que compõem a escala.

Hipótese 6

Os professores com menos tempo de serviço (VI) têm atitudes mais favoráveis face às crianças autistas (VD) do que os professores com mais tempo de serviço.

V.I. – Os professores com menos tempo de serviço, operacionalizado pelo tempo de serviço, sendo definido um grupo de sujeitos com 14 ou menos anos de tempo de serviço e outro com mais de 15 anos de serviço.

V.D. – as atitudes mais favoráveis face às crianças autistas: a atitude dos professores, que é medida através da escala de atitudes e obtida através da média do somatório dos itens que compõem a escala.

2.6 - Amostra

Em relação à escolha da nossa amostra optamos por fazer uma escolha criteriosa em função das características contempladas nas nossas hipóteses.

Considerando que se trata de um estudo de natureza quantitativa a nossa amostra deverá englobar: 250 docentes do Pré-escolar e 1.º Ciclo em exercício de funções na Região Autónoma da Madeira (RAM) com idades diferentes compreendidas entre os 21 aos 65 anos (sendo um grupo dos 21 aos 40 e o outro dos 41 aos 65 anos de idade); o género dos indivíduos (50% do género feminino e 50% do género masculino); e ainda com tempos de serviço distintos (destes, 50% dos sujeitos com 14 ou menos anos de tempo de serviço, e os restantes 50% com mais de 15 anos ou mais de tempo de serviço). Em termos de critérios parece-nos que estes nos ajudarão a encontrar resposta à nossa pergunta de investigação e nos permitirão atingir os nossos objectivos.

2.7 - Instrumento

Quanto aos instrumentos de recolha de informação optamos pelo inquérito por questionário, sendo que nos parece pertinente fazer a validação do questionário antes de

o aplicar aos sujeitos do nosso estudo, de modo a podermos adequar melhor as questões que nele constam (Hill & Hill, 2002).

No que se refere às especificidades do questionário propriamente dito, contém questões às quais os sujeitos se irão se posicionar num dos intervalos. Estes intervalos vão ao encontro daqueles que são definidos pela escala de atitudes tipo Likert que compreende variações entre seis níveis de posicionamento.

Os sujeitos escolhidos para a validação dos questionários terão de ter características semelhantes aos que englobamos no nosso estudo, nomeadamente serem docentes do Pré – Escolar e 1.º Ciclo com as características definidas para a nossa amostra, no que se refere às especificidades do questionário propriamente dito¹, estas questões, que nos permitirão investigar o posicionamento dos docentes face à satisfação na docência do Pré – escolar e 1º Ciclo.

O questionário tem igualmente um breve conjunto de questões de caracterização sócio-demográfica da nossa população, como por exemplo, idade, género e tempo de serviço, disciplina (s) e ano (s) de escolaridade leccionado (s), bem como o cargo desempenhado na Escola, de modo a podermos estabelecer relações entre as nossas variáveis e, assim, validar as nossas hipóteses.

2.8 - Procedimentos

A primeira fase corresponde ao levantamento dos número de docentes junto da Direcção Regional de Educação (DRE), assim como, solicitação dos seus contactos de e-mail, com a devida informação acerca da confidencialidade dos dados.

Posteriormente, em função dos critérios definidos para a nossa amostra, optamos pelos contextos que melhor respondam às necessidades de investigação e em função

¹ O Questionário encontra-se em anexo.

disso, optamos por contactar os directores de cada escola, deixando os questionários a fim de serem preenchidos. Neste contacto, certificamos aos docentes a confidencialidade dos dados, informamos acerca do anonimato e também fornecemos informações acerca dos nossos objectivos para o estudo. Seguidamente ficou definido as datas e locais de entrega, assim como, dos prazos de devolução dos mesmos.

**- Capítulo III -
Apresentação e análise dos dados
recolhidos**

Capítulo III - Apresentação e análise dos dados recolhidos

Este capítulo está dedicado à componente metodológica do projecto de investigação, assim como a apresentação dos resultados e respectiva análise crítica.

Considerando que o nosso estudo é de natureza quantitativa, recorreremos a metodologias quantitativas. Decidimos por tratar os dados com base no programa de tratamento estatístico de dados, o SPSS. Este tipo de tratamento permite-nos fazer os mais variados cálculos estatísticos (médias e desvios padrões, somatórios e percentagens) e apresentar gráficos representativos dos mesmos.

Em primeiro lugar, daremos início a uma análise descritiva univariada a todas as variáveis em estudo, de forma a compreender o comportamento tomado por cada variável. De seguida, procederemos a uma análise bivariada, para estudar o comportamento das variáveis independentes e dependentes, no cruzamento das respostas efectuadas pelos sujeitos da amostra.

3.1 - Apresentação dos resultados

Em termos de estatística descritiva apresentam-se, para as variáveis de caracterização, as tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificados e para as variáveis das várias escalas das questões colocadas, também as tabelas de frequências e as estatísticas relevantes.

Com a finalidade de facilitar a apresentação e a análise dos dados, as características da amostra foram codificadas do seguinte modo:

Género

1 – Feminino

2 – Masculino

Idade:

1 – Dos 21 aos 40 anos

2 – Dos 41 aos 65 anos

Tempo de serviço:

1 – De 0 a 14 anos

2 – Mais de 15 anos

Cargo(s) Desempenhado(s):

1 – Educador de infância

2 – Professor 1º Ciclo

3 – Directora

4 – Educador especializado

Disciplina(s) leccionada(s)

1 – Educação Pré-Escolar

2 – Professor de Estudo

3 – Expressão Plástica

4 – Educação musical

- 5 – Professor titular
- 6 – Educação especial
- 7 – Biblioteca
- 8 – Professor de apoio
- 9 – Inglês
- 10 – Informática
- 11 – Educação física

3.1.1 - Caracterização dos inquiridos da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 179 professores do 1º ciclo do Ensino Básico e educadores de infância do Concelho de Machico e Santana, da Região Autónoma da Madeira.

Género		
	Frequência	%
Feminino	152	84,9%
Masculino	27	15,1%
Total	179	100,0%

Quadro 1: Distribuição dos inquiridos pelo género

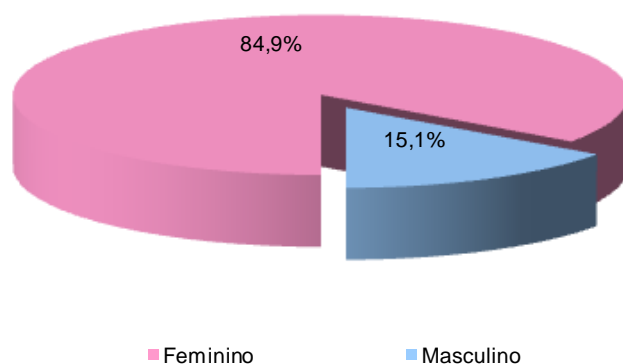


Gráfico 1: Distribuição dos inquiridos pelo género

Idade		
	Frequência	%
Dos 21 a 40 anos	132	73,7%
Dos 41 aos 65 anos	46	25,7%
Não respostas	1	0,6%
Total	179	100,0%

Quadro 2 - Distribuição dos docentes por idade

Por idades, verifica-se que 73,7% dos inquiridos tem entre 21 a 40 anos e que 25,7% têm mais de 41 anos de idade inclusive.

Tempo de serviço		
	Frequência	%
De 0 a 14 anos	123	68,7%
Mais de 15 anos	40	22,3%
Não respostas	16	8,9%
Total	179	100,0%

Quadro 3 - Distribuição dos docentes por tempo de serviço

Em relação ao tempo de serviço, 68,7% trabalha há menos de 14 anos e os restantes 22,3% tem 15 ou mais anos de serviço.

Cargo desempenhado		
	Frequência	%
Educadora de Infância	46	25,7%
Professor 1º Ciclo	112	62,6%
Directora	7	3,9%
Educador Especializado	4	2,2%
Não respostas	10	5,6%
Total	179	100,0%

Quadro 4 - Distribuição dos docentes por cargo desempenhado

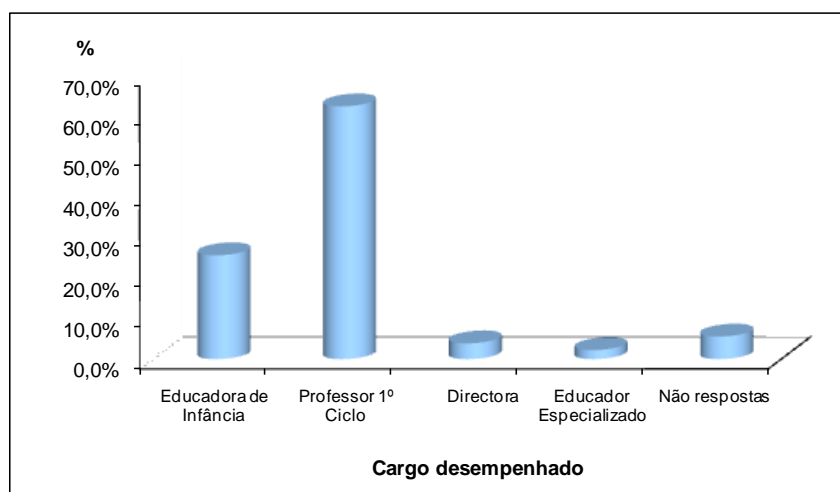


Gráfico 2 - Distribuição dos docentes por cargo desempenhado

Pela análise do quadro e do gráfico anterior, verificamos que da totalidade de docentes, 62,6% são professores do 1º ciclo seguindo-se os educadores de infância com 25,7%.

Disciplina leccionada		
	Frequência	%
Educ. Pré-Escolar	48	26,8%
Prof. de estudo	4	2,2%
Expres. plástica	3	1,7%
Educação musical	8	4,5%
Professor titular	54	30,2%
Educação especial	4	2,2%
Biblioteca	1	0,6%
Prof. de apoio	16	8,9%
Professor de inglês	9	5,0%
Prof. de informática	8	4,5%
Professor Ed. Física	6	3,4%
Não respostas	18	10,1%
Total	179	100,0%

Quadro 5 - Distribuição dos docentes por disciplina leccionada

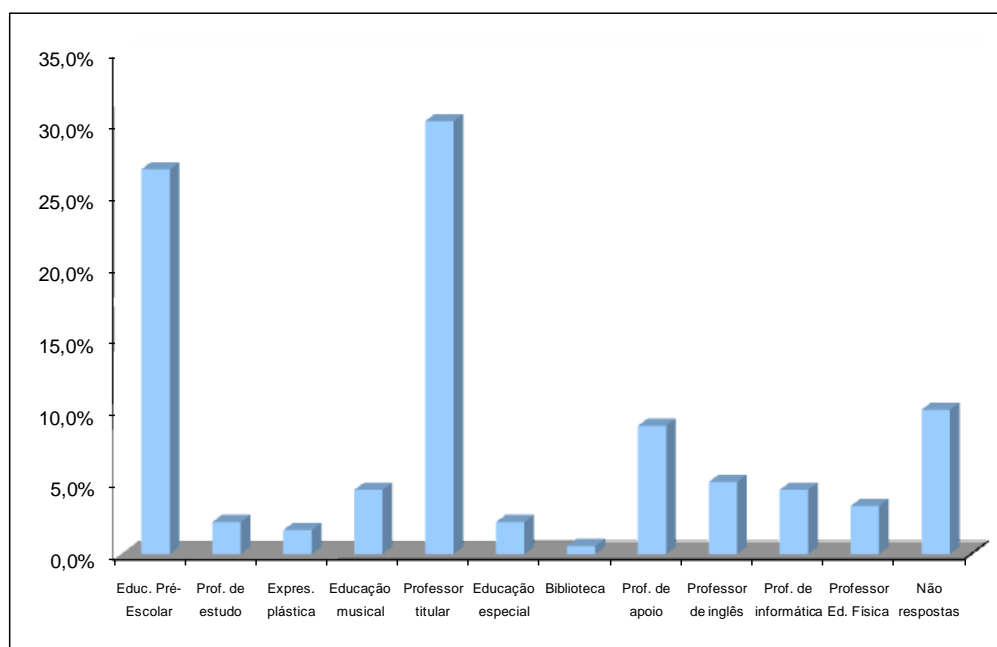


Gráfico 3 - Distribuição dos docentes por disciplina leccionada

Observamos que por disciplina leccionada, a maioria dos docentes inquiridores são professores titulares e os que leccionam educação pré-escolar (respectivamente 30,2% e 26,8%).

Iremos seguidamente debruçar-nos nas questões relativamente à satisfação em relação à docência (questão 1.1 a 1.27), inclusão na sala de aula (questão 2.1 a 2.5), vantagens e desvantagens da inclusão (questão 3.1 a 3.4), formação (questão 4.1 a 4.3), facilidades sentidas pelos professores (questão 5.1 a 5.5) e dificuldades sentidas pelos professores (questão 6.1 a 6.3). Para as resposta foi utilizada uma escala de cinco pontos, do tipo Likert, variando de discordo totalmente (1) a concordo totalmente (5).

3.1.2 - Análise dos seis blocos temáticos

Satisfação em relação à docência

Passamos a analisar o primeiro bloco temático que diz respeito à satisfação em relação à docência. Este bloco inclui a questão 1.1 até à 1.27 inclusive.

Satisfação em relação à docência				
Questões	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1.1	2,12	0,928	1	4
1.2	3,74	1,217	1	5
1.3	3,90	0,747	1	5
1.4	4,01	0,808	1	5
1.5	4,20	0,762	1	5
1.6	3,82	0,966	1	5
1.7	3,91	0,853	1	5
1.8	3,85	0,884	1	5
1.9	3,99	0,701	1	5
1.10	3,70	0,695	2	5
1.11	3,62	0,720	1	5
1.12	3,60	0,682	2	5
1.13	3,46	0,656	1	5
1.14	3,49	0,843	1	5
1.15	4,34	0,572	2	5
1.16	4,12	0,652	2	5
1.17	4,28	0,695	2	5
1.18	2,38	1,102	1	5
1.19	3,14	1,004	1	5
1.20	3,69	0,860	1	5
1.21	3,78	0,825	1	5
1.22	3,70	0,799	1	5
1.23	3,68	0,795	1	5
1.24	3,82	0,798	1	5
1.25	4,01	0,729	2	5
1.26	4,00	0,805	2	5
1.27	4,10	0,708	2	5

Nota: Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Não concordo nem discordo, 4 - Concordo, 5 - Concordo totalmente

Quadro 6 – Dados descritivos dos docentes às questões do bloco “Satisfação em relação à docência”

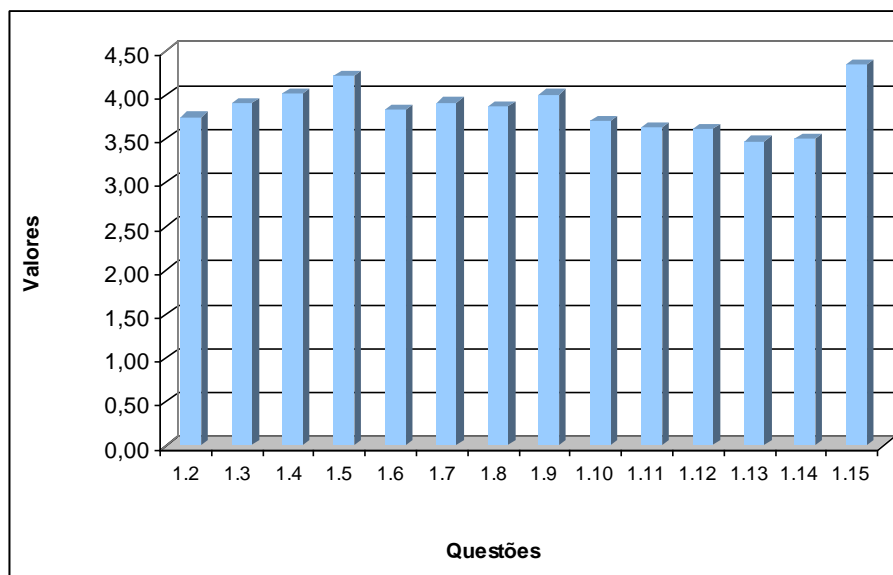


Gráfico 4 – Dados descritivos dos docentes às questões do bloco “Satisfação em relação à docência” (continua)

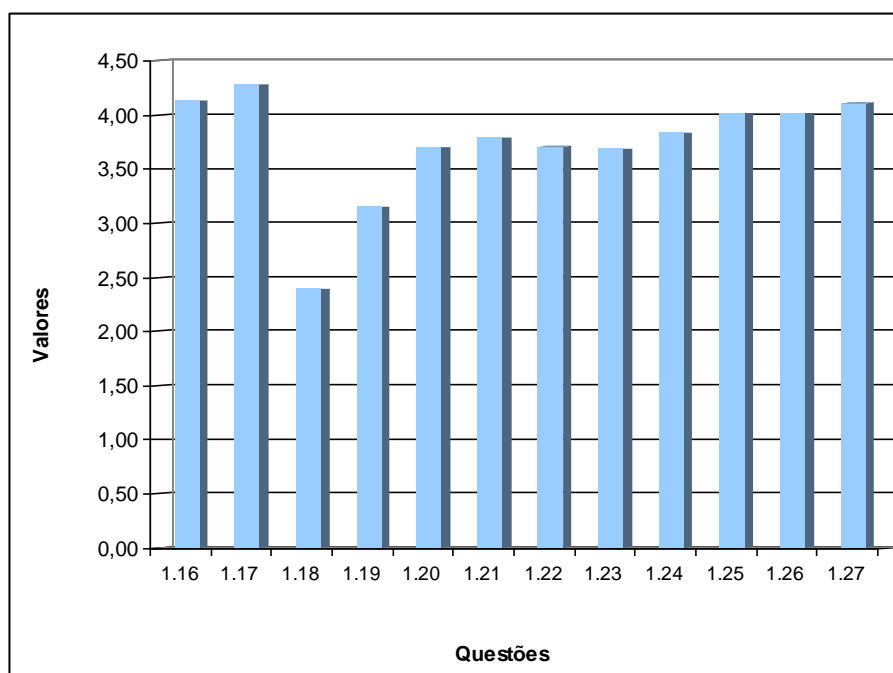


Gráfico 4 – Dados descritivos dos docentes às questões do bloco “Satisfação em relação à docência” (continuação)

Pela análise dos quadros e gráficos anteriores, para as questões 1.4 (sente-se satisfeito em relação à turma que lecciona), 1.5 (Tem orgulho em pertencer a este estabelecimento de ensino), 1.15 (Segue as indicações estabelecidas pelo seu superior hierárquico), 1.16 (Esforça-se para ajudar os seus colegas mesmo sabendo que não esperam isso de si), 1.17 (Trabalha para além do seu horário, mesmo quando não esperam isso de si), 1.25 (Quando toma decisões sobre o seu trabalho, a chefia trata-o com consideração e simpatia), 1.26 (Quando toma decisões sobre o seu trabalho, a chefia é sensível às suas necessidades pessoais) e 1.27 (Quando toma decisões sobre o seu trabalho, a chefia trata-o com respeito) os valores médios são superiores a 4 (concordo).

Por outro lado nas questões 1.1 (Sente-se satisfeito em relação ao futuro da carreira docente) e 1.18 (Pensa que o seu nível salarial é justo) os valores médios são inferiores a 2,5. Isto é, sentem-se insatisfeitos relativamente ao futuro da carreira profissional e quanto à remuneração salarial.

Inclusão na sala de aula

O segundo tópico em estudo analisa questões relativas à inclusão na sala de aula. Este tópico inclui a questão 2.1 até à 2.5 inclusive.

Inclusão na sala de aula				
Questões	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
2.1	3,61	0,914	1	5
2.2	2,89	0,957	1	5
2.3	3,7	0,964	1	5
2.4	3,94	0,740	2	5
2.5	4,49	0,737	2	5

Nota: Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Não concordo nem discordo, 4 - Concordo, 5 - Concordo totalmente

Quadro 7 – Dados descritivos das questões do bloco “Inclusão na sala de aula”

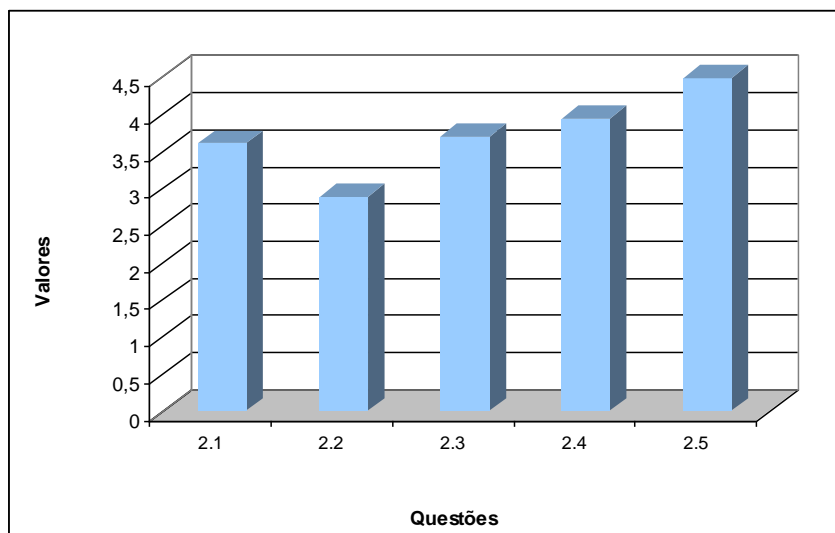


Gráfico 5 – Dados descritivos das questões do bloco “Inclusão na sala de aula”

Relativamente a este segundo bloco, verifica-se que a questão 2.5 (se tivesse uma criança autista na sua turma teria necessidade de recorrer à ajuda de algum técnico especializado) o valor médio é de 4,49, isto é, entre 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente), podemos concluir que a esmagadora maioria dos docentes concorda ou concorda totalmente com a afirmação.

Por outro lado, quando questionados se gostaria de ter um aluno com espectro de autismo na sua sala de aula (questão 2.2), a maioria dos docentes discorda desta questão.

Pelas respostas analisadas neste bloco, nota-se uma certa inquietação perante a presença de um aluno com espectro de autismo na sala de aula. Por outro lado, os docentes concordam que teriam necessidade de recorrer a um técnico especializado se tivessem uma criança autista na sala e que também reagiriam positivamente se fosse identificada uma criança com essa perturbação.

Vantagens e desvantagens da inclusão

Seguidamente analisaremos o bloco três que menciona afirmações relacionadas com as vantagens e desvantagens da inclusão. Este tópico inclui a questão 3.1 até à 3.4.

Vantagens e vantagens da inclusão				
Questões	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
3.1	2,67	0,859	1	5
3.2	2,56	0,826	1	5
3.3	3,56	0,865	1	5
3.4	3,12	0,946	1	5

Nota: Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Não concordo nem discordo, 4 - Concordo, 5 - Concordo totalmente

Quadro 8 – Dados descritivos às questões do bloco “Vantagens e desvantagens da inclusão”

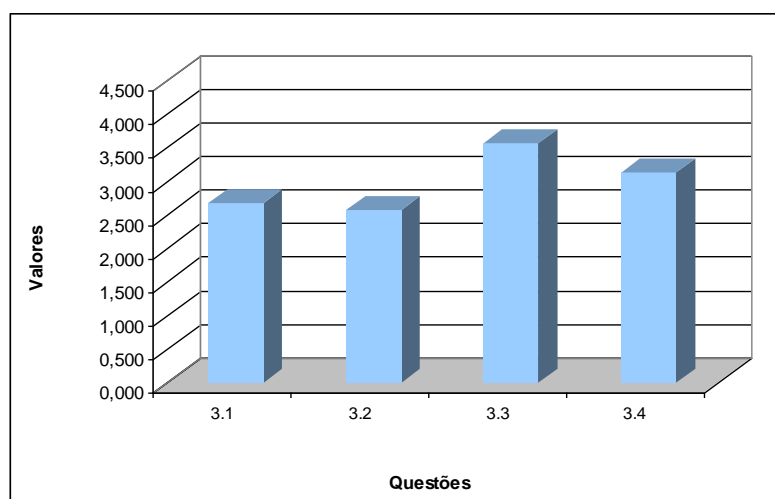


Gráfico 6 – Dados descritivos às questões do bloco “Vantagens e desvantagens da inclusão”

De uma forma sucinta, podemos observar através do quadro 8 e do gráfico 6 que os valores médios estão entre 2 (discordo) e 3 (não concordo nem discordo) para as questões 3.1 e 3.2, aproximadamente de 3 (não concordo nem discordo) para a questão 3.4 e entre 3 (não concordo nem discordo) e 4 (concordo) para a questão 3.3. Ou seja, os inquiridos, em média, são discordantes quanto ao facto de haver apenas vantagens ou desvantagens no que concerne à inclusão de alunos autistas na sala de aula. Tomam uma

posição neutra quanto às vantagens do aluno autista estar inserido na sala regular. Mas concordam que existem vantagens para todos os alunos da turma com a inclusão de um aluno autista.

Necessidades de Formação Específica

Este tópico em estudo analisa questões relativas à formação. Inclui a questão 4.1 até à 4.3 inclusive.

Formação				
Questões	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
4.1	3,53	1,065	1	5
4.2	4,47	0,691	1	5
4.3	4,13	0,783	1	5

Nota: Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Não concordo nem discordo, 4 - Concordo, 5 - Concordo totalmente

Quadro 9 – Dados descritivos às questões do bloco “Formação”

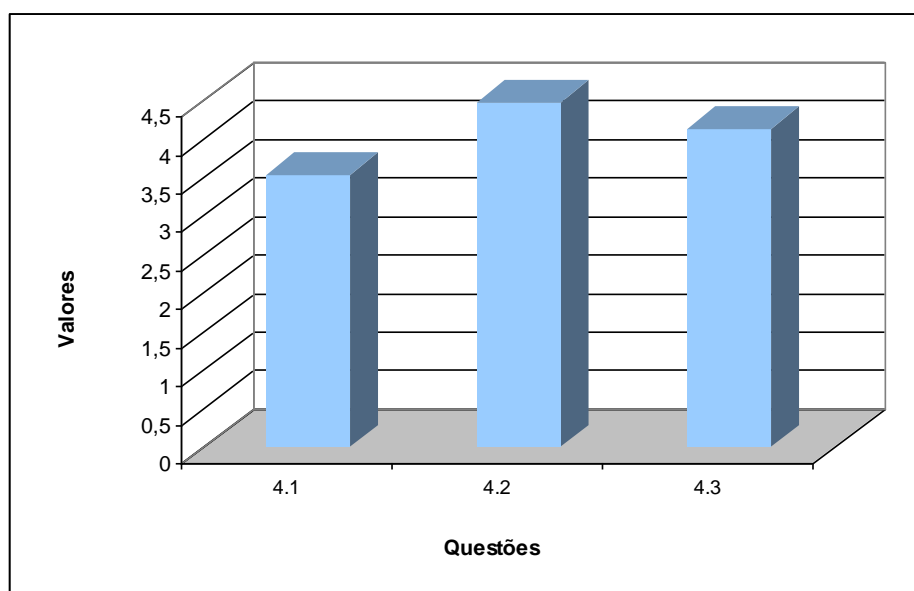


Gráfico 7 – Dados descritivos às questões do bloco “Formação”

Analisando pormenorizadamente o bloco da formação, verificamos que os valores médios estão entre 3 (não concordo nem discordo) e 4 (concordo) para a questão 4.1, é aproximadamente 4 (concordo) para a questão 4.3 e entre 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente) para a questão 4.2.

Com uma média superior a 4 numa escala de 1 a 5, os docentes concordam ou concordam muito que é fundamental a preparação específica para trabalhar com crianças autistas e que todos os professores deveriam ter formação na área das NEE. Contudo os inquiridos posicionam-se num patamar neutro quanto à opinião de já terem procurado formação e informação sobre a perturbação do autismo.

Dificuldades sentidas pelos docentes quanto à inclusão

Seguidamente analisaremos o bloco cinco que menciona afirmações relacionadas com as dificuldades sentidas pelos professores. Este item inclui a questão 5.1 até a 5.5.

Dificuldades sentidas pelos professores				
Questões	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
5.1	3,86	0,942	1	5
5.2	3,69	0,972	1	5
5.3	3,51	0,997	1	5
5.4	3,55	0,937	1	5
5.5	3,44	0,930	1	5

Nota: Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Não concordo nem discordo, 4 - Concordo, 5 - Concordo totalmente

Quadro 10 – Dados descritivos às questões do bloco “Dificuldades sentidas pelos professores”

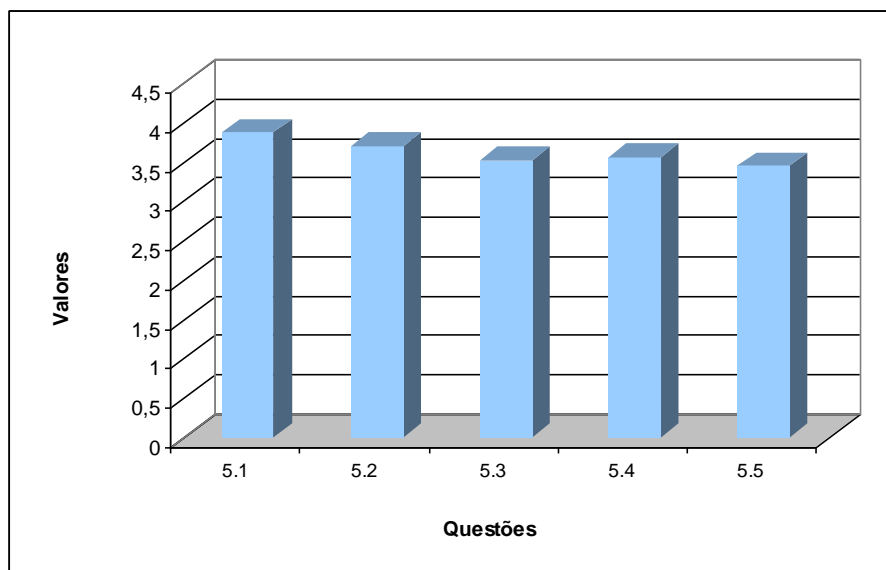


Gráfico 8 – Dados descritivos às questões do bloco “Dificuldades sentidas pelos professores”

Para todas as variáveis deste bloco, os valores médios encontram-se entre 3 (não concordo nem discordo) e 4 (concordo). De todas as questões efectuadas aos docentes sobre as dificuldades sentidas, a que tem uma média mais elevada é a dificuldade em planificar actividades para uma criança autista com um valor de 3,86 numa escala de 1 a 5 (discordo totalmente a concordo totalmente)

Facilidades sentidas pelos docentes quanto à inclusão

Passamos a analisar o último bloco que diz respeito às facilidades sentidas pelos professores. Este item inclui a questão 6.1 até a 6.3.

Facilidades sentidas pelos professores				
Questões	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
6.1	2,95	1,010	1	5
6.2	2,92	1,005	1	5
6.3	2,90	0,969	1	5

Nota: Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Não concordo nem discordo, 4 - Concordo, 5 - Concordo totalmente

Quadro 11 – Dados descritivos às questões do bloco “Facilidades sentidas pelos professores”

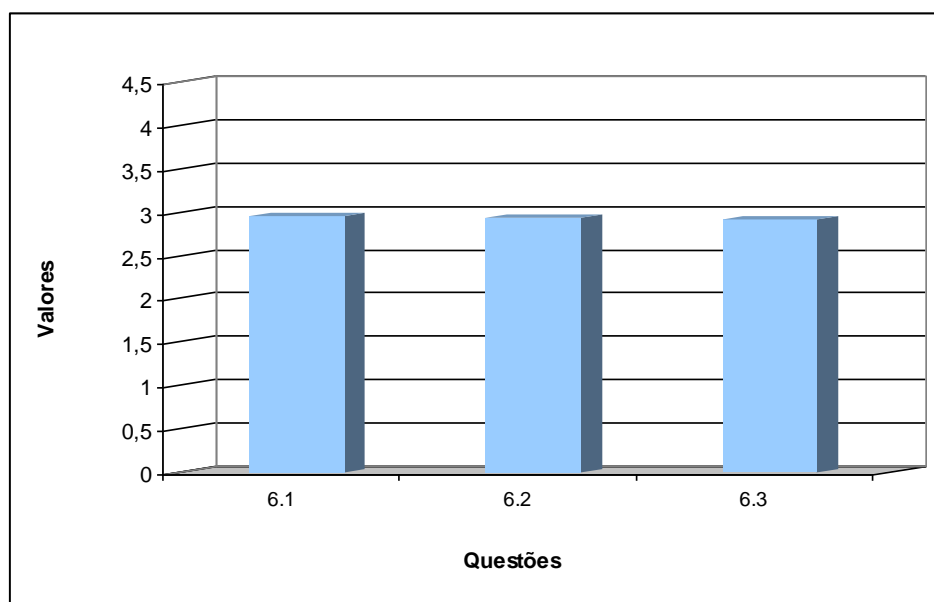


Gráfico 9 – Dados descritivos às questões do bloco “Facilidades sentidas pelos professores”

Pela análise do quadro e gráfico anteriores, observa-se que para todas as variáveis os valores médios são aproximadamente 3 (não concordo nem discordo). Isto é, os sujeitos da amostra posicionam-se de forma neutra quanto às facilidades em efectuar adaptações quer ao nível curricular, no processo de avaliação e nos materiais a desenvolver com uma criança autista.

3.1.3 - Análise das hipóteses do estudo

De seguida procederemos à apresentação e análise dos dados dos resultados obtidos nas hipóteses do estudo.

Resultados obtidos na Hipótese 1

Hipótese 1: Os docentes mais novos (VI) demonstram maior satisfação (VD) do que os docentes de uma faixa etária mais avançada.

V.I. – A idade dos docentes, operacionalizado pela idade dos mesmos (um grupo dos 21 aos 40 e o outro dos 41 aos 65 anos de idade).

V.D. – O grau de satisfação dos docentes com a docência no Pré - escolar e 1^a ciclo, operacionalizado através da escala tipo Likert e obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala, determinada pelo bloco 1 (satisfação em relação a docência)

Idade	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SUM1 dos 21 a 40 anos	132	3,71	,418	,036
dos 41 aos 65 anos	46	3,62	,482	,071

Quadro 12 - Dados descritivos da satisfação em relação à docência em função da idade

A tabela anterior mostra-nos o número de casos de cada categoria, bem como as médias obtidas. Pela análise do quadro anterior verifica-se que os docentes mais novos demonstram uma maior satisfação em relação à docência, sendo de 3,71 para os inquiridos dos 21 aos 40anos e de 3,62 para os dos 41 aos 65 anos.

Vamos agora verificar se essa diferença (0.09) entre os valores médios é significativa. Para aferir as diferenças de médias vamos utilizar o teste t.

Quando calculamos o teste t, pelo menos dois pressupostos devem ser levados em conta: Primeiro que a distribuição seja normal e, segundo, o pressuposto da homogeneidade (através do teste de Levene). Quando estes pressupostos são respeitados o teste t pode ser utilizado para inferir sobre as diferenças das médias.

Assim vamos criar 2 hipóteses:

H0: A satisfação média dos docentes dos 21 aos 40 anos e dos 41 aos 65 anos não diferem;

H1: A satisfação média dos docentes dos 21 aos 40 anos e dos 41 aos 65 anos diferem.

Na tabela (Quadro 12), apresentamos os resultados da aplicação do teste de Levene e do teste t.

O teste Levene permite testar a homogeneidade de variâncias. Para que as variâncias sejam iguais, os valores de significância tem que ser maiores do que 0,05. Observando a tabela, verifica-se aquela condição de que as variâncias são iguais ($0,345 > 0,05$), podemos aplicar o teste t.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
SUM1	Equal variances assumed	,893	,346	1,183	176	,239	,088	,074	-,059	,235
	Equal variances not assumed			1,104	70,057	,273	,088	,080	-,071	,247

Quadro 13 - Resultados da aplicação do Teste de Levene e do Teste t à variável satisfação da docência em função da idade dos docentes

Depois de analisarmos a igualdade das variâncias, vamos agora analisar o teste t. Observando o nível de significância do teste t (0,239) leva para $p = 0,05$ à não rejeição de H0. Logo, podemos concluir que, em média, os docentes mais novos estão mais

satisfeitos que os docentes de uma faixa etária mais elevada, sendo que a diferença de 0.09 não é estatisticamente significativa.

Resultados obtidos na Hipótese 2

Hipótese 2 – Os docentes do sexo masculino (VI) demonstram estar mais satisfeitos (VD) do que os docentes do sexo feminino.

V.I. – O género dos docentes, operacionalizado pela identificação do género dos mesmos (feminino ou masculino).

V.D. – A satisfação evidenciado na docência, operacionalizado através da escala tipo Likert e obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Group Statistics

	Genero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SUM1	feminino	152	3,68	,437	,035
	masculino	27	3,73	,435	,084

Quadro 14 - Dados descritivos da satisfação em relação à docência em função do género

Pela análise do quadro 14, verifica-se que os docentes do género masculino demonstram uma maior satisfação em relação à docência, sendo de 3,73 para os inquiridos do género masculino e de 3,68 para os do género feminino.

Em relação a esta segunda hipótese iremos seguir o mesmo raciocínio da hipótese 1.

Assim vamos criar 2 hipóteses:

H0: A satisfação média dos docentes do género masculino não difere das do género feminino.

H1: A satisfação média dos docentes do gênero masculino difere das do gênero feminino.

No quadro seguinte, Quadro 15, apresentamos os resultados da aplicação do teste de Levene e do teste t. Verifica-se a condição de que as variâncias são iguais ($0,636 > 0,05$), podendo aplicar o teste t.

Observando o nível de significância do teste $t = 0,635$ leva para $p = 0,05$ à não rejeição de H_0 . Logo podemos concluir que, em média, os docentes do gênero masculino estão mais satisfeitos que os docentes do gênero feminino, sendo que a diferença de 0.05 não é estatisticamente significativa.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
SUM1	Equal variances assumed	,224	,636	-.476	177	,635	-.043	,091	-.224	,137
	Equal variances not assumed			-.478	36,001	,635	-.043	,091	-.228	,141

Quadro 15 - Resultados da aplicação do Teste de Levene e do Teste t à variável satisfação da docência em função do gênero dos docentes

Resultados obtidos na Hipótese 3

Hipótese 3: Os docentes com menos tempo de serviço (VI) demonstram estar mais satisfeitos (VD) do que os docentes com mais tempo de serviço.

V.I. – Os docentes com menos tempo de serviço, operacionalizado pelo tempo de serviço, sendo definido um grupo de sujeitos com 14 ou menos anos de tempo de serviço e outro com mais de 15 anos de serviço.

V.D. – O grau de satisfação evidenciado na docência operacionalizado através da escala tipo Likert e obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Group Statistics

	tempo de serviço	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SUM1	de 0 a 14 anos	123	3,71	,425	,038
	mais de 15 anos	40	3,63	,473	,075

Quadro 16 - Dados descritivos da satisfação em relação à docência em função do tempo de serviço

Pela análise da tabela anterior, verifica-se que os docentes com menos tempo de serviço demonstram estar maior satisfação em relação à docência do que têm mais de 15 anos de serviço.

Vamos agora verificar se essa diferença entre os valores médios é significativa. Para aferir as diferenças de médias vamos utilizar o teste de t. Antes de examinarmos o teste de t, temos que verificar o teste de Levene que mede a homogeneidade e é um dos pressupostos para aplicarmos o teste de t.

Assim vamos criar 2 hipóteses:

H0: A satisfação média dos docentes com tempo de serviço até os 14 anos e os com mais de 15 anos não diferem

H1: A satisfação média dos docentes com tempo de serviço até os 14 anos e os com mais de 15 anos diferem

No quadro seguinte, (Quadro 16), apresentamos os resultados da aplicação do teste de Levene e do teste t.

O teste Levene permite testar a homogeneidade de variâncias. Para que as variâncias são iguais, os valores de significância têm que ser maiores do que 0,05. Observando a tabela, verifica-se aquela condição de que as variâncias são iguais ($0,576 > 0,05$), podemos aplicar o teste t.

Depois de analisarmos a igualdade das variâncias, vamos agora analisar o teste t. Observando o nível de significância do teste t, 0,346 leva para $p = 0,05$ à não rejeição de H0. Logo, podemos concluir que em média os docentes com menos tempo de serviço

(de 0 a 14 anos) estão mais satisfeitos que os docentes com mais tempo de serviço, sendo que a diferença de 0.08 não é estatisticamente significativa.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
SUM1	Equal variances assumed	,315	,576	,945	161	,346	,075	,080	-,082	,232
	Equal variances not assumed			,895	60,788	,374	,075	,084	-,093	,243

Quadro 17 - Resultados da aplicação do Teste de Levene e do Teste t à variável satisfação da docência em função do tempo de serviço

Resultados obtidos na Hipótese 4

Hipótese 4: Os professores mais novos (VI) têm atitudes mais favoráveis face às crianças autistas (VD) do que os professores de uma faixa etária mais avançada.

V.I. - A idade dos professores, operacionalizada pela idade dos mesmos (um grupo dos 21 aos 40 e o outro dos 41 aos 65 anos de idade).

V.D. – Atitudes mais favoráveis face às crianças autistas: a atitude dos professores é medida através da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Group Statistics

Idade		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
medinclusao	dos 21 a 40 anos	132	3,72	,394	,034
	dos 41 aos 65 anos	46	3,77	,492	,072

Quadro 18 - Dados descritivos da inclusão na sala de aula em função da idade

Pela análise da tabela anterior, verifica-se que os docentes de uma faixa etária mais elevada tem uma atitude mais favorável face às crianças autistas do que os docentes mais novos.

Vamos agora verificar se essa diferença entre os valores médios é significativa. Para aferir as diferenças de médias vamos utilizar o teste de t. Antes de examinarmos o teste de t, temos que verificar o teste de Levene que mede a homogeneidade e é um dos pressupostos para aplicarmos o teste de t.

Assim vamos criar 2 hipóteses:

H0: As atitudes favoráveis face às crianças autistas dos docentes com idade dos 21 a 40 anos e dos 41 aos 65 anos não diferem;

H1: As atitudes favoráveis face às crianças autistas dos docentes com idade dos 21 a 40 anos e dos 41 aos 65 anos diferem.

No quadro seguinte, apresentamos os resultados da aplicação do teste de Levene e do teste t.

O teste de Levene permite testar a homogeneidade de variâncias. Para que as variâncias são iguais, os valores de significância tem que ser maiores do que 0,05. Observando a tabela, verifica-se aquela condição de que as variâncias são iguais, ($0,215 > 0,05$), podemos aplicar o teste t.

Depois de analisarmos a igualdade das variâncias, vamos agora analisar o teste t. Observando o nível de significância do teste t, 0,504 leva para $p = 0,05$ à não rejeição de H0, logo podemos concluir que em média os docentes de uma faixa etária mais elevada (dos 41 aos 65 anos) têm atitudes mais favoráveis face às crianças autistas do que os docentes de uma faixa etária menos elevada (dos 21 aos 40 anos), sendo que a diferença de 0.05 não é estatisticamente significativa.

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
medinclusao	Equal variances assumed	1,547	,215	-,670	176	,504	-,048	,072	-,191	,094	
	Equal variances not assumed			-,603	66,304	,549	-,048	,080	-,208	,112	

Quadro 19 - Resultados da aplicação do Teste de Levene e do Teste t à variável inclusão na sala de aula em função da idade

Resultados obtidos na Hipótese 5

Hipótese 5: Os professores do sexo feminino (VI) têm atitudes mais favoráveis face às crianças autistas (VD) do que os professores do sexo masculino.

V.I. – O género de professores, operacionalizada pela identificação do género dos mesmos (feminino ou masculino).

V.D. - Atitudes mais favoráveis face às crianças autistas: a atitude dos professores é medida através da escala de atitudes e obtida através da medida do somatório dos itens que compõem a escala.

Group Statistics

Genero		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
medinclusao	feminino	152	3,76	,395	,032
	masculino	27	3,60	,529	,102

Quadro 20 - Dados descritivos da inclusão na sala de aula em função do género

Pela análise da tabela anterior, verifica-se que os docentes do género feminino têm uma atitude mais favorável face às crianças autistas do que os do masculino.

Vamos agora verificar se essa diferença entre os valores médios é significativa. Para aferir as diferenças de médias vamos utilizar o teste de t. Antes de examinarmos o teste de t, temos que verificar o teste de Levene, que mede a homogeneidade e é um dos pressupostos para aplicarmos o teste de t.

Assim vamos criar 2 hipóteses:

H0: As atitudes favoráveis face às crianças autistas dos docentes do género feminino e masculino não diferem;

H1: As atitudes favoráveis face às crianças autistas dos docentes do género feminino e masculino diferem.

No quadro seguinte, apresentamos os resultados da aplicação do teste de Levene e do teste t.

O teste Levene permite testar a homogeneidade de variâncias. Para que as variâncias são iguais, os valores de significância tem que ser maiores do que 0,05. Observando a tabela, verifica-se aquela condição de que as variâncias são iguais. ($0,215 > 0,05$), podemos aplicar o teste t.

Depois de analisarmos a igualdade das variâncias, vamos agora analisar o teste t. Observando o nível de significância do teste t, 0,114 leva para $p = 0,05$ à não rejeição de H_0 , logo podemos concluir que em média os docentes do género feminino têm atitudes mais favoráveis face às crianças autistas do que os docentes do género masculino, sendo que a diferença de 0.16 não é estatisticamente significativa

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-Test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
medinclusao	Equal variances assumed	2,521	,114	1,797	177	,074	,157	,087	-,015	,328
	Equal variances not assumed			1,467	31,338	,152	,157	,107	-,061	,374

Quadro 21 - Resultados da aplicação do Teste de Levene e do Teste t à variável inclusão na sala de aula em função do género.

Resultados obtidos na Hipótese 6

Hipótese 6: Os professores com menos tempo se serviço (VI) têm atitudes mais favoráveis face às crianças autistas (VD) do que os professores com mais tempo de serviço.

V.I. – Os professores com menos tempo de serviço, operacionalizado pelo tempo de serviço, sendo definido um grupo de sujeitos com 14 ou menos anos de tempo de serviço e outro com mais de 15 anos de serviço.

V.D. – as atitudes mais favoráveis face às crianças autistas: a atitude dos professores, que é medida através da escala de atitudes e obtida através da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Group Statistics					
tempo de serviço		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
medinclusao	de 0 a 14 anos	123	3,70	,413	,037
	mais de 15 anos	40	3,81	,457	,072

Quadro 22 - Dados descritivos da inclusão na sala de aula em função do tempo de serviço

Pela análise da tabela anterior, verifica-se que os docentes com mais tempo de serviço (mais de 15 anos) têm uma atitude mais favorável face às crianças autistas do que os docentes com menos tempo de serviço (de 0 a 14 anos).

Vamos agora verificar se essa diferença entre os valores médios é significativa. Para aferir as diferenças de médias vamos utilizar o teste de t. Antes de examinarmos o teste de t, temos que verificar o teste de Levene que mede a homogeneidade e é um dos pressupostos para aplicarmos o teste de t.

Assim vamos criar 2 hipóteses:

H0: As atitudes favoráveis face às crianças autistas dos docentes com mais tempo de serviço e com menos tempo de serviço não diferem;

H1: As atitudes favoráveis face às crianças autistas dos docentes com mais tempo de serviço e com menos tempo de serviço diferem.

No quadro seguinte, apresentamos os resultados da aplicação do teste de Levene e do teste t.

O teste (Levene) permite testar a homogeneidade de variâncias. Para que as variâncias são iguais, os valores de significância tem que ser maiores do que 0,05. Observando a tabela, verifica-se aquela condição de que as variâncias são iguais ($0,646 > 0,05$) podemos aplicar o teste t.

Depois de analisarmos a igualdade das variâncias, vamos agora analisar o teste t. Observando o nível de significância do teste t, 0,165 leva para $p = 0,05$ à não rejeição de H_0 , logo podemos concluir que em média os docentes com mais tempo de serviço (mais de 15 anos) têm atitudes mais favoráveis face às crianças autistas do que os docentes com menos tempo de serviço (de 0 a 14 anos), sendo que a diferença de 0.11 não é estatisticamente significativa.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
medinclusao	Equal variances assumed	,212	,646	-1,393	161	,166	-,108	,077	-,260	,045
	Equal variances not assumed			-1,322	61,081	,191	-,108	,081	-,270	,055

Quadro 23 - Resultados da aplicação do Teste de Levene e do Teste t à variável inclusão na sala de aula em função do tempo de serviço

3.2 - Discussão dos resultados

Dos requisitos definidos para amostra do estudo, foi possível recolher uma amostra de 179 inquiridos docentes do 1.º ciclo do ensino básico e do pré-escolar, caracterizada essencialmente por sujeitos do sexo feminino, com idade entre os 21 e os 40 anos, na sua maioria com um tempo de serviço até 14 anos, desempenhando funções como professor titular.

Satisfação em relação à docência

No que concerne à satisfação em relação à docência, os sujeitos concordam que se sentem satisfeitos quanto ao desempenho da sua função, nomeadamente quanto à turma que leccionam; têm orgulho em pertencer ao seu estabelecimento de ensino; seguem as indicações estabelecidas pelo seu superior hierárquico; esforçam-se para ajudar os seus colegas mesmo sabendo que estes não esperam isso de si; trabalham para além do seu horário, mesmo quando não esperam isso de si; quando tomam decisões sobre o seu trabalho, a chefia trata-os com consideração e simpatia; quando tomam decisões sobre o seu trabalho, a chefia é sensível às suas necessidades pessoais e quando tomam decisões sobre o seu trabalho, a chefia trata-os com respeito. No entanto, sentem-se insatisfeitos em relação ao futuro da carreira docente e consideram que o seu nível salarial é injusto.

Inclusão na sala de aula

Relativamente à inclusão de crianças com NEE na sala de aula, verifica-se que os inquiridos não concordam nem discordam com a sua inclusão. Quando questionados quanto à inclusão de crianças autistas na sala de aula, estes são de acordo que estas crianças deveriam estar inseridas em escolas especializadas e discordam quanto ao facto de desejarem ter um aluno com esta necessidade educativa especial. Não concordam nem discordam quanto a reagirem positivamente quanto a terem uma criança na sua sala de aula. Reconhecem que teriam necessidade de recorrer à ajuda de algum técnico especializado.

Tal conclusão confirma a concepção de Miranda Correia em relação à problemática da inclusão progressiva e o modelo de escola contemporânea. Aferimos que muitos professores e educadores não têm formação específica em necessidades educativas especiais. Segundo Schwartzman et al. (1995), superar a barreira que isola o indivíduo autista do "nosso Mundo", não é um trabalho impossível. Apesar de manter as suas dificuldades, dependendo do grau de comprometimento, o indivíduo autista pode

aprender os padrões "normais" de comportamento, exercer a sua cidadania, adquirir conhecimentos e integrar-se de maneira muito satisfatória na sociedade.

Quanto à inclusão da pessoa com autismo, como podemos conferir a maioria não concorda nem discorda que estes deveriam ser inseridos no ensino regular. A opinião dos professores e educadores quanto aos benefícios da inclusão para os alunos sem NEE é mais benéfica do que para os alunos com NEE, indo, de certa forma ao encontro da Declaração de Salamanca, que defende que “as escolas regulares (...) constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (...) constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”. É fundamental procurar responder de forma mais eficaz possível às necessidades das crianças abrangidas por esta medida.

Segundo Correia (1997) “o conceito de “educação integrada” relaciona-se com a noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença”. De acordo com o mesmo autor, a inclusão deve ser tida como um conceito flexível, permitindo que um conjunto de opções seja considerado sempre que alguma situação o exija.

O objectivo primordial da educação inclusiva é o de assegurar o direito à educação para todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças individuais. Esta perspectiva está sobretudo orientada para o currículo, em oposição à perspectiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades das crianças.

O problema das crianças com deficiência diz respeito a todos os cidadãos, pois estas são parte integrante da nossa sociedade. Mas apesar de tudo, a integração destas crianças nas classes regulares enfrenta diversas dificuldades. Contudo, os educadores e professores revelam que é muito difícil ter uma criança com autismo na sala de aula, porque infelizmente as escolas não estão devidamente equipadas quer com recursos humanos quer com recursos materiais, embora, na sua maioria considera que estes deverão estar inseridos numa escola do ensino regular.

Todavia, parece-nos um valor razoável que acredita na inclusão, e que no nosso entender vai ao encontro do princípio da escola inclusiva que “consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (Unesco, 1994:11).

Conforme Correia, o conceito de inclusão tem sido alvo de equívocos constantes, ou seja tem sido muito maltratada, incompreendido, mutilado de tal forma, fruto de uma retórica pós moderna, romântica, exacerbada com frases idílicas, que, no fim de contas, quem acaba por pagar a factura é um elevado número de crianças e adolescentes com NEES.

Correia refere ainda que a inclusão (tal como está a ser entendida hoje em dia) está a prejudicar muitos alunos com NEE, a enfraquecer a educação dos alunos sem NEE e a deixar os professores exaustos ao tentarem responder às necessidades severas dos alunos com NEES (Necessidades Educativas Especiais Significativas).

Segundo o mesmo autor, a inclusão baseia-se nas capacidades e necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico do “aluno médio”.

O princípio da inclusão apela, para uma escola, designada de Escola Contemporânea (Correia, 1995), que tenha em atenção a criança - Todo, não só a criança-aluno, e por conseguinte, que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócioemocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

Há casos em que as características, as capacidades e as necessidades de aprendizagem de determinada criança podem requerer apoios especializados fora da classe regular e, mesmo, fora da classe da escola regular, no entanto devem ser considerados opções e providenciados serviços adequados para as crianças com NEES, sempre que possível na classe regular, mas não excluindo a hipótese da resposta não estar sempre, a tempo inteiro, nessa mesma classe regular, face à natureza e severidade da problemática da criança com NEES, seja considerado um modelo de atendimento que permita a formação de níveis de inclusão – de limitado a total. Assim, e tendo em conta não só as capacidades e necessidades do aluno com NEES, mas também outros factores, como por exemplo, os recursos humanos e materiais existentes, o relacionamento entre o professor do ensino regular e o da educação especial, a participação parental os apoios prestados por outros serviços, a formação do professor e de outros agentes educativos, Correia (1997) propôs três níveis de inclusão, que

dominou de inclusão progressiva, que devem ter por base as actividades académicas e sociais desenroladas num mesmo espaço físico – a escola regular.

A escola contemporânea, para além de fazer com que um contínuo alternativo de modalidades de atendimento esteja ao alcance de todos os alunos com NEE, deve pugnar para que o seu papel extravase os seus muros, tornando-se também, num centro para actividades comunitárias que se ajustem a todas as crianças e respectivas famílias.

Esta óptica está em concordância com o modelo de Correia (1995) que, além de considerar o aluno com NEE como um todo e como centro de atenção por parte da escola, da família e da comunidade, considera, ainda o Estado como um factor essencial a ter em conta, pois afigura-se fundamental o seu papel em todo o processo que leve à criação de um sistema inclusivo eficaz. A escola Contemporânea tem, assim, mais uma responsabilidade: de também proporcionar uma educação apropriada para os alunos com NEES.

Vantagens e desvantagens da inclusão

No que concerne às afirmações relacionadas com as vantagens e desvantagens da inclusão, os valores médios obtidos relativamente à inclusão de alunos com autismo numa turma regular tem apenas vantagens. Estão entre discordo e não concordo nem discordo, para as questões se é da opinião de que a inclusão de alunos autistas na sala de aula tem apenas vantagens. Os inquiridos não concordam nem discordam, relativamente à questão de que a inclusão de alunos numa turma confere vantagens a todos os alunos, e os inquiridos responderam que concordam, relativamente à questão que a inclusão de alunos autistas trás vantagens ao próprio aluno.

Necessidades de formação específica

Analisando pormenorizadamente o bloco da formação, verificamos que os valores médios estão entre não concordo nem discordo e concordo para a questão já procurou formação/informação sobre crianças autistas, relativamente à questão de que todos os professores deveriam ter formação na área de NEE, nomeadamente espectro do

autismo é entre concordo e concordo totalmente, que é fundamental a preparação específica para trabalhar com crianças autistas.

Com uma média superior a quatro numa escala de um a cinco, os docentes concordam ou concordam muito que é fundamental a preparação específica para trabalhar com crianças autistas e que todos os professores deveriam ter formação na área das NEE.

Dificuldades sentidas pelos professores com a inclusão

Para todas as variáveis deste bloco, os valores médios encontram-se entre não concordo nem discordo e concordo.

De todas as questões efectuadas aos docentes sobre as dificuldades sentidas, a que tem uma média mais elevado é a dificuldade em planificar actividades para uma criança autista com um valor de 3,86 numa escala de um a cinco discordo totalmente a concordo totalmente.

Facilidades sentidas pelos professores com a inclusão

Pela análise do quadro e gráfico anterior, observa-se que para todas as variáveis, os valores médios são aproximadamente não concordo nem discordo.

Resultados conseguidos pelas hipóteses em estudo

Constatou-se que todas as hipóteses formuladas no nosso estudo foram comprovadas, no que concerne ao sexo, idade e tempo de serviço/ experiência profissional em relação à satisfação na função de docente e à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente o autismo.

Quanto à Hipótese 1, verificou-se que os docentes mais novos demonstram uma maior satisfação em relação à docência, sendo de 3,71 para os inquiridos dos 21 aos 40anos e de 3,62 para os dos 41 aos 65 anos ($t = 0,239$; $p \geq 0,05$).

Na Hipótese 2 constatou-se diferenças estatisticamente significativas de que os docentes do género masculino demonstram uma maior satisfação em relação à docência, sendo de 3,73 para os inquiridos do género masculino e de 3,68 para os do género feminino ($t = 0,635$; $p \geq 0,05$).

Conforme designado na Hipótese 3, os docentes com menos tempo de serviço demonstram maior satisfação em relação à docência do que os têm mais de 15 anos de serviço ($t = 0,346$; $p \geq 0,05$).

Como definido na Hipótese 4, verificou-se que os docentes de uma faixa etária mais elevada tem uma atitude mais favorável face às crianças autistas do que os docentes mais novos ($t = 0,504$ leva para $p \geq 0,05$).

No respeitante à Hipótese 5, os docentes do género feminino têm uma atitude mais favorável face às crianças autistas do que os docentes do sexo masculino ($t = 0,114$; $p \leq 0,05$).

Constatou-se diferenças estatisticamente significativas na Hipótese 6, onde os docentes com mais tempo de serviço (mais de 15 anos) têm uma atitude mais favorável face às crianças autistas do que os docentes com menos tempo de serviço (de 0 a 14 anos) - $t = 0,165$; $p \leq 0,05$.

3.3 - Limitações do estudo e sugestões de melhoria

Como em todos os estudos, as limitações aqui também existem. O facto de ser um estudo correlacional levanta os seus cuidados, pois nem sempre se pode considerar que o comportamento das variáveis em estudo seja linear, ou que a causa de uma variável em estudo seja linear, ou que a causa de uma variável seja a consequência de outra.

O facto de os inquiridos responderem mal às questões relacionadas com os cargos nomeadamente o cargo de professor titular e o educador de infância, não é uma disciplina, mas sim um cargo desempenhado, neste caso o professor titular lecciona as

disciplinas de língua portuguesa, matemática, estudo do meio, área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica. Por sua vez o educador de infância trabalha as três grandes áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social, área da expressão e comunicação dentro desta grande área existem os domínios da expressão motora, expressão plástica, expressão dramática, expressão musical, a linguagem oral e abordagem à escrita e a matemática, e a área do conhecimento do mundo.

Relativamente a sugestões de melhorias, seria importante ter uma amostra maior e mais homogénea para que o estudo se tornasse mais fidedigno, bem como alargar a investigação a outros contextos geográficos, outras necessidades educativas especiais e a outros níveis de ensino.

-Conclusão -

Conclusão

A realização deste trabalho foi importante para uma melhor interiorização do que é a perturbação do espectro do autismo, do que sentem estas crianças e porque se comportam de determinada forma, em suma, entrar um pouco no seu pequeno mundo. Também quisemos averiguar através do nosso estudo, de que forma a satisfação na docência teria alguma influência, de forma positiva ou negativa, relativamente à forma de educar e aceitar a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente crianças com espectro do autismo.

Constatamos que conceptualizada a satisfação como uma emoção e posteriormente como uma atitude, este constructo visa dar conta de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho.

Assim, percebemos que este conceito pode ser entendido como um conjunto de sentimentos positivos ou negativos que o indivíduo manifesta em relação ao seu trabalho, resultante da comparação do esperado de uma situação e o que se conseguiu obter dela, salientando o importante papel que a realização/ concretização das expectativas assume na satisfação no trabalho.

Entendemos que a satisfação dos professores derivada de factores relacionados com a docência em si e o descontentamento decorria sobretudo das condições sócio-políticas de trabalho. A docência deve ser, portanto, entendida como sendo o desempenho de uma função que na sua essência, deve ser viver, dirigir e compreender emoções, onde é tão importante fazê-lo com as próprias emoções, como com as dos outros que conosco dividem esse contexto, para que sejam providenciadas as adequadas respostas, regras e normas institucionais.

É evidente a relevância e o interesse acerca do estudo da satisfação profissional dos professores que surge pelo facto de a ela aparecer associadas variáveis tão importantes como a auto-estima, o bem-estar físico e mental, a motivação, o empenho, o

envolvimento, o stress, absentismo/ abandono, o sucesso e a realização profissional dos docentes.

De igual modo, verificamos também que sentimentos de insatisfação e mal-estar afectam não só docentes mas também os alunos, pois o desinvestimento e a falta de motivação dos docentes contribuem directamente para o desinteresse dos alunos na sala de aula e conseqüentemente, para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, defendemos que há que procurar e conseguir dotar as escolas de alunos e docentes responsáveis, instruídos, empreendedores, competentes e satisfeitos.

Tendo em conta a análise dos dados obtidos, no que concerne à satisfação em relação à docência, os sujeitos concordam que se sentem satisfeitos quanto ao desempenho da sua função, mormente quanto à turma que leccionam, têm orgulho em pertencer ao seu estabelecimento de ensino e seguem as indicações estabelecidas pelo seu superior hierárquico. Por um lado, esforçam-se para ajudar os seus colegas, trabalham para além do seu horário, mesmo sabendo que estes não o esperam de si. Por outro, quando tomam decisões sobre o seu trabalho, a chefia trata-os com consideração, respeito e é sensível às suas necessidades pessoais. No entanto, sentem-se insatisfeitos em relação ao futuro da carreira docente e consideram que o seu nível salarial é injusto.

Relativamente à inclusão de crianças com NEE na sala de aula, verifica-se que os inquiridos não concordam nem discordam com a sua inclusão. Quando questionados quanto à inclusão de crianças autistas na sala de aula, estes são de acordo que estas crianças deveriam estar inseridas em escolas especializadas e discordam quanto ao facto de desejarem ter um aluno com esta necessidade educativa especial. Reconhecem que teriam necessidade de recorrer à ajuda de algum técnico especializado.

Os auscultados admitem que a inclusão de alunos autistas traz vantagens ao próprio aluno, sendo fundamental a preparação específica, para trabalhar com crianças autistas. Acreditam também que todos os professores deveriam ter formação na área das NEE.

Constatamos que existem diferenças estatisticamente significativas no que concerne ao sexo, idade e tempo de serviço/ experiência profissional em relação à satisfação na função de docente e à inclusão de crianças com necessidades educativas

especiais, designadamente o autismo. Ou seja, são as docentes mais jovens e menos experientes as que demonstram mais satisfação e maior receptividade à inclusão de crianças com autismo/NEE.

Todavia, seria pertinente, em futuras pesquisas, ter uma amostra maior e mais homogénea para que o estudo se tornasse mais fidedigno, bem como alargar a investigação a outros contextos geográficos, outras necessidades educativas especiais e a outros níveis de ensino.

O presente trabalho enriqueceu-nos tanto a nível de futuro profissional, mas sobretudo como pessoas, na medida em que ficamos mais conscientes da importância da inclusão de crianças com NEE nas instituições regulares.

Assim sendo, o direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos, sendo fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre a educação para todos.

O autismo é um espectro que jamais ocorre por bloqueios ou razões emocionais, por ser um espectro torna-se ainda mais incómoda não só para quem lida diariamente com estas crianças, mas também para outros técnicos, pela multiplicidade de patologias associadas.

Todos nós profissionais de educação devemos reexaminar os nossos conceitos de impulso, afecto, motivação, resiliência e conflito, renunciando a uma teoria generalista de aprendizagem, de modo a definirmos com eficácia o que é verdade, a ajudarmos a regulação de emoção no desenvolvimento global de qualquer criança, tendo sempre por base os equilíbrios fundamentais da criança e da sua família. Os pais infelizmente na sua maioria estão muitas vezes sozinhos, confusos, e mal informados, lutando com a desilusão, o desapontamento, o desespero, aparentemente intransponíveis. Estes saem-se vitoriosos transformando a sua desilusão em vigor renovado, o desapontamento em coragem, o desespero em esperança, descobrindo que o que parece obstáculos inultrapassáveis eram apenas alguns degraus na sua caminhada.

Isto faz-nos pensar que todas as crianças autistas podem também viver num ambiente educativo, familiar e comunitário carregado de esforços e de reforços em que

os interesses de todos quando lidam diariamente com ela (pais, educadores, professores, colegas, comunidade) sejam interesses comuns.

Um dos factores, para que se verifique o sucesso da inclusão é o trabalho a desenvolver em equipa com todos os técnicos intervenientes no processo educativo, pois só um trabalho que vise um objectivo comum: a mudança de atitudes dos adultos e da sociedade em geral face à diferença poderá conduzir a uma escola para todos.

Apuramos neste trabalho que é difícil abrir as portas à inclusão na sua totalidade, no entanto, aceitar como uma fatalidade a existência de crianças com todo o tipo de patologias é nada fazer, e esta não é de forma alguma, o mais justo e possível caminho para combater os mitos e combater os problemas humanos.

Perante o exposto e da análise apresentada, verificamos que a problemática do autismo provoca aos educadores e professores dúvidas, angústias e necessidades de formação para lidar com as situações, pois por mais formação que tenhamos parece nunca ser suficiente, porque todos os dias deparamo-nos com diferentes situações em que é preciso formação e sabedoria para lidar com todas as problemáticas do nosso dia-a-dia.

No entanto, para que haja uma verdadeira partilha é necessário que professores/educadores tenham consciência de que esta patologia é indubitavelmente uma das mais severas perturbações do desenvolvimento, que afecta o indivíduo para toda a vida. Afecta-o de forma tão profunda que faz com que ele tenha dificuldade em compreender os diferentes estímulos e sinais vividos no ambiente que o rodeia.

Tal como defende João dos Santos (1982), a escola constitui hoje um novo marco na vida de qualquer criança, à qual cabe a todos os profissionais de educação alterar de modo a que ela reúna as possibilidades do desenvolvimento psíquico de todas as crianças, nunca descuidando a *décalage* entre o estado afectivo da criança e o seu rendimento escolar.

Por outro lado, pensamos que muitas das atitudes negativas por parte de professores/ educadores inseridos no processo educativo de todas estas crianças, se devem não só à falta de formação inicial e contínua, mas também às exigências que a inclusão impõe. Esta falta de formação e também a falta de contacto com a deficiência

leva-os por vezes a uma atitude negativa face à inclusão e uma resistência à mudança. Um dos factores, para que se verifique o sucesso da inclusão é o trabalho a desenvolver em equipa com todos os técnicos intervenientes no processo educativo da criança o que muitas vezes falha. Deve haver uma interpenetração dos processos de diagnóstico/avaliação e ensino em que prevaleça uma interacção potenciadora da acção dos diferentes técnicos e se deixe de trabalhar de uma forma individualizada.

Segundo Edgar Pereira (1999) e como opinião de um especialista desta temática, considera "desejável" um perfil adequado nos profissionais de educação que trabalham com crianças com Necessidades Educativas Especiais, sendo mais importante nas crianças de Espectro Autista, pelas exigências específicas dos seus comportamentos. Tal como o perfil, não menos importantes é os conhecimentos que estes profissionais devem ter sobre a temática.

Conforme defendido por John Wing (citado e adaptado por Melo, 1998), as crianças autistas, apesar de deterem características e uma postura enigmática e fascinante, só o pedagogo hábil conseguirá encontrar a chave para receber da criança uma resposta aos estímulos induzidos. Mas tal resultado obriga a um esforço continuado, persistente e dedicado por cada docente que interage com este tipo de problemática. O autor realça também que os pequenos resultados conseguidos serão a chave para a linguagem humana e para a própria humanidade.

Estamos seguros que este trabalho nos trouxe uma nova forma de ver a vida. Hoje acreditamos que ser autista é, acima de tudo, uma forma de ver e de compreender o mundo.

- Referências Bibliográficas -

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. Aprender, 21, 46-50.
- Bautista, R et col. (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.
- Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M., Léaiyer, B.-P. (1990). Dicionário de Sociologia. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Caetano, A., & Vala, J. (1999). Efeitos da justiça organizacional percebida sobre a satisfação no trabalho e as opções comportamentais. Psicologia XIII (1/2), 75 – 84.
- Cordeiro-Alves, F. (1991). Estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Cordeiro-Alves, F. (1994). A (In)satisfação docente. Revista Portuguesa de Pedagogia, 27, 29-60.
- Correia, L. M. (1995). A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular. Comunicação apresentada ao Encontro “Aspectos psicossociais da educação especial”. Braga: Universidade do Minho.
- Correia, L. M. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE, Considerações para uma educação com sucesso. Porto: Porto Editora
- Costa, M. E. (1991). Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade. Porto: Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

Declaração de Salamanca (1994). Retirado do World Wide Web a 29 de Abril de 2009:
http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

Figueiredo, M. (2009). “A avaliação da satisfação com a profissão em professores do ensino secundário em Portugal. Contribuição para o estudo do sucesso escolar em Portugal”. Revista Ibero - Americana de Educação, 51: pp. 123- 138.

Gaskell, George & Himmelweit, H. (1990). Societal Psychology. Londres: Sage Publications.

Gergen, K. J. (1994). Toward a Postmodern Psychology. In S. Kval (Ed.), Psychology and Postmodernism. Inquires in social construction (pp. 19-30). London: Sage Publications.

Harré, R. & Lamb, R. (1986). The dictionary of personality and social psychology. Blackwell Reference.

Herzberg, F. (1989). One more time: How do you motivate employees?. In A. R. Gini, & T. J. Sullivan (Eds.), It comes with the territory: An inquiry concerning work and the person (pp. 230-237). New York: Random House Editors.

Herzberg, F. (1996). A teoria motivação-higiene. In C.A. Marques, & M. Pina e Cunha (Eds.), Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas (pp.43-67). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Hill, M., & Hill, A. (2002). Investigação por questionário. Lisboa: Edições Silabo.

Lampreia, C. A (s/data). Perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. Retirado da World Wide Web em 29 de Abril de 2009:
<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n1/v24n1a12.pdf>.

Lawler, E. E. (1981). Pay and Organizational Development. Reading, Mass: Addison – Wesley.

Lima, M. L., Vala, J. & Monteiro, M. B. (1995). A Satisfação Organizacional. In J. Vala, M. B. Monteiro, L. Lima & A. Caetano (Eds.), Psicologia Social das Organizações. Estudos em Empresas Portuguesas. (pp. 101 - 122). Lisboa: Celta Editora.

- Locke, E. A. (1969). What is Job Satisfaction? Organizational and human performance, 4: 309-336.
- Marques, C. (1998). Perturbações do Espectro do Autismo: ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com a mãe. Dissertação de mestrado não publicada.
- Marujo, H. A. & Neto, L. M. (2004). Optimismo e Esperança na Educação. Fontes Inspiradoras para Uma Escola Criativa. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H. A., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (2003). Educar para o Optimismo. Guia para Professores e Pais. Lisboa: Editorial Presença.
- Mendes, N. & Fonseca, V. (1982). Escola. Quem és Tu? Perspectivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano. Lisboa: Editorial Notícias.
- MELO, A. F. (1998). Análise da capacidade de manutenção do tópico em crianças do espectro do Autismo. (Monografia do curso de Terapia da Fala). Lisboa: Escola Superior de Saúde de Alcoitão.
- Miguez, J. (1987). Satisfação no Trabalho e Comportamentos de Ausência. Revista de Psicologia e de Ciências da Educação, 2: 17-35.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In S. R. Stoer (Org.), Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar (pp. 59-126). Porto: Edições Afrontamento.
- Padilha, M. (2008). A Musicoterapia no Tratamento de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Dissertação de Mestrado não publicada.
- Pereira, E. (1996). Autismo: do conceito à pessoa. Lisboa: Secretariado de Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiências. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Pereira, E. (1999). Autismo. O significado como processo central. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

- Petty, M. M., Mccgee, G. W. e Cavender, J. W. (1984) A meta- analysis of the relationships between individual job satisfaction and individual performance. Academy of Management Journal, vol. 9, 4: 712 – 721.
- Resende, J. M. (2003). O Engrandecimento de uma Profissão: Os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo. Lisboa: FCG e FCT do MCTES.
- Russell, B. (1990). A Conquista da Felicidade. Lisboa: Guimarães Editores.
- S. Rita. (2006). O autismo e as pessoas com autismo (Projecto Ajudautismo IV). S/e.
- S/a. (s/d). Autismo (Transtornos relacionados por semelhança ou classificação). S/e.
- Santos, J. (1990). Eu agora quero-me ir embora. Lisboa: livros horizonte.
- Santos, P. J. & Ymaia, J. (1999). Adaptação e Análise Factorial confirmatória da Rosenberg self-esteem Scale com uma Amostra de Adolescentes: resultados Preliminares. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caíres, Avaliação Psicológica: formas e contextos (vol. 6, pp. 101 – 113). Braga: APPORT e Universidade do Minho.
- Valentin, M. (1999). Autismo infantil: “O Enigma da Esfinge”. Consultado em 22/05/2009, http://www.autistas.org/monografia_mv.html.

Informação diversa retirada através do World Wide Web, no dia 29 de Abril de 2009, através dos seguintes sites:

www.appda-lisboa.org.pt/federacao/files/AUTISMO.ppt

www.geracoes.net/jornadas/Autismo.pps

<http://www.appda-lisboa.org.pt/federacao/files/TEACCH.ppt>

- Anexo 1-
Instrumento de investigação

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

O presente questionário tem por objectivo o desenvolvimento de um Projecto de Mestrado. O objectivo pretendido com este estudo é o de analisar a satisfação dos docentes com a docência e de que forma esta terá influência nos alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente alunos com espectro do autismo, tendo em conta as variáveis situacionais, individuais e de interacção social em que se encontra.

Por esta razão, solicitamos alguns minutos do seu tempo para colaborar na investigação preenchendo o presente questionário. A vossa colaboração é fundamental e as respostas são confidenciais. Não existem respostas certas ou erradas, o que conta é a sua opinião. Pedíamos para devolver o questionário preenchido, até ao final da próxima semana. Obrigada pela vossa colaboração!

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA AMOSTRA

(colocar um x à frente da opção que corresponde à sua situação)

Género	Idade	Tempo de serviço
Feminino <input type="checkbox"/>	Dos 21 aos 40 anos <input type="checkbox"/>	De 0 a 14 anos <input type="checkbox"/>
Masculino <input type="checkbox"/>	Dos 41 aos 65 anos <input type="checkbox"/>	Mais de 15 anos <input type="checkbox"/>
(responder por extenso cada alínea)		
Cargo(s) desempenhado(s): _____		
Disciplina(s) leccionada(s): _____		

1- SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO À DOCÊNCIA

Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe é apresentado de seguida. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1.1- Sente-se satisfeito(a) em relação ao futuro da carreira docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 - Acha que a satisfação na docência pode influenciar na sua forma de educar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 - Sente-se satisfeito (a) em relação ao clima de relações com os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 - Sente-se satisfeito (a) em relação à(s) turma(s) que lecciona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 - Tem orgulho em pertencer a este estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 -Quando alguém elogia os outros docentes da sua escola é como se o elogiasses a si.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1- SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO À DOCÊNCIA					
Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe é apresentado de seguida. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):	Concordo		Não concordo		Discordo totalmente
	totalmente	Concordo	nem discordo	Discordo	
1.7 - Diz aos seus amigos o quanto gosta de fazer parte dessa escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8 - Quando pensa noutras escolas tem mais orgulho em fazer parte da sua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9 - Sente que a maioria dos membros o(a) respeita como pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10 - Sente que a maioria dos membros reconhece o valor do seu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.11 - Sente que a maioria dos membros reconhece o contributo que tem dado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.12 - Sente que a maioria dos membros valoriza o que diz e faz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.13 - Sente que a maioria dos membros o vê como um elemento valioso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.14 - Tenta cumprir as orientações que lhe são dadas na escola mesmo sabendo que estão erradas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.15 - Segue as indicações estabelecidas pelo seu superior hierárquico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.16 - Esforça-se para ajudar os seus colegas mesmo sabendo que não esperam isso de si.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.17 - Trabalha para além do seu horário, mesmo quando não esperam isso de si.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.18 - Pensa que o seu nível salarial é justo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.19 - Globalmente, acha que as recompensas que recebe na escola são justas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.20 - A chefia assegura-se de que as preocupações dos colaboradores são ouvidas antes de tomar decisões sobre o trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.21 - Para tomar decisões sobre o seu trabalho, as chefias procuram obter informação adequada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.22 - É permitido aos colaboradores confrontarem as decisões sobre o seu trabalho tomadas pela chefia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1- SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO À DOCÊNCIA

Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe é apresentado de seguida. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1.23 - O modo como a chefia toma decisões sobre o trabalho é justo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.24 - A chefia clarifica apropriadamente as decisões relacionadas com o seu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.25 - Quando toma decisões sobre o seu trabalho, a chefia trata-a(o) com consideração e simpatia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.26 - Quando toma decisões sobre o seu trabalho, a chefia é sensível às suas necessidades pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.27 - Quando toma decisões sobre o seu trabalho, a chefia trata-a(o) com respeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 - INCLUSÃO NA SALA DE AULA

Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe é apresentado de seguida. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
2.1- É a favor da inclusão de alunos com NEE na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2- Gostaria de ter um aluno com espectro de autismo na sua sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3- Considera que os alunos com autismo deveriam estar inseridos em escolas adaptadas para trabalhar com essa especificidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4- Se identificasse uma criança com autismo na sua turma reagiria positivamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5- Se tivesse uma criança autista na sua turma teria necessidade de recorrer à ajuda de algum técnico especializado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 - VANTAGENS E DESVANTAGENS DA INCLUSÃO					
Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe é apresentado de seguida. Utilize por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):			Não concordo nem discordo		
	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	
3.1- É da opinião de que a inclusão de alunos com autismo numa turma regular tem apenas vantagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2- É da opinião de que a inclusão de alunos autistas na sala de aula tem apenas desvantagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3- É da opinião de que a inclusão de alunos autistas numa turma confere vantagens ao próprio aluno inserido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4- É da opinião de que a inclusão de alunos autistas numa turma confere vantagens a todos os alunos da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 – FORMAÇÃO					
Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe é apresentado de seguida. Utilize por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):			Não concordo nem discordo		
	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	
4.1- Já procurou formação/informação sobre crianças autistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2- Considera fundamental a preparação específica (formação/informação) para trabalhar com crianças autistas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3- É da opinião que todos os professores deveriam ter formação na área das NEE (nomeadamente espectro do autismo).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 – DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES					
Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe é apresentado de seguida. Utilize por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):			Não concordo nem discordo		
	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	
5.1- Teria dificuldades em planificar actividades para uma criança/jovem autista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2- Teria dificuldades em executar actividades com uma criança/jovem autista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3- Teria muita dificuldade em gerir um grupo de alunos com uma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 – DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES

Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe é apresentado de seguida. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
criança/jovem autista inserida no mesmo.					
5.4- Teria muita dificuldade em gerir o tempo com uma criança/jovem autista inserida no grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5- Teria muita dificuldade em ajudar os pais de uma criança/jovem autista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 – FACILIDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES

Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe é apresentado de seguida. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
6.1- Teria facilidade em fazer adaptações curriculares para uma jovem/criança autista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2- Teria facilidades de fazer adaptações no processo de avaliação para uma criança/jovem autista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3- Teria facilidade de fazer adaptações materiais para trabalhar com uma criança/jovem autista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>