

1999/2000

DM.
MEST.1

**TESE DE MESTRADO APRESENTADA
NA ÁREA DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL
DO INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**

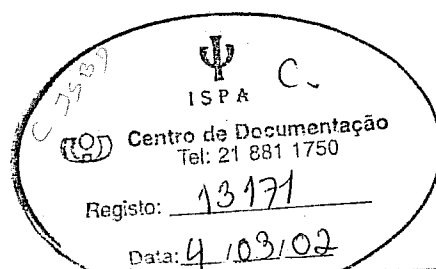
Amélia Maria Marques Mestre

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PRÉ-ESCOLAR:

ATITUDES E INTERACÇÕES

ORIENTADORA: Prof. Doutora Isabel Matta

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PRÉ-ESCOLAR:

ATITUDES E INTERACÇÕES

Tese elaborada por:

Amélia Maria Marques Mestre

ORIENTADORA:

Prof. Doutora Isabel Matta

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Lisboa, 1999

Se és diferente de mim, meu irmão, em vez de me prejudicares, enriqueces-me!

Antoine De Saint Exupéry

AGRADECIMENTOS

"Fiz o que me foi possível " mas com a ajuda de muitos.

Agradeço a quem me dedicou o seu tempo, a sua disponibilidade e a sua paciência:

Aos educadores que colaboraram no preenchimento dos questionários, às educadoras que disponibilizaram e facilitaram os estudos de caso, aos colegas e coordenadores da E.C.A.E. de Queluz/Cacém que me acompanham neste processo, à minha família e principalmente à minha filha pela ajuda prestada.

Ao Dr. Fernando Branco pela sua disponibilidade e interesse no domínio metodológico deste estudo.

Um muito, muito especial obrigada à Dr.^a Isabel Matta pelo estímulo, pelo reforço positivo e pela excelente orientação que me deu.

O meu muito obrigada a todos.

Amélia Mázia Marques Mestre

RESUMO

Este estudo, refere-se ao quadro conceptual da *Educação Inclusiva* e estabelece uma relação entre “*atitudes*” e “*interacções*”, como factores promotores de sucesso na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (N.E.E.) nos jardins de infância.

Fez-se uma revisão teórica dos estudos e pesquisas realizadas com ênfase nestas questões e que permitiram relacionar e evidenciar a importância das atitudes e das interacções dos profissionais, como factor promotor de êxito ou não, naquilo a todos os indivíduos têm direito, que é igualdade de oportunidades na educação.

Após a abordagem teórica, o nosso trabalho divide-se entre duas situações empíricas distintas mas complementares que passaremos a descrever como estudo 1 e estudo 2. No primeiro estudo, a construção empírica do trabalho assentou na remodelação, readaptação e construção de um questionário composto por uma escala de *Lickert*, com o objectivo de identificar as atitudes dos educadores de infância, face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nos jardins de infância.

O universo de referência deste estudo foram os educadores de infância da área Metropolitana de Lisboa, quer a exercer na rede pública como privada. A análise dos questionário, foi efectuada através da metodologias estatísticas “*S.P.S.S. (Statistical Package For The Social Siences)*”, com análises de correlação entre as variáveis independentes e as dimensões de análise do estudo, mais especificamente através de *Partial Correlation Coeficients* de *Pearson*, e ainda por análise qualitativa dos conteúdos de questões abertas.

Detectamos que os educadores de infância, têm na generalidade atitudes positivas face à inclusão de crianças com N.E.E., demarcando-se correlações significativas, relativamente apenas à variável “função”, em que os educadores dos apoios educativos apresentam atitudes mais positivas que os educadores dos grupos de jardim de infância. Relativamente às variáveis idade e tempo de serviço, também se encontraram correlações, mas não tão significativas, e relativas apenas a uma dimensões “benefícios gerais da inclusão” e revelam que os educadores mais novos têm tendência para revelar atitudes mais positivas, enquanto que relativamente à variável “tempo de serviço”, contrariamente á nossa hipótese as atitudes relativas a essa dimensão são mais positivas quanto maior o número de anos de serviço dos educadores.

No segundo estudo, em termos de objectivos gerais, pretendemos identificar através do estudo de três casos de inclusão, características comuns, ao nível das **interacções adulto-criança**, que os possam caracterizam como processos de inclusão bem sucedida. Baseado em observações exaustivas e registos de vídeo, com tratamento metodológico essencialmente qualitativo, estudamos o tipo e a dinâmica de interacções educador/criança, no contexto de sala de jardim de infância.

Concluimos que apesar das suas diferenças individuais, existem categorias dos comportamentos interactivos educador/criança na **Gestão/Instrução e Factores Sócio-afectivos (avaliação e comportamento)** e ainda na **dinâmica interactiva**, que são idênticos nas três educadoras definindo-se assim um perfil próximo do ideal, quando se trata de educadores de infância que promovem a educação inclusiva com sucesso independentemente do tipo e grau de deficiência da criança.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ÍNDICE	VII
ÍNDICE DE ANEXOS	XIII
ÍNDICE DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS.....	XIV
INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRA PARTE :	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
CAPÍTULO I	
DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO – DOS CONCEITOS ÀS PRÁTICAS	10
1.1 . Evolução conceptual: N.E.E. / Integração / Inclusão	10
1.2. Educação inclusiva: do conceito à prática	20
CAPÍTULO II - ATITUDES	
2.1. Atitudes	28
2.2. As interacções sociais e formação de atitudes em crianças	32
2.3. As atitudes dos educadores face à inclusão de crianças com N.E.E.....	34
CAPÍTULO III - INTERACÇÕES SOCIAIS	
3.1. Interacções sociais e desenvolvimento / interacções sociais e educação inclusiva	47

3.1.1. Perspectiva psico-linguística.....	47
3.1.2. Perspectiva psico-social das construções cognitivas.....	49
3.2. A importância das interações na sua inclusão na transição de casa para o jardim de infância / escola.....	51

SEGUNDA PARTE: ESTUDO EMPÍRICO 1

CAPÍTULO IV – OBJECTIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO..... 59

4.1. Introdução	59
4.2. Objectivos, questões e / ou hipóteses dos estudos	60

ESTUDO 1

4.3. Fundamentação das opções metodológicas do estudo	65
4.3.1. Elaboração e estruturação do questionário	67
4.4. Localização do estudo 1.....	73
4.5. Caracterização da amostra	74
4.5.1. Idade	75
4.5.2. Habilitações	75
4.5.3. Tipo de função	76
4.5.4. Tempo de serviço	77
4.5.5. Formação específica	78
4.5.6. Experiência de trabalho com crianças com N.E.E.....	79
4.6 Apresentação e aplicação dos questionários	79
4.7 Análise dos dados.....	80

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5. Análise dos resultados obtidos	82
5.1. Distribuição percentual das respostas por item	82
5.2. Resultados obtidos na respostas dos educadores aos itens.....	84
5.2.1. Itens positivos.....	84
5.2.2. Itens negativos.....	87
5.3. Resultados obtidos nas respostas relativamente à importância dos Itens	90
5.3.1. Itens mais importantes.....	90
5.3.2. Itens menos importantes.....	92
5.4. Análise dos resultados da média das respostas por dimensão.....	93
5.5. Análise das resposta dos educadores às questões abertas.....	96
5.5.1. Metodologia utilizada.....	96
5.5.2. Resultado da análise.....	97
5.6. Resultado da análise correlacional das variáveis com as dimensões do estudo	103
5.6.1. Correlações parciais entre a variável “idade” e as dimensões do estudo controlando o efeito de outras variáveis	104
5.6.2. Correlações entre a variável “tempo de serviço” e as dimensões do estudo controlando o efeito de outras variáveis	105
5.6.3. Correlação entre as variáveis referentes à “formação” ” e as dimensões do estudo controlando o efeito de outras variáveis.....	106
5.6.4. Correlação entre a variável “função” e as e as dimensões do estudo controlando o efeito de outras variáveis	107
5.6.5. Correlação entre a variável “experiência” e as e as dimensões do estudo controlando o efeito de outras variáveis	109

5.7. Relação entre os resultados da análise correlacional entre as variáveis e as hipóteses do estudo.....	109
--	-----

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO/CONCLUSÃO DO ESTUDO 1

6.1. Introdução.....	113
6.2. Conclusões dos resultados da aplicação da escala de atitudes.....	114
6.3. Conclusões da análise das respostas as itens da escala.....	115
6.4. Conclusões da análise das respostas as itens positivos e negativos.....	115
6.5. Conclusões dos resultados nas respostas dos educadores à importância dos itens.....	116
6.6. Conclusões da análise dos resultados da média das respostas por dimensão.....	117
6.7. Conclusões dos resultados da análise das respostas dos educadores às questões abertas.....	117
6.8. Conclusões da análise correlacional entre as variáveis e as hipóteses do estudo.....	118

TERCEIRA PARTE :

ESTUDO EMPÍRICO 2

CAPÍTULO VII - OBJECTIVOS E METODOLOGIAS DO ESTUDO

7.1. Delimitação do problema	122
7.2. Objectivos, questões e hipóteses do estudo	123
7.3. Localização do estudo.....	125
7.4. Caracterização da amostra.....	126
7.4.1. Idade e sexo.....	126

7.4.2. Habilitações dos Educadores.....	126
7.4.3. Tempo de Serviço dos educadores.....	127
7.4.4. Experiência com crianças com N.E.E.....	127
7.4.5. Tipo de N.E.E.....	127
7.5. Metodologia.....	129
7.5.1. Condições de realização.....	130
7.5.2. Recolha de dados através de entrevistas.....	131
7.5.3. Pressupostos conceptuais subjacentes à análise das práticas pedagógicas.....	132
7.5.4. Elaboração de um modelo de análise.....	134
7.6. Análise interpretativa dos dados	135

CAPÍTULO VIII

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

8.1. Análise das respostas das educadoras ás entrevistas.....	137
8.2. Análise dos comportamentos interactivos educador-criança.....	139
8.3. Caracterização individual dos comportamentos interactivos da educadora A.....	139
8.3.1. Gestão/instrução.....	139
8.3.2. Factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento)	142
8.3.3. Dinâmica interactiva	143
8.3.4. Perfil interactivo geral da educadora. A	144
8.4. Caracterização individual dos comportamentos interactivos da educadora B	146
8.4.1. Comportamento interactivo gestão/instrução	146

8.4.2. Factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento)	148
8.4.3. Dinâmica interactiva	150
8.4.4. Perfil interactivo geral da educadora B	151
8.5. Caracterização individual dos comportamentos interactivos	
da educadora C.....	152
8.5.1. Comportamento interactivo gestão/instrução	152
8.5.2. Factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento)	153
8.5.3. Dinâmica interactiva	155
8.5.4. Perfil interactivo geral da educadora C	156
8.6. Análise comparativa dos comportamentos interactivos	
dos educadores estudados	157
8.6.1. Análise comparativa dos comportamentos de gestão/instrução.....	157
8.6.2. Caracterização geral dos factores sócio/afectivos	160
8.6.3. Caracterização geral da dinâmica interactiva.....	162
CAPÍTULO VIII	
CONCLUSÃO DO ESTUDO 2	166
QUARTA PARTE	
Discussão/conclusão final	171
QUINTA PARTE	
Referências Bibliográficas.....	181

ÍNDICE DE ANEXOS

Estudo 1

ANEXOS I: Inquérito – Estudo sobre educação inclusiva no jardim de infância

ANEXOS II: Carta aos coordenadores das E.C.A.E. e directores de jardins de infância

ANEXOS III: Análise estatística para as diferentes variáveis

Estudo 2

ANEXOS IV: Análise de conteúdo das questões abertas

ANEXOS V: Registo das interacções

ANEXOS VI: Quadros de análise das práticas pedagógicas

ANEXOS VII: Entrevista com as educadoras

ÍNDICE DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO I

QUADROS:

- 1- Distinção entre integração segundo Bernard Costa (1998)..... 16

FIGURAS:

- 1- Esquema de sistema inclusivo centrado no aluno in Correia
(1999)..... 18

CAPÍTULO II

FIGURAS:

- 2- Modelo dos três componentes das atitudes (adaptado de
Rosenberg e Hovland, 1960)..... 30

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO IV

QUADROS:

- 2- Sequência e conteúdo dos itens e sua polaridade..... 70

GRÁFICOS:

- 1- Gráfico percentual representativo da amostra por idades..... 75
- 2- Gráfico percentual representativo da amostra por
habilitações literárias..... 76
- 3- Gráfico percentual representativo da amostra por tipo
de função..... 77

4- Gráfico percentual representativo da amostra por tempo de serviço.....	77
5- Gráfico percentual representativo da amostra por formação Especializada.....	78
6- Gráfico percentual representativo da amostra por tempo de serviço com crianças com N.E.E.....	79

CAPÍTULO V

QUADROS:

3- Classificação em percentagem das respostas aos itens analisados.....	83
4- Quadro representativo por ordem de preferência dos itens considerados mais importantes numa inclusão de sucesso.....	90
5- Quadro representativo por ordem de preferência dos itens considerados menos importantes numa inclusão de sucesso.....	92
6- Resultados do Teste Parcial Correlation Coefficients da variável “idade” com as dimensões de escala.....	105
7- Resultados do Teste Parcial Correlation Coefficients da variável “função” com as dimensões de escala.....	108

GRÁFICOS:

7- Resultados percentuais dos itens positivos.....	85
8- Resultados percentuais dos itens negativos.....	88
9- Médias das respostas dos educadores à dimensões da escala.....	94
10- Gráfico percentual representativo das respostas dos educadores ao tema “filosofia geral da inclusão”.....	99

11 – Gráfico percentual representativo das respostas dos educadores ao tema condições sócio-educativas relativas à inclusão.....	101
--	-----

CAPÍTULO VII

QUADROS:

8- Definição e exemplificação dos itens incluídos na dimensão de análise Gestão/instrução.....	133
9- Definição e exemplificação dos itens incluídos na dimensão de análise Factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento).....	133
10- Definição e exemplificação dos itens incluídos na dimensão de análise Dinâmica interactiva.....	134

CAPÍTULO VIII

GRÁFICOS:

12- Caracterização do comportamento interactivo Gestão/Instrução da educadora A	140
13- Caracterização do comportamento interactivo relativo a Factores sócio-afectivos da educadora A	142
14- Caracterização do comportamento de Dinâmica interactiva da educadora A	144
15- Caracterização da distribuição interactiva da educadora A	145
16- Caracterização do comportamento interactivo de	

gestão/instrução da educadora B.....	146
17- Caracterização do comportamento interactivo relativo a factores sócio-afectivos da educadora B	148
18- Caracterização do comportamento de Dinâmica interactiva da educadora B	150
19- Caracterização da distribuição interactiva da educadora B	151
20- Caracterização do comportamento interactivo Gestão/Instrução da educadora C	152
21- Caracterização do comportamento interactivo Factores sócio-afectivos da educadora C	154
22- Caracterização do comportamento de Dinâmica interactiva da educadora C	155
23- Caracterização da distribuição interactiva da educadora C	156
24- Caracterização geral dos comportamentos de Gestão/Instrução	157
25- Caracterização geral dos Factores sócio-afectivos	161
26- Distribuição das interacções por categoria	163
27- Caracterização geral da Dinâmica interactiva.....	165

QUADROS:

11- Quadro de frequências e percentual dos comportamentos interactivos de Gestão/Instrução da educadora A	141
12- Quadro de frequências e percentual dos comportamentos interactivos relativos aos factores sócio-afectivos da educadora A...	143

13- Quadro de frequências e percentual dos comportamentos interactivos de Gestão/Instrução da educadora B	147
14- Quadro de frequências e percentual dos comportamentos interactivos relativos aos factores sócio-afectivos da educadora B.....	149
15- Quadro de frequências e percentual dos comportamentos interactivos de Gestão/Instrução da educadora C.....	153
16 - Quadro de frequências e percentual dos comportamentos interactivos relativos aos factores sócio-afectivos da educadora C.....	154
17- Caracterização geral dos comportamentos de gestão/instrução...	159
18- Caracterização geral dos comportamentos relativos a factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento).....	162
19- Caracterização geral da Dinâmica interactiva por categoria	163
20- Caracterização geral da Dinâmica interactiva.....	164
21- Quadro percentual da distribuição das interacções individuais...	164

INTRODUÇÃO

Ao longo da sua vida pré-escolar e escolar, muitas crianças experimentam uma vez ou outra dificuldades. Hoje em dia, ao contrário das filosofias tradicionais, em que as dificuldades eram classificadas como limitações ou como deficiências individuais, caminha-se a passos largos para abordagens positivas, que reconhecem essas dificuldades inseridas num contexto abrangedor em que se coloca em interacção um conjunto de factores muito complexos. Entre eles, considera-se a natureza do currículo, a organização da escola, a disponibilidade e competência dos educadores ou professores para responderem através das suas práticas à diversidade de alunos, suas experiências e capacidades de aprendizagem.

Ao longo dos tempos a educação de crianças com necessidades educativas especiais tem vindo a evoluir. A mudança tem sido evidenciada, não só ao nível dos conceitos como na prática pedagógica e nas atitudes dos educadores e dos professores e esta evolução deve ser sustentada, no tempo e nas atitudes, pois é nesse plano que irão jogar os valores e os benefícios dessa prática.

Diferentes estudos e investigações foram efectuados, (ainda no âmbito da filosofia da integração), sobre as atitudes dos professores face à integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais (Harasmin & Horne, 1975; Foster & al., 1978; Cline, 1979; McCauley & al. 1978; citados por Larrivée & Cook, 1979; Pedhazur, 1981; citado por Garcia & Alonso, 1985; Vaz, 1997), concluíram que existem diferenças significativas nas atitudes dos professores no que respeita às atitudes desenvolvidas face à **integração** de crianças com necessidades educativas especiais, sendo estas um factor crucial no êxito de qualquer processo de integração.

Actualmente, a integração assume novas leituras e novas interpretações, a discussão tende a centrar-se na distanciação dos conceitos às práticas e na forma como a escola responde às necessidades educativas de todos os seus alunos, transformando-se, segundo Wang, Reynolds e Walberg (1995), numa escola **inclusiva**, capaz de responder à diversidade dos alunos.

De que falamos então, quando falamos em “**educação inclusiva**” ou “**inclusão**”? Falar de “educação inclusiva” ou “inclusão”, é uma questão muito mais vasta e muito mais complexa, do que falar da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (N.E.E.) no sistema escolar existente.

Diz respeito a um projecto ambicioso com uma profunda alteração de valores e ruptura com a escola tradicional. Trata-se de fazer evoluir a escola nas suas finalidades, normas, relações com o meio, relações interindividuais, com o estatuto da criança e a sua relação com o saber, mas fundamentalmente ao nível das atitudes.

A educação inclusiva, (e não apenas escola inclusiva, dado que se trata de uma concepção que percorre todo o sistema educativo), reconhece indivíduos e grupos concretos, aposta nos processos de desenvolvimento, baseia-se na diferenciação curricular e num currículo em construção.

É nesta perspectiva de mudança não só do conceito de integração para inclusão, que se situa a implementação do Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho, com um novo modelo de Apoios Educativos, concordantes com o novo conceito de **inclusão**.

Numa abordagem diversa, **a inclusão**, como perspectiva centrada na escola, enfatiza a necessidade de reestruturar as escolas de forma a que possam responder às necessidades de todas as crianças, com base num sentido pedagógico do direito que todos os indivíduos têm, que se baseia na igualdade de oportunidades à educação e ao ensino e ainda, no direito que o indivíduo possui de ser ele próprio, com a sua história e características, constituindo também, deste modo, um projecto educativo próprio.

As perspectivas “inclusionistas” conduzem a grandes mudanças em todo o sistema educativo e sobretudo ao nível das atitudes, papéis e funções quer dos educadores e professores do ensino regular, quer dos educadores e professores dos apoios educativos, implicando directamente no sistema de comunicação entre eles. Pois é na prática destes actores, que esta inovação deve ser sustentada, no tempo e nas atitudes, pois é nesse plano que irão jogar os valores e os benefícios destas práticas.

Tendo em vista os princípios da educação inclusiva abordados na Declaração de Salamanca (1994) e recentemente em Portugal no VII Encontro Nacional de Educação Especial (1998), foram aprofundadas as questões ligadas à implementação da educação inclusiva por vários investigadores e especialistas (entre outros, Bernard da Costa, David Rodrigues e Ramos Leitão).

Estes estudiosos referem que o princípio educativo da inclusão, constitui uma das mais importantes orientações reformistas no sistema de ensino, com implicações que abrangem todas as estruturas deste sistema, desde o nível de política educativa ao da relação pedagógica vivida na escola.

Será que nas suas práticas, educadores e professores, manifestam atitudes congruentes com esta nova corrente de ideias? Será que uma prática inovadora surge como produto de atitudes, ou as atitudes são modificadas como consequência dessa prática?

Nesta linha de investigação, situa-se o estudo em curso como investigação didáctica e interpretativa do paradigma educacional, centrado no pensamento e acção dos profissionais que trabalham na educação pré-escolar. Pretende-se numa primeira etapa, clarificar a rede de interacções que se estabelecem no contexto educativo, tendo como objectivo geral **identificar as atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais**, (à frente designadas por N.E.E.), nas estruturas regulares de educação pré-escolar na área Metropolitana de Lisboa.

A formulação das hipóteses irá assentar na ideia generalizada que os educadores de infância em geral apresentam atitudes positivas face à inclusão de crianças com N.E.E.. Já Davies D. (1994), provam através dos seus estudos, a existência de diferenças significativas entre os educadores de infância e os restantes docentes, conferindo aos educadores uma maior aceitação das problemáticas inerentes às crianças com N.E.E.. Outros estudos existentes neste âmbito revelam ainda a tendência a uma maior aceitação e um nível de atitudes mais positivas à medida que o nível de ensino é mais baixo, nomeadamente os estudos de Garcia e Alonso (1985) em se verifica a hipótese que previa uma relação entre atitudes mais positivas e o nível de ensino pré-escolar. Assim o nosso leque de hipóteses será construído com base nos diversos estudos já efectuados dentro deste tipo de questões:

- Apesar dos educadores de infância, em geral, manifestarem atitudes positivas relativamente á inclusão de crianças com N.E.E., existem diferenças significativas nas suas atitudes face à inclusão de crianças com N.E.E., nos jardins de infância.

- Existem variáveis que condicionam a manifestação de atitudes positivas por parte dos educadores de infância face à inclusão de crianças com N.E.E..

Pretendemos assim alcançar os seguintes objectivos específicos com a realização deste estudo:

1. identificar as atitudes dos educadores de infância da área da grande Lisboa e arredores, face à **inclusão** de crianças com N.E.E. nos grupos de jardim de infância.
2. Identificar a influência de variáveis pessoais e socio-profissionais nas atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com N.E.E.;
3. Elaborar um instrumento adequado ao nível de ensino e às questões relativas à educação inclusiva, que possibilite caracterizar as atitudes de educadores de infância de acordo com o contexto educativo existente.
4. Caracterizar o perfil de educador de infância com atitudes positivas face à educação inclusiva e que promova no seu grupo condições óptimas para a inclusão de crianças com N.E.E..

Considerando que a educação inclusiva levanta problemas diversos em função do tipo e do grau de N.E.E. que as crianças podem apresentar, clarificamos que todo o trabalho, a nível dos temas abordados nas entrevistas e questionários assim como na revisão da literatura, se refere de uma forma geral a todas as crianças com N.E.E. decorrentes de risco estabelecido, biológico ou envolvemental, com idades compreendidas entre os zero e os seis anos de idade.

Pretendemos realizar este estudo, através de uma linha metodológica coerente e rigorosa do ponto de vista científico, pelo que pretendemos utilizar para a obtenção de dados, um questionário composto por uma escala de Lickert, que encontramos referido na literatura para este tipo de estudos, em outros níveis de ensino. Este questionário será alterado e readaptado, para poder ser aplicado a este nível de ensino e também às novas concepções ideológicas de “educação inclusiva”.

O procedimento de análise metodológica deste instrumento assentará num programa de tratamento estatístico, o “S.P.S.S. (*Statistical Package For The Social Siences*)”, através do *Teste de Partial Correlation Coefficients de Pearson*.

Não daremos preferência exclusiva a metodologias quantitativas em detrimento das metodologias qualitativas, mas sim à pluralidade metodológica, conscientes que ambas se completam, complementam e valorizam o fenómeno educativo do ponto de vista científico. Assim, iremos utilizar a técnica de análise de conteúdo, para tratamento das questões abertas que irão fazer parte do mesmo questionário.

Numa segunda fase, a que apresentamos como estudo 2, realizaremos, três *estudos de casos* de inclusão, que pela opinião generalizada dos técnicos de educação e da E.C.A.E. (Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos) a que pertencem, são considerados casos de sucesso. Pretendemos identificar através deste estudo, características comuns ao nível dos processos de **interacção educador/criança**, que os possam caracterizar como processos de inclusão bem sucedida.

Assim, o nosso trabalho será composto por cinco partes. Na primeira, constituída por três capítulos distintos, surge o enquadramento teórico, em que abordamos as questões teóricas relativas à problemática do estudo, faremos uma abordagem sobre a evolução conceptual ao nível da educação especial até à actual concepção sobre educação inclusiva. Abordaremos o conceito de atitudes sob o ponto de vista da sua relação com a educação inclusiva e ainda, a importância das interacções sociais como processo fundamental na transmissão das atitudes dos educadores face à educação inclusiva.

Na segunda parte do trabalho, apresentamos o estudo 1, onde constam igualmente três capítulos, onde se faz uma definição mais pormenorizada dos objectivos do estudo, toda a caracterização da população estudada e das metodologias utilizadas. Pretendendo identificar as atitudes dos educadores de infância face à educação inclusiva ou à inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância, através de metodologias diversificadas tais como análise de conteúdo do ponto de vista qualitativo e análise estatística do ponto de vista quantitativo, com análise correlacional, das diferentes variáveis (idade, tempo de serviço, habilitações, formação especializada, função, experiência) com as dimensões do estudo, assim como se apresentam os resultados obtidos com cada uma delas. No ultimo capítulo surge como a discussão/conclusão deste primeiro estudo.

A terceira parte, é composta pelo estudo 2, com uma metodologia de “estudo de casos”, baseada na recolha de dados através de entrevistas, observações, gravações e videogravações para posterior tratamento. A análise dos vídeos será feita a par de uma caracterização essencial dos espaços educativo onde o estudo se realizou, assim como dos intervenientes do mesmo e toda a explicitação das técnicas usadas nos procedimentos metodológicos utilizados e ainda os resultados obtidos e sistematizados.

Na quarta parte, deste trabalho apresentaremos uma discussão e conclusão geral de todo o trabalho, onde tentamos enquadrar de uma forma harmoniosa os resultados dos dois estudos, que pretendemos sejam complementares e que finalmente nos dêem resposta aos objectivos a que nos propomos alcançar e ainda possam servir para ponto de partida para reflexões sobre as práticas educativas e , sobre os processos de inclusão de crianças com N.E.E. nos grupos de jardim de infância.

Na quinta parte constarão todas as referencias bibliográficas que serviram de fundamentação e base de informação para a elaboração desta tese.

P RIMEIRA PARTE :
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

Da Integração À Inclusão – Dos Conceitos Às Práticas

A primeira parte deste trabalho consiste em tornar a nossa investigação coerente do ponto de vista científico, formando alicerces seguros com base em autores reconhecidos e em trabalhos realizados anteriormente, realçando os conteúdos teóricos que se encontram directamente relacionados com o estudo que pretendemos realizar. Assim, faremos uma abordagem sobre a evolução conceptual ao nível da educação especial até à **actual concepção sobre educação inclusiva**. Abordaremos o conceito de **atitudes** sob o ponto de vista da sua relação com a educação inclusiva e finalmente, a nossa atenção incidirá nas **interacções sociais** como factor essencial na transmissão das atitudes dos educadores face à educação inclusiva.

1.1 . Evolução conceptual: N.E.E. / Integração / Inclusão

O conceito de necessidades educativas especiais (N.E.E.), começou por ser aplicado nos anos 60, sem no entanto se verificarem sinais de mudança no domínio conceptual existente. O Warnock Report em 1978 (cit. por Felgueiras, 1994) teve um papel decisivo e um peso convulsor no movimento de ideias a favor da integração educacional de crianças com "necessidades educativas especiais" e na divulgação deste conceito.

A educação especial começa a ser relacionada, sobretudo, com uma problemática que envolve todo o sistema regular de educação, observando-se uma tendência a nível mundial para incluir as crianças com N.E.E. no seio das estruturas regulares de ensino: "integração".

Este relatório, promove ainda a mudança dos conceitos relativos a "normal", "deficiente" e "educação de deficientes", em sua substituição propõe o conceito de crianças com "necessidades educativas especiais" e define "educação especial" como o conjunto de medidas a ser utilizadas para responder a essas mesmas necessidades.

O conceito de deficiência não é totalmente abandonado e é proposto um quadro para a recolha de dados sobre o número de crianças que são portadoras das categorias mais importantes de deficiências. No entanto, esta categorização está a ser hoje contestada por inúmeras razões:

- as categorias constituem rótulos que só por si são estigmatizantes, oferecendo resistência à mudança;
- não revelam o problema educativo da criança;
- não enquadram satisfatoriamente as crianças portadoras de deficiência de diversa ordem;
- pressupõem, a ausência absoluta de problemas educativos no grupo das não-deficientes, o que é falso;
- perpetuam uma rígida distinção entre normal e deficiente, o que é incorrecto e trás consequências negativas para a criança;
- as categorias clássicas fazem perder de vista as diferenças individuais.

Propõe-se então a noção de "criança com necessidades educativas especiais" e define-se a educação especial como o conjunto de processos utilizados para responder a essas mesmas necessidades. Esta visão mais alargada e flexível, possibilita enfatizar o conceito de educação, como algo que se impõe também fora do contexto escolar, sendo necessária a

adopção de medidas educativas especiais, independentemente de se situarem para além da escolaridade obrigatória.

O conceito de "N.E.E." está associado, segundo Marchesi e Martin (1995), ao facto do aluno apresentar algum problema de aprendizagem ao nível da sua escolaridade, o que pressupõe uma atenção especial e a utilização de um leque de recursos educativos adicionais.

Esta abordagem centra-se nas dificuldades de aprendizagem expressas pelo aluno, ficando a concepção de deficiência para segundo plano, o que permite valorizar a natureza da resposta educativa, o ênfase é colocado na escola, que deve organizar-se no sentido de encontrar uma resposta educativa adequada que permita minimizar ou superar as N.E.E

Para estes autores, a adopção de conceito N.E.E produziu alterações significativas, não só nas atitudes face a crianças cujas necessidades são mais acentuadas, mas também influenciou positivamente a forma de intervenção com as crianças que apresentam múltiplas e variadas dificuldades de aprendizagem associadas a um número muito mais vasto de alunos, nomeadamente problemas de linguagem, lentidão no domínio da leitura e da escrita, distúrbios emocionais, de comportamento e isolamento social.

A este conceito está subjacente segundo Wood (cit. por Felgueiras, 1994), uma perspectiva da adopção de medidas ou recursos especiais e a inserção das crianças no meio menos restritivo possível, mas para Pastor (1995), existe ainda a necessidade de redefinir este conceito, para o qual se baseia em duas dimensões que considera essenciais:

- dimensão interactiva - em que a necessidade se define em relação ao contexto onde se verifica;

- dimensão de relatividade - em que a necessidade se refere a um espaço determinado e a um tempo determinado, não sendo universal nem permanente.

No que respeita à dimensão de relatividade, Alvarez (cit. por Vaz, 1997), generaliza o conceito, afirmando que todos os alunos têm necessidades educativas, necessitando alguns, pelas diversas situações, de ajudas especiais, que poderão ser permanentes ou transitórias.

Actualmente existe entre os investigadores e técnicos de educação, um caminhar para uma maior conformidade conceptual na definição do conceito de " N.E.E.". Assim, pode atribuir-se esta designação, após a detecção e ponderada avaliação, a crianças que não acompanhem o currículo comum, sendo necessário recorrer a adaptações de acesso, de currículo e que careçam de apoio educativo consoante as suas dificuldades.

A questão da detecção e a avaliação das N.E.E., pode ser considerada uma etapa fundamentalmente importante na sua identificação. Sobre esta questão, Marchesi e Martin (1995), referem que, o objectivo que se pretende alcançar não pretende encontrar uma classificação das categorias em que se distribuem as N.E.E., mas sim conhecer a criança nos diversos perfis evolutivos e analisar as suas potencialidades de desenvolvimento para poder determinar os recursos educativos adicionais de que necessita.

Esta concepção de N.E.E., veio desmistificar a integração, trazendo mais crianças para as escolas. Por outro lado, tem vindo a imputar à escola a maior parte dos problemas dos alunos, o que segundo Marchesi e Martin, incitou a uma reflexão sobre os objectivos da escola, mostrando que existe necessidade de se proceder à sua reforma. Tem ainda vindo a

verificar-se a relação directa existente, entre as N.E.E e a necessidade de reorganização e provisão dos recursos, para que estas possam ser atendidas.

O conceito de integração tem um carácter dinâmico, alvo das mais variadas e inadequadas críticas, tem vindo a clarificar-se e adaptar-se com o objectivo de encontrar a melhor forma ou situação que dê resposta satisfatória e que permita que o aluno se desenvolva o melhor possível. podendo assim variar segundo as necessidades de cada aluno e perante as condições escolares existentes. Hegarty, (cit. por Marchesi & Martin, 1995), tem insistido em divulgar que o objectivo principal de toda esta dinâmica é a educação de todos os alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares.

Segundo Warnock (cit. por Hegarty, 1981), a integração pode ocorrer de três formas diferentes:

- integração espacial - ocorre em função dos locais onde a integração se desenrola (escolas, salas de apoio,...);
- integração social - quando os alunos que frequentam as salas de apoio desenvolvem em conjunto apenas actividades não curriculares;
- integração funcional - quando a integração é total na sala de ensino regular.

Hegarty (1981), considera ainda que a integração escolar pode ser vista como um fim em si ou como um meio de alcançar a integração na comunidade. No entanto outros autores como Jiménez (1991), consideram que estas diferentes formas de classificar a integração não fazem, neste período, muito sentido. Para este autor, a integração é uma realidade quando a criança com N.E.E se encontra inserida num modelo educativo único e geral, que contempla as diferenças e se adapta às características de cada aluno.

Nesta perspectiva, é para este autor fundamental a existência de uma variedade de respostas educativas dentro do sistema de ensino, que contemple diferentes situações, que possua um carácter relativo e flexível e que seja comum a todos.

Existem, no entanto, da parte de alguns investigadores argumentos menos favoráveis e até críticas profundas ao processo de integração, introduzindo o conceito mais recente no âmbito da educação especial, a “**inclusão**” ou “**escola inclusiva**”.

Em primeiro lugar, parece indispensável saber quais as práticas que se designam quando se fala de inclusão. Segundo Bernard da Costa (1998), existem factores que vieram incentivar a mudança dos conceitos e das práticas:

- crescente número de alunos para os quais a escola se traduz em insucesso e rejeição;
- um novo olhar sobre as "necessidades educativas especiais";
- a necessidade de encontrar uma resposta eficaz aos desafios da "escola para todos".

Neste enquadramento, Bernard da Costa (1998), define “inclusão” como um empenhamento em reestruturar o programa da escola em resposta à diversidade dos alunos, centrado numa nova perspectiva de necessidades educativas especiais.

Assim, esta autora faz a distinção entre **integração** e **inclusão**, com a mudança da perspectiva da intervenção centrada no aluno, para uma intervenção centrada no currículo, como podemos observar no quadro 1.

Quadro 1 - Distinção entre integração e inclusão segundo Bernard da Costa (1998)

INTEGRAÇÃO Perspectiva centrada no aluno	INCLUSÃO Perspectiva centrada no currículo.
⇒ Os alunos dividem-se em dois grupos: com e sem N.E.E.	⇒ Qualquer criança em qualquer altura pode ter dificuldades na escola
⇒ Os alunos com N.E.E. precisam de ensino especial	⇒ As dificuldades sentidas por alguns alunos são motivo de melhor atendimento das estratégias educativas
⇒ Alunos com problemas idênticos devem ser educados em conjunto, por especialistas em classe ou sala de apoio separadas	⇒ As diferenças entre os alunos são facilitadoras de desenvolvimento, cabe aos professores o melhoramento das estratégias que beneficiem todos os alunos.
⇒ Perante um problema educacional a atenção do professor especialista centra-se de forma individual no aluno.	⇒ Perante um problema educacional, a atenção centra-se na estratégias educativas, currículo, comunicação entre alunos e entre estes e o professor.

Outros autores estabelecem as diferenças entre estes dois conceitos, sob outros pontos de vista: para Leitão (1998), numa comparação entre integração e inclusão, refere que a primeira é normalmente entendida como a introdução, na escola, de recursos e medidas adicionais, medidas segmentares e localizadas, no contexto de um sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais inalterado.

Tal perspectiva, a **integração** bem como as práticas daí decorrentes, centra-se no apoio individual ao aluno previamente sinalizado. Em contrapartida este autor considera a **inclusão** como uma abordagem diversa, como perspectiva centrada na escola e enfatiza a

necessidade de reestruturar as escolas de forma a que possam responder às necessidades de todos os alunos.

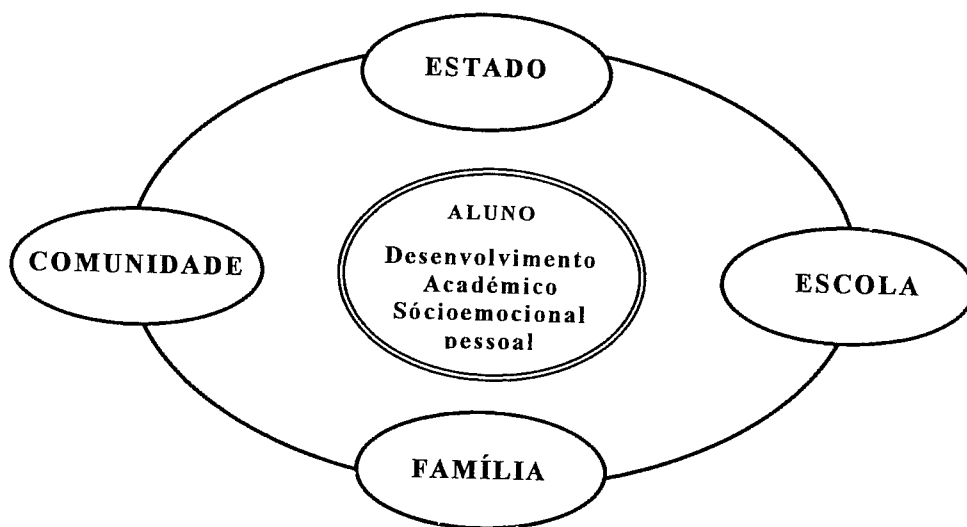
Para Rodrigues (1998), existe uma diferença radical nos modelos em estudo, a escola integrativa segue o paradigma da escola tradicional, identificando um grupo de alunos específicos identificados através de uma lógica médico-pedagógica, negligenciando a diversidade e a qualidade global.

Rodrigues (1998), adota o conceito de "**educação inclusiva**" e não "**escola inclusiva**" pois, segundo este autor trata-se de uma concepção que diz respeito a todo o sistema de ensino, reconhece indivíduos e grupos concretos, baseia-se na diferenciação curricular e num currículo em construção.

Este autor, considerando a radicalidade desta concepção, que identifica como de ruptura com a escola tradicional, questiona: até que ponto todos os actores estão conscientes desta radicalidade e sobretudo do impacto que a adopção do modelo de **educação inclusiva** vai originar nos nossos valores sociais?

A inclusão é ainda definida por Correia (1999), como um princípio ou filosofia de inserção do aluno na classe regular, com a possibilidade de receber todos os serviços educativos adequados e que tenha por base o desenvolvimento global do aluno, nos vários ambientes onde interage, sintetizado pelo autor no esquema que podemos observar na figura 1.

Figura 1 - Esquema de sistema inclusivo centrado no aluno in Correia (1999)



"Sistema inclusivo centrado no aluno" in Correia (1999), (p.35.)

Nesta perspectiva, a escola deve adaptar-se ao conjunto de características de cada aluno considerando uma visão de colaboração inter-institucional promovendo uma educação de qualidade para todos, estabelecendo uma "cultura de escola e de sala de aula" que adote a diversidade como lema ao nível das atitudes e valores.

Ainscow (1997), baseia a sua visão de sistema inclusivo, nas orientações aprovadas na Declaração de Salamanca em 1994, no entanto refere que ainda há um longo caminho a percorrer para tornar realidade a implementação dessas orientações. Este autor considera que é necessário um aperfeiçoamento dos professores e das escolas, na capacidade de *"criar ambientes educativos em que os diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, conseguem participar, para os quais se consegue contribuir e experimentar sentimentos de sucesso."* (p.15).

Para Ainscow existe uma grande preocupação que se situa nas formas de fazer avançar as práticas, no que respeita ao desenvolvimento de estratégias que sejam capazes de ajudar os professores a adoptar formas de trabalhar que tenham em conta todos os alunos da classe.

A **inclusão** passa assim a ser a alternativa escolar mais recente, orientada para o currículo, por oposição à perspectiva centrada nas dificuldades ou incapacidades crianças. Para Niza (1996), uma escola de inclusão deve garantir o direito de acesso à igualdade de condições, para o sucesso de **todos** os alunos.

O conceito de inclusão assenta, segundo Mrech (1998), numa série de pressupostos fundamentais:

- atender os alunos com N.E.E. na vizinhança da sua residência;
- propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes comuns;
- propiciar aos professores das classes comuns um suporte técnico;
- perceber que as crianças podem aprender juntas, embora com processos e objectivos diferentes;
- levar os professores a estabelecer formas criativas de actuação de modo a que todas as crianças sejam beneficiadas.

Para esta autora há que ter atenção e não confundir inclusão com outro tipo de conceitos próximos mas que assentam em princípios falsos, assim para Mrech (1998), o conceito de inclusão não é:

- colocar a criança na classe comum sem acompanhamento de um professor especializado;

- ignorar as necessidades da criança; traçar um processo único de desenvolvimento para todas as crianças;
- extinguir o atendimento especializado antes do tempo; introduzir as crianças com N.E.E. na classe regular sem fornecer suporte técnico aos professores.

A noção de escola inclusiva é um processo dinâmico que necessita de ser continuamente revisto nas suas várias componentes, que se referem em suma à capacidade da escola incluir desde o início todas as crianças, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, criando condições para dar a todos uma resposta educativa global, graças à diferenciação de estratégias que se impuser.

1.2. Educação inclusiva: do conceito à prática

Todo o acto educativo pressupõe um processo de interacções, interacções múltiplas não só entre profissionais e crianças, como também entre profissionais e os pais e entre os grupos e instituições comunitárias. Estas interacções, situam-se também no campo de estudos das atitudes.

As atitudes não nascem de um vazio social, pelo contrário, elas são fruto da interacção social, de processos de comparação, identificação e diferenciação sociais que nos permitem situar a posição de um indivíduo face à posição de outro.

Doise (cit. por Jodelet 1989), refere que as atitudes se distinguem sempre pela posição específica do sujeito sobre determinadas dimensões pertinentes para a avaliação de uma dada

entidade social. A função da atitude é de regulação, ela tem um efeito selectivo no conjunto de manifestações do sujeito.

Estas referências merecem-nos alguma relevância no contexto deste trabalho, uma vez que a aceitação de uma nova filosofia escolar como a "inclusão", nos coloca algumas questões ligadas ao universo representacional que são as atitudes.

Para Hegarty (1994), as atitudes dos educadores/professores face à sua vontade de trabalhar com as crianças com N.E.E., dependem de muitos factores, nomeadamente da natureza da sociedade e das concepções prevalecentes de deficiência e de N.E.E..

Apesar de ser difícil encontrar laços directos entre a natureza da sociedade e as atitudes dos professores, Hegarty (1994), reconhece existirem alguns indicadores. Em estudos recentes sobre a integração em seis países (Itália, Dinamarca, Suécia, Estados Unidos, Inglaterra e Gales e Holanda) algumas conclusões parecem indicar que factores como a ideologia dominante, podem ser mais favoráveis à aceitação dos princípios de normalização, como é o caso da Dinamarca e Suécia, onde os professores estão mais dispostos para a integração e aceitação da presença dos alunos com N.E.E. nas escolas regulares. Em Itália, a mudança radical para a desinstitucionalização criou também uma opinião favorável à integração.

Hegarty, indica ainda outro factor detectado no mesmo estudo que é a existência do ponto de vista tradicional da deficiência e do uso de categorias de deficiência, que se foram expandindo nos serviços sofisticados para crianças deficientes, sendo natural para os

professores pensarem que o melhor lugar para estas crianças é nas escolas especiais, como parece ser o caso da Holanda.

Outro factor apontado, prende-se à disponibilidade de recursos existentes nas escolas. Países como a Dinamarca, Suécia e Itália, onde existem recursos adequados nas escolas regulares, são caracterizados pela existência de atitudes mais positivas nos professores.

Diversos estudos efectuados neste âmbito como os de Harasymiw e Horne em 1975 (cit. por Garcia & Alonso 1985) tentaram relacionar as atitudes dos professores relativamente à integração, com variáveis como o sexo, a idade, o nível de ensino, os anos de experiência e a formação específica e não encontraram qualquer relação.

Larrivé e Cook (cit. por Garcia & Alonso 1985), colocam a hipótese de que as atitudes dos professores face à integração escolar se encontram afectadas por diversas variáveis institucionais e escolhem variáveis fixas do envolvimento como o nível educativo, dimensão das classes, tamanho e tipo de enquadramento da escola e por outro lado, variáveis perceptivas dos professores, como o grau de êxito conseguido com alunos com N.E.E., nível de apoio administrativo e a disponibilidade dos serviços de apoio.

Os resultados desta investigação deram indicativos de que as atitudes dos professores relativamente à integração são mais positivas quanto mais baixa o nível de ensino. No que respeita à dimensão da turma e de escola e tipo de escola, não se encontrou relação com as atitudes dos professores face à integração.

Observa-se uma grande relação entre as atitudes face à integração e a percepção que os professores têm do êxito obtido, do nível de apoio administrativo recebido e a disponibilidade de serviços de apoio. Sendo a variável que mais afecta as atitudes face à integração, a percepção que os professores têm do êxito obtido com este tipo de crianças.

Garcia e Alonso (1985), na sua investigação sobre esta temática, verificaram existirem atitudes mais favoráveis à integração, nos professores mais jovens, não confirmando a relação de atitudes positivas com a experiência docente. No entanto, os professores que se dizem mais informados sobre integração, apresentam atitudes mais positivas e, que segundo os mesmos autores tem implicações imediatas nas práticas.

Estes estudos confirmaram ainda que as atitudes mais favoráveis se situam nos níveis de ensino mais baixos, começando pelos educadores de infância, o que vem de encontro ao pressuposto de que a integração é mais fácil nos primeiros anos.

Nader (1984, cit. por Panaças, 1995), através de um estudo sobre o mesmo tema, concluiu que as atitudes dos professores são mais favoráveis quando se trata de crianças com atrasos moderados e, menos favoráveis quando se trata de crianças com deficiências físicas, deficiências severas e perturbações emocionais.

Como já referimos, segundo Hegarty (1994), as atitudes dos professores face à integração de crianças com N.E.E depende de muitos factores, nomeadamente da natureza da sociedade e das concepções prevalecentes de deficiência e de dificuldades de aprendizagem. No entanto, os estudos revelam que em termos de princípios os professores são favoráveis à integração, mas nas suas práticas não o demonstram.

Este negativismo, baseia-se sobretudo na inexistência de alguns indicadores como ideologia dominante favorável, abolição de categorias de deficiência e introdução por legislação do conceito de N.E.E e recursos adequados nas escolas regulares. Outros autores acrescentam ainda a necessidade de desenvolver melhores apoios. Satisfeitas estas condições, é possível de supor que as atitudes positivas se venham a desenvolver nas práticas dos professores.

Durante a fase em que o conceito de "integração" predominou, numa perspectiva centrada na criança, constatou-se que muitas das medidas preconizadas então, segundo Bernard da Costa (1996), não chegaram a ser totalmente postas em prática, principalmente por falta de recursos nas escolas.

Devido às dificuldades existentes nesta área, muitos estudos foram feitos, muitos movimentos de ideias têm surgido, que culminaram numa única alternativa: a necessidade de reformular a escola de modo a garantir educação e justiça social para todos, passando a constituir-se como **escola inclusiva**.

Nesta perspectiva, os factores considerados mais impulsionadores assentam sobre o conteúdo e desenvolvimento curricular. Onde as práticas de sala de aula assumem uma importância fundamental, no caminho para a verdadeira inclusão. Como refere Bernard da Costa (1996), o fundamental não é saber qual o défice da criança, mas de constatar "*o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança*" (p.153).

Na adaptação da escola aos alunos com N.E.E., Bernard da Costa (1996), localiza uma série de factores relacionados com o currículo, ao nível da sala de aula, como as estratégias

pedagógicas, a interação professor-aluno e aluno-aluno, o material, a capacidade dos professores para lidarem com as diferenças individuais dos seus alunos, a sua formação contínua, existência de condições que permitam garantir uma avaliação continua dos progressos alcançados. Para esta autora, *"é preciso que na sala de aula se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a darem o seu melhor, a progredirem tanto quanto lhes for possível."*(p. 153).

Diversos estudos têm demonstrado que existem factores que influenciam decisivamente a mudança no sentido da escola inclusiva e que se centram sobretudo nas estratégias pedagógicas. Estes factores encontram-se relacionados com a forma como as classes são organizadas, com o clima de relações que se estabelecem, com o número e a qualidade das interações entre professores e alunos.

Algumas estratégias-chave no que respeita ao trabalho a desenvolver na sala de aula segundo Bernard-da-Costa (1996), são sugeridas pela UNESCO, na tentativa de fomentar a aplicação concreta da Declaração Mundial da Escola Para Todos, proclamada na Conferência de Jomtien (1990), baseando-se nas seguintes orientações:

- aprendizagem activa;
- negociação de objectivos entre alunos e professores;
- demonstração, prática e *feedback*;
- avaliação contínua;
- apoio.

Nesta linha, Sánchez, Rosales, Canhedo e Conde (1994), concluíram nos seus estudos que os professores experientes comparativamente com os principiantes, apresentam nos seus

discursos expositivos características que se coadunam na prática, com as estratégias mais ligadas ao conceito de educação inclusiva e, que se traduzem numa gama mais variada de recursos e apoios, empregues de forma estratégica.

Os professores experientes, têm uma maior preocupação em contextualizar e dar sentido às suas exposições, mantêm uma continuidade no seu discurso, sublinhando e assinalando as ideias principais com o apoio da recapitulação e da redundância. A avaliação tende a girar sobre essas ideias globais, o que dá a entender aos alunos o que o professor espera que o aluno saiba.

Estas estratégias têm como objectivo, ajudar os professores a implementarem práticas inclusivas na sala de aulas, através de métodos que encorajem as crianças a implicar-se na aprendizagem, a trabalhar em grupo, a considerar as preocupações e interesses de cada aluno, a incentivar o uso de modelos práticos e a fornecer através das interações o *feedback* de apoio, a incentivar também à reflexão e questionamento como processo de revisão das aprendizagens.

Estas abordagens recomendadas, são segundo Ainscow (1996), de alguma exigência tanto para o professor como para os alunos, pelo que é vital a possibilidade de apoio sistemático, para que as práticas dos professores possam de facto dar lugar à implementação de práticas de inclusão.

No que respeita ao envolvimento escolar são ainda identificadas por Ainscow (cit. por Bernard-da-Costa 1996), entre outras, as seguintes medidas:

- *organização dos horários e das actividades de modo a proporcionarem condições para a formação contínua dos professores, ou seja: tempo para debate e reflexão, incentivos ao trabalho de colaboração e à investigação;*
- *abertura da escola aos pais, de modo a que entre estes e os professores se estabeleçam laços frequentes e estreitos, Com esta comunicação pretende-se que os pais transmitam aos professores o conhecimento que têm sobre os seus filhos, colaborem com a escola e que, em casa, se interessem pelo progresso escolar e que os apoiem;*
- *abertura da escola à comunidade, quer para que os alunos desenvolvam projectos de trabalho no exterior, quer para estimular os serviços da comunidade a colaborar com a escola. (op. cit. p. 155).*

CAPÍTULO II

2.1. Atitudes

A importância da formação e expressão de atitudes abre caminho progressivamente na reflexão e na prática dos educadores. Ainda que falte muito caminho a percorrer, são variadas e consideráveis as razões que reclamam um espaço prioritário deste aspecto educativo no currículo, na planificação e programação de toda a instituição educativa.

O conceito “atitude” permite identificar o posicionamento de um indivíduo face a uma realidade social e, segundo Lima (1993), foi provavelmente o primeiro a dar identidade à Psicologia Social, elo de ligação entre a Psicologia e a Sociologia.

A introdução da noção de atitude surgiu na psicologia Social, no início do século na obra de Thomas et Znaniecki (1918) cit. por Doise (1989). Para estes autores, as atitudes eram entendidas como tendências ou disposições a agir, objectivas e observáveis, próprias de indivíduos membros de um grupo; são ainda entendidas como a versão psicológica duma realidade, onde o significado sociológico é constituído pelos valores “*L’attitude est un mécanisme psychologique étudié principalement dans son déroulement par rapport au monde social et en conjonction avec des valeurs sociales*” (Thomas e Znaniecki, 1918, p.23, cit. por Doise, 1989, p.221).

Nesta primeira fase do estudo das atitudes, o esforço de numerosos autores como Thurstone e Chaves (1929) ou Lickert (1932) (cit. por Doise, 1993), consistiu em individualizar as atitudes, pela construção de instrumentos de medida com o objectivo de

situar diferentes indivíduos uns em relação aos outros, através de escalas de atitudes, que medissem as suas diferenças de disposição a respeito dos objectos de atitudes específicas, como a Igreja, um partido político ou os Negros.

Nos nossos dias, com a incidência de trabalhos sobre a cognição social, uma visão mais complexa de estrutura interna das atitudes se impõe. Graças à difusão de programas de tratamento e dados, das análises e representações gráficas, se mostram as posições ocupadas respectivamente por objectos de atitudes e grupos sociais, em espaços pluridimensionais. Estas novas técnicas deveriam permitir uma conceptualização mais integrada de atitudes, a articular com o estudo de um sistema empenhado ao nível do indivíduo com o estudo da sua inserção em sistemas de natureza social.

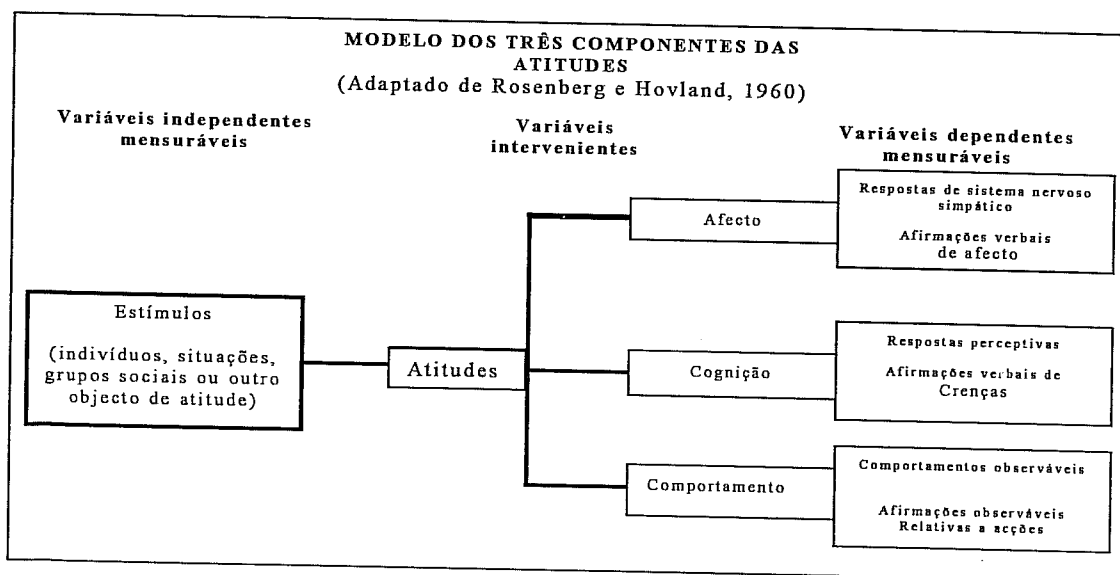
A existência de uma grande diversidade de definições sobre atitudes, dificulta por vezes a delimitação dos seus constituintes essenciais e coloca em evidência a sua complexidade. Para Vala (1993) a compreensão dos processos que estão na base da formação, estabilização e mudança das atitudes sociais, têm também constituído um importante campo de investigação do domínio das ciências sociais e humanas. No entanto, na opinião de Lima (1993), as definições mais utilizadas são as de carácter mais geral e ecléticas e, apesar de persistirem algumas divergências, há consenso relativamente à existência de diversos traços como:

- As atitudes dizem respeito a experiências subjectivas – elas expressam o posicionamento relativamente estável, de um indivíduo ou grupo e, em situações conhecidas, é possível predizer-se a reacção do indivíduo. Este posicionamento é construído a partir da sua história, pelo que apresenta um carácter aprendido, embora seja susceptível de mudança;

- As atitudes referem-se a um objecto – quando se fala de atitudes obrigatoriamente se explicita o objecto da sua referência utilizando frequentemente a expressão "atitudes face a ...";
- As atitudes incluem sempre uma dimensão avaliativa – está sempre presente a dimensão afectivo-avaliativa, sendo passível de ser perspectivado como positivo ou negativo.

Outros, atribuem ou definem atitudes como uma predisposição emocional para determinado comportamento ou acção potencial. Rosenberg e Hovland (1960, cit. por Lima, 1993) encontraram três componentes observáveis como forma de caracterizar as atitudes relativamente às respostas: afectiva, cognitiva e comportamental como podemos observar na fig. 2.

Figura 2 - Modelo dos três componentes das atitudes (adaptado de Rosenberg e Hovland, 1960)



As atitudes distinguem-se de outros conceitos próximos como opiniões e ideologia através de metodologias de análise factorial. Segundo Lima (1993), as opiniões definem-se

por respostas a itens unidimensionais, enquanto que as atitudes se extraem do conjunto de itens definidos através da análise factorial das opiniões e, a ideologia é constituída pelo agrupamento de atitudes extraídas de uma análise factorial de segunda ordem.

A concepção geral de atitude, na opinião de Doise (1989) não tem sofrido grandes alterações, trata-se sempre de uma posição específica que o indivíduo ocupa sobre uma dimensão ou várias dimensões pertinentes para a avaliação de uma dada realidade social.

Outros ainda, como Stokkum (1984) e Vash (1984) (cit. por Pereiro, 1996) referem-se a atitudes como um comportamento com forte componente afectiva e cognitiva e chamam ainda a atenção para a importância de existência de congruência entre as palavras e os actos.

Algumas investigações questionaram a veracidade desta suposição, e provaram que o acto verbal parece ter um valor emocional independente ou um significado simbólico sem uma disposição congruente e directa da acção. Neste sentido, Vash (1984), (cit. por Pereiro, 1996) mostra a necessidade de triangulação entre as crenças, as respostas do tipo emocional e os comportamentos manifestos, de forma a ser possível identificar correctamente as atitudes de um indivíduo face determinada coisa. Este autor refere ainda que é possível a existência em simultâneo de uma atitude geral muito positiva e, ao mesmo tempo, atitudes extremamente restritivas e vice-versa.

A explicação deste paradoxo, encontra-se segundo Stokkum (1984, cit. por Pereiro 1996), no surgimento de atitudes que envolvem elevada carga emocional transportando consigo uma espécie de significação simbólica, sem estarem enraizadas em acções concretas,

pelo que as atitudes positivas encontradas, podem não corresponder a nenhuma acção concreta relativamente à situação.

Este facto parece-nos extremamente importante no contexto deste estudo, uma vez, que nos poderemos questionar se os enunciados, ao nível dos princípios que regem as atitudes dos educadores, estarão presentes na sua prática? Existirão efectivamente níveis de coerência entre a expressão das suas atitudes dos educadores e as suas práticas inclusionistas?

Para medir as atitudes dos sujeitos quanto ao objecto deste estudo, iremos utilizar a técnica de construção de escalas proposta por Lickert (1932 cit. por Lima 1996). Esta técnica permite a medição das atitudes dos sujeitos face a um conjunto de afirmações radicais sobre o mesmo objecto: umas claramente favoráveis, outras claramente desfavoráveis. A atitude do sujeito é obtida pelo seu posicionamento face ao conjunto das frases radicais.

2.2. As interacções sociais e formação de atitudes em crianças

Numerosos estudos da psicologia social mostram as características sociais evidentes das atitudes, quer no processo de apropriação das atitudes a nível individual, como nas funções que desenvolvem.

As interacções sociais têm um papel fundamental na formação de atitudes semelhantes à que são partilhadas pelos membros de um grupo social. As crianças, seres em formação, também se encontram numa situação de dependência da influencia social no

processo de construção das atitudes, e é essencialmente através das interações com os pais, irmãos, educadores, televisão e outras crianças do grupo que estas se vão formando.

As situações de interação revelam-se também bastante complexas, compostas por diversas e contraditórias crenças, atitudes e valores, colocando o sujeito em situação de dissonância cognitiva em que por vezes, estes elementos cognitivos, simbólicos e afectivos entram frequentemente em colisão.

Como as atitudes são aprendidas predominantemente através de um processo de imitação reforçante e reforçada dos modelos relevantes, é determinada segundo Milner (1983, cit. por Lima, 1993) por três tipos de índices sociais:

- índices directos - as afirmações explícitas dos pais e educadores que permitem à criança a atribuição de características diferenciadas aos diferentes grupos sociais.
- índices indirectos - comportamentos ou afirmações que contenham implicitamente posições diferenciadas em relação aos diversos grupos sociais.
- índices de papel - a imitação de comportamentos e atitudes dos adultos em relação aos diversos grupos sociais que vão permitir à criança entrar na ideologia do seu grupo, que por sua vez reforça estes comportamentos e atitudes.

Para Dove (1974) (cit. por Lima, 1993), nas crianças mais novas a componente principal das atitudes é de âmbito afectivo e avaliativo e menos cognitivo. As crianças mais velhas apresentam uma melhor integração dos três componentes das atitudes (afectiva, cognitiva e comportamental). Sendo a componente cognitiva mais elaborada, é possível atribuir características positivas e negativas aos vários grupos sociais; a componente afectiva

é mais diferenciada, permitindo a discriminação entre uma posição favorável relativa a um indivíduo e uma posição desfavorável face ao grupo a que pertence.

As estratégias comportamentais de discriminação intergrupar, apresentam nas crianças, que em linguagem Piagetiana dominam as operações, uma descentração dos aspectos perceptivos e figurativos do real para acederem a estratégias mais abstractas.

O estudo das atitudes e da sua formação, revela bem a importância do seu papel na construção e preservação das entidades grupais e na integração dos indivíduos nos grupos sociais, o que justifica o empenho existente em todas as culturas, na transmissão das atitudes sociais importantes para a manutenção do sistema social às gerações mais novas. Segundo Lima (1993), estas estão também enquadradas nos processos mais gerais de dinâmica das relações entre grupos sociais, como base importante na formação das atitudes que manifestam os membros de um mesmo grupo, o que confere uma identidade própria a cada grupo social.

A importância das interacções na formação das atitudes põe em evidencia, no caso do estudo em curso, as atitudes e os comportamentos do educador enquanto modelo interactivo na transmissão de índices directos e indirectos, que influenciam a construção e preservação de atitudes face à inclusão de crianças com N.E.E., nos grupos de jardim de infância.

2.3. As atitudes dos educadores face à inclusão de crianças com N.E.E.

Os inúmeros estudos realizados no âmbito das atitudes dos profissionais de educação face à integração de crianças com N.E.E. nas estruturas regulares de ensino, têm-se debruçado

quase exclusivamente sobre os níveis de escolaridade obrigatória, a educação pré-escolar tem sido, nesta perspectiva, pouco explorada, na recolha de informações científicas ou como objecto de estudo das ciências de educação. Pelo que são conhecidos mais resultados de estudos realizados sobre as atitudes dos professores de outros ciclos de ensino, do que as atitudes dos educadores de infância.

Como já referimos no capítulo anterior, Garcia e Alonso (1985), na sua investigação verificaram existirem atitudes mais favoráveis à integração, nos professores mais jovens, não confirmando a relação de atitudes positivas com a experiência docente. No entanto, os professores que se dizem mais informados sobre integração, apresentam atitudes mais positivas e, que segundo estes autores tem implicações imediatas nas práticas.

Estes confirmaram ainda que as atitudes mais favoráveis se situam nos níveis de ensino mais baixos, começando pelos educadores de infância, o que vem de encontro ao pressuposto de que a integração é mais fácil nos primeiros anos.

Analiseemos ainda, segundo estes autores alguns estudos realizados no âmbito das atitudes e que têm servido de ponto de partida a muitos outros estudos com vertentes idênticas ou diferenciadas:

Harasymin e Horne (1975) referidos por Garcia & Alonso (1985), fazem referência a diversos estudos, nos quais se pretendia averiguar a influência que variáveis como o sexo, a idade, o nível educativo, os anos de experiência e a formação no âmbito da educação especial exerciam ao nível das atitudes dos professores face à integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais, não encontrando no entanto, nenhuma relação

significativa. No entanto, de acordo com Foster et al. (1975) referido também por Garcia e Alonso (1985), os estudos apontam para a existência de uma relação entre as atitudes e a percepção estereotipada de categorias diagnosticas específicas.

Larrivée e Cook (1979) referidos por Garcia e Alonso (1985) colocaram a hipótese de que nas atitudes dos professores face à integração, influem diversas variáveis institucionais, que poderão ser agrupadas em diversas categorias:

- Variáveis fixas do meio: nível educativo e dimensão da turma e da escola.
- Variáveis perceptivas dos professores: grau de êxito obtido com os alunos com necessidades educativas especiais, nível de apoio administrativo recebido e disponibilidade de serviços de apoio.

A investigação realizada por estes autores, obteve os seguintes resultados:

- 1 - As atitudes face à integração dos professores de classes regulares, tendem a ser mais positivas à medida que se deparam com níveis educativos mais precoces.
- 2- Parece que as atitudes face á integração dos professores de classes regulares, não são afectadas por variáveis, tais como, efectivo da turma, dimensão da escola e tipo de escola.
- 3- Existe uma relação significativa entre as atitudes face à integração e a percepção do professor relativamente ao grau de êxito obtido, o nível de apoio, sendo de realçar a primeira variável referida, como a mais influente no que respeita à integração.

Cline (1981), referido por Garcia e Alonso (1985) acrescenta que um consórcio de directores de educação especial (Universidade de Miami, 1974) identificaram quatro obstáculos principais, face à integração:

- As atitudes dos professores do ensino regular, face aos alunos com handicaps.
- As atitudes e boa vontade da administração geral.
- A carência de recursos financeiros.
- A insuficiência de especialistas de apoio.

Do estudo de Cline obtiveram-se as seguintes conclusões:

- 1 - A presença ou a ausência de um programa especial dentro de uma escola, não está associado às atitudes dos professores, nem ao conhecimento que os directores detêm sobre as crianças com necessidades educativas especiais.
- 2 - As atitudes dos directores face à integração, são comparáveis às dos técnicos em educação especial, relativamente a crianças portadoras de deficiência mental. No entanto, observam-se atitudes mais positivas dos directores em relação aos deficientes mentais moderados e severos.
- 3 - Em todas as áreas examinadas, os directores demonstraram um conhecimento significativamente inferior ao dos técnicos em educação especial, verificando-se por outro lado, que os que tinham menos de dez anos de experiência, possuíam mais informação, em relação aos que tinham mais experiência.

Pedhazur (1981), (referido por Garcia e Alonso 1985) estabelece uma comparação entre as atitudes face à integração dos professores de educação especial e do pessoal não docente. O estudo realizado por este autor, revela que no que respeita aos grupos referidos, não se verificaram atitudes negativas face à integração, no que respeita à aquisição de competências académicas, sendo de realçar no entanto, que os professores do ensino especial, constituem o grupo para o qual a integração deve ser aceite, sem qualquer renitência.

O estudo de McCauley (1978) (também referido por Garcia e Alonso, 1985) revela que as atitudes face à integração entre professores do ensino regular e professores do ensino especial, não apresentaram diferenças significativas; o mesmo não se verificava em relação ao tempo de serviço dos docentes, uma vez que segundo o autor, nos professores com menor experiência, eram visíveis atitudes significativamente mais positivas, do que nos professores com maior experiência de ensino.

No âmbito das investigações efectuadas no domínio da integração é de realçar o estudo realizado pelos próprios autores já referidos, Garcia e Alonso (1985), denominado por «Atitudes dos professores face à integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais». Através deste estudo pretende-se obter um conhecimento mais profundo, sobre a influência de determinadas variáveis, na atitude dos professores face integração. Para tal, foram consideradas as seguintes variáveis: idade, sexo, língua materna, tempo de integração, informação, diagnóstico, nível educativo, tipo de centro, nível de apoio administrativo, apoio técnico, anos de experiência e a existência na escola de actividades extra-escolares.

As hipóteses delineadas apontam para a **inexistência de diferenças significativas** em termos de atitudes dos docentes face à integração de crianças com necessidades educativas

especiais, segundo o sexo, a língua materna, o número de alunos por turma, a realização pela escola de actividades extra-escolares e o tipo de centro.

No entanto, ao nível de outras variáveis são colocadas hipóteses no sentido de se verificarem diferenças significativas, nomeadamente atitudes mais positivas face à integração por parte de professores mais jovens e os professores do ensino especial, pelo tempo que dedicam a crianças com necessidades educativas especiais; dos professores consideram ter maior apoio administrativo ou técnico e dos professores com maior experiência docente, relativamente aos que têm maior experiência como professores com atitudes mais ou menos positivas face à integração de estas crianças, segundo as características diagnosticadas; atitudes menos positivas à medida que aumenta o nível educativo.

Verifica-se ainda a inexistência de diferenças significativas, relativamente ao sexo, à língua materna, à procedência dos integrados e ao tipo de centro. No entanto os resultados em relação à variável “número de alunos/turma” e a variável “actividades extra-escolares», contrariamente ao que era de esperar, apontam para uma relação significativa nas atitudes face à integração escolar os primeiros níveis de escolaridade, o número de alunos/turma nos restantes níveis pode de alguma forma camuflar a relação entre atitudes mais positivas e menor número de alunos por turma. A relação entre atitudes e a variável actividades extra-escolares, é mais difícil de interpretar e requer um estudo adicional desta variável, provavelmente dependente de uma ou outras variáveis.

No que respeita à variável “informação”, observam-se atitudes mais positivas face à integração de crianças com necessidades educativas especiais, nos professores que consideram estar bem informados sobre o fenómeno de integração. Relativamente à variável

diagnóstico, os resultados obtidos vão ao encontro da hipótese delineada inicialmente, sendo que as atitudes mais positivas estão associadas, por ordem crescente, aos seguintes diagnósticos: deficiência mental, autismo, surdo-mudo, paralítico-cerebral e cegueira. Segundo o autor, seria importante efectuar um estudo adicional, no sentido de se aprofundarem determinadas questões, tais como:

- Que resultados seriam obtidos, se o grau de atraso mental tivesse sido controlado.
- Qual a influência do aspecto físico, ao nível da integração.

Também se verifica a hipótese que previa uma relação entre atitudes mais positivas e o nível de ensino pré-escolar. Não se verifica uma associação entre atitudes mais positivas e o nível de apoio administrativo e técnico, tal como se previa inicialmente, embora esta hipótese tenha sido confirmada em estudos anteriores. Uma possível explicação parece estar associada à homogeneidade de respostas dadas pelos professores relativamente a estas variáveis.

Segundo este estudo, não existe qualquer relação entre a experiência dos docentes e as suas atitudes, constatando-se, no entanto, que aos professores mais jovens, se associam relações mais positivas face à integração. É curioso o facto de através de uma análise correlacional, os resultados apontarem para a existência de relações negativas e significativas face à variável experiência docente. Embora seja de realçar o facto de a um maior tempo de experiência na integração, estar associado todo um leque de conhecimentos e informações sobre as crianças com necessidades educativas especiais, não se observam relações significativas negativas entre a variável referida e as atitudes dos docentes.

Em síntese, o autor defende que o estudo das atitudes dos professores face à integração, tem uma influência indiscutível no processo de **mudança** de uma filosofia

baseada na "segregação" para uma filosofia baseada no princípio da normalização. Desta forma, é de extrema importância a análise da variável atitudes, com o objectivo de promover a manipulação da mesma e a requalificação das atitudes dos professores face à integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais.

No que se refere às atitudes dos profissionais de educação verifica-se, segundo os estudos feitos em Portugal por Davies (1994), a existência de diferenças significativas entre os educadores de infância e os restantes docentes, conferindo aos educadores uma maior aceitação das problemáticas inerentes às crianças com N.E.E.. Outros estudos existentes neste âmbito revelam ainda a tendência a uma maior aceitação e um nível de atitudes mais positivas à medida que o nível de ensino é mais baixo.

Ainda relativamente à nossa realidade, Vaz (1997), que realizou o mesmo tipo de estudos, mas no âmbito da "integração" e no 1º ciclo de escolaridade e concluiu que a variável "habilitações profissionais" influencia significativamente as atitudes dos professores face à integração de alunos com N.E.E. . Existem diferenças significativas entre os professores que têm um curso superior apresentam atitudes mais positivas do que aqueles que têm apenas um curso médio. Os professores que frequentam acções de formação com regularidade têm também atitudes mais positivas.

Neste mesmo estudo foram identificadas diferenças significativas no que respeita à idade e ao tempo de serviço. Os professores mais novos apresentam atitudes mais positivas face à integração. Os professores com menos prática educativa têm atitudes mais positivas face à integração de alunos com N.E.E. do que os professores com mais tempo de serviço.

Também ao nível da experiência, revela este estudo que os professores que já tiveram contacto com alunos com N.E.E. mostram atitudes mais positivas face à integração. Assim, como na variável “tipo de função”, se verificou que os professores de “apoio” apresentam atitudes mais positivas face à integração destes alunos.

Neste estudo Vaz (1997), não obteve resultados significativos relativamente à confirmação das variáveis “tempo de experiência com N.E.E. e número de alunos/turma” não encontrando diferenças significativas.

A actual preocupação existente com a consciencialização da noção **de educação inclusiva**, relativamente às práticas dos professores e à organização das escolas, passa na maior parte das vezes um pouco ao lado da educação pré-escolar. A própria literatura sobre esta temática foca essencialmente outros níveis de educação e, não se encontram com tanta facilidade estudos relacionados com “**educação inclusiva**” e “**educação pré-escolar**” ou com práticas educativas favorecem a inclusão. A ideia geral é que as práticas educativas neste nível de ensino são menos questionadas no que respeita à inclusão e à aceitação da diferença. Quais são então as características da educação pré-escolar, que dão origem a esta ideia?

O que Mrech (1998), considera como características fundamentais da educação inclusiva, são práticas pedagógicas que fazem parte da vida dos jardins de infância e são regularmente utilizadas pelos educadores:

- direccionamento para a comunidade;
 - colaboração e cooperação;
 - parceria com os pais;
 - ambientes educacionais flexíveis
-

- estratégias baseadas em pesquisas;
- estabelecimento de novas formas de avaliação.

Estas e outras práticas, assim como uma abertura do jardim de infância à comunidade e a aceitação das diferenças, que fazem parte das vivências da maior parte dos jardins de infância, conduzem a educação pré-escolar no bom sentido da inclusão, educação inclusiva, ou da verdade que é inquestionável da escola para todos.

Os estudos de Thouroude (1997 a), realizados em França sobre a “tolerância pedagógica” dos educadores de infância (tolerância nas diferenças culturais e individuais das crianças, mesmo que estas resultem de deficiências ou incapacidades), através da análise de 461 inquéritos, mostram que paradoxalmente, são os educadores que trabalham nas condições mais difíceis, que apresentam os níveis de tolerância mais elevados.

Assim, no contexto escolar, as condições do ensino não criam, mas põem à prova a capacidade de tolerância dos educadores, que resistem ou não a esta prova, o que resulta com efeito de uma escolha individual e reflecte a expressão de uma atitude. Thouroude (1997 a), conclui que é através de uma interacção entre os dados objectivos do exercício da profissão e as dimensões subjectivas individuais, que conduzem o educador ao nível que o caracteriza.

O resultado deste estudo de Thouroude (1997 b), aponta para o facto de que o sucesso da inclusão está fortemente condicionado pelo modelo pedagógico do educador, e indica algumas características fundamentais que o promovem: (p.65)

- *a motivação e o gosto pela profissão;*
 - *ser experiente;*
-

- *adopção de pedagogias diferenciadas;*
- *considerar os pontos comuns entre a criança deficiente e os seus pares;*
- *valorizar a expressão individual e a cooperação entre pares;*
- *estar informado das particularidades de cada criança;*
- *estabelecer contactos regulares com os colegas, ou intervenientes exteriores e com os pais das crianças;*
- *qualidade dos cuidados prestados às crianças;*

A inclusão de crianças “diferentes” num grupo pode ser vivida, segundo algumas teorias do conflito sócio-cognitivo, como um factor de enriquecimento (Batista 1990). Estes estudos investigaram os resultados da interacção criança-criança, em que os mais desenvolvidos em determinadas áreas ajudam os menos desenvolvidos e as conclusões mostram resultados muito positivos, não apenas para os que recebem ajuda, mas também aos que a dão. Este tipo de interacção denominado “peer-teaching” (efeito tutor/situação de tutorado) adquiriu hoje uma indiscutível posição entre as estratégias pedagógicas.

É notório que nas classes em que é dada preferência ao trabalho em grupo e em que é fomentada a participação activa dos alunos, a inclusão destas crianças é mais facilitada do que num grupo em que o adulto adopte essencialmente, por lições expositivas em que não haja qualquer individualização do ensino.

As situações de interacção professor/aluno com função educativa, segundo as ideias de Vigotsky, “sustentam” ou “apoiam” as consecuições da criança, levando-a a entrar na “zona de desenvolvimento próximo”, mediante a actividade pedagógica ensinando-lhe a conseguir o controlo consciente do que vai aprendendo, graças às relações sociais estabelecidas.

Neste sentido, os educadores que desempenham com maior eficácia as funções de "apoiar" ou "sustentar" os progressos das crianças, realizam intervenções contingentes com as dificuldades que estas encontram na realização das suas tarefas. Segundo Wood (1993), a eficácia do ensino, depende em grande medida do respeito pela regra da contingência. Realça ainda, que o respeito pela regra de contingência exige do adulto uma avaliação contínua das actividades da criança, uma interpretação dos seus erros e do efeito provocado pelas intervenções anteriores. Sugere ainda, que a intervenção educativa para ser eficaz, deve oscilar desde níveis máximos de ajuda e directividade, até níveis mínimos.

Batista (1990), refere que a escola deve implementar práticas integradoras, investindo em estratégias que coloquem o educador numa posição de "coordenador" de processos de aprendizagem, estimulando a cooperação entre as crianças. O trabalho deve ser estruturado com base na anulação do papel central do adulto enquanto "transmissor". Parte-se do pressuposto que cada elemento do grupo traz recursos que devem ser explorados e colocados em interacção, o que valoriza a diversidade individual fazendo dessas interacções situações de aprendizagem, favorecendo a reciprocidade e a variabilidade de papeis, exigindo reflexão sobre os processos vivenciados.

A inclusão de crianças "diferentes" num grupo, pode ser vivido como um factor de enriquecimento. Batista (1990), aponta-nos o exemplo de uma criança estrangeira, que não conhece o idioma, mas conhece certamente outra cultura, que pode ser objecto da atenção da classe. A mesma lógica poderá servir no caso de uma criança deficiente, que apresenta necessidades específicas, que não devem ser negligenciadas e, podem ser transformadas em motivo de estudo para todo o grupo. Para este autor, as crianças com deficiência contribuem para que a escola procure uma melhor qualidade, no sentido de possibilitar a todos aprender

mais e melhor, através da experimentação, na busca de alternativas, na formação e na multiplicação de recursos.

CAPÍTULO III

INTERACÇÕES SOCIAIS

3.1. Interações sociais e desenvolvimento / interações sociais e educação inclusiva

As interações inserem-se no quadro de referência da psicologia social, onde cabem também as teorias sócio e psico-linguísticas dos primeiros estádios de desenvolvimento. Assim, situamos este estudo, no enquadramento teórico que defende, tal como Matta (1997), a efectiva interdependência do desenvolvimento da linguagem e do pensamento e, ainda na importância crucial que a experiência social adquire no processo de desenvolvimento.

3.1.1. Perspectiva psico-linguística

Vários autores detectaram que as crianças apresentavam um desenvolvimento mais rápido, recebiam estímulos linguísticos significativamente diferentes, realçando-se a importância das contingências nas interações, ou seja, na adequação do discurso do adulto ao discurso iniciado pela criança a frequência, expansão e extensão das interações; assim como a complexidade das mesmas tendo em conta os contextos, contrariamente aos discursos simples, são facilitadores das aprendizagens linguísticas.

A reciprocidade nas interações criança-adulto assentam na assimetria da competência, no entanto Wells (1982), salienta que as crianças influenciam o comportamento dos adultos de uma forma dinâmica e contribuem para a determinação das interações que lhe são mais propiciadoras de aprendizagem.

Ao nível da quantidade das interacções, esta reciprocidade pode ser condicionada pelo carácter da criança. Crianças que não contribuem nas interacções tornam-se parceiros insatisfatórios e até os adultos gradualmente comunicarão menos, diminuindo as interacções de ambas as partes. Quanto aos tópicos de conversação utilizados nas interacções, Wol, Ferrier e Wells (cit. por Wells, 1982) verificaram que estes são tão determinados pelas crianças como pelos adultos.

No que se refere à extensão e expansão do significado da criança, Wells (1982) refere que também nestas situações o carácter da criança desempenha um papel fundamental assim como o seu nível de aquisições e capacidades linguísticas. As crianças que habitualmente iniciam os tópicos de interesse para o seu parceiro adulto, têm mais probabilidades de desencadear a interacção com a qual possa aprender. Se a criança apresenta um índice diminuto de iniciativas com interesse existirão menos estímulos do adulto que facilitem o seu desenvolvimento.

O uso que a criança faz da linguagem durante as interacções depende do tópico que é desenvolvido e dos propósitos dos participantes. No entanto, o adulto tem tendência em se adaptar às características da linguagem da criança. Assim, embora o tipo de linguagem dos adultos se considere de extrema importância seja como modelo, seja como *feedback*, é fundamental afirmar que ele depende acima de tudo das contribuições dadas pela criança. A interacção é modelada e influenciada por ambos os parceiros e será facilitadora de desenvolvimento quanto mais estes contribuírem.

3.1.2. Perspectiva psicossocial das construções cognitivas

A evolução dos estudos relativos à importância dos contextos socio-culturais no desenvolvimento da criança tem vindo a assumir um papel importante na psicologia educacional. Estas teorias, já defendidas por Piaget e Vygotsky (Matta 1999), embora com processos diferentes, são hoje reconhecidas e valorizadas por Gilly 1990,1995; Rogoff & Chavajay, 1995, (cit. por Matta, 1999) em abordagens ao desenvolvimento como processo intrinsecamente social.

Desde que nasce, a criança é confrontada com situações sociais mais ou menos rotinizadas. A observação da actividade dos outros e a sua participação nos acontecimentos vão dando lugar à apropriação gradual do mundo social. A criança começa a tomar conhecimento e a desenvolver expectativas sobre os contextos sociais, o que vem influenciar o desenrolar dos comportamentos socio-interactivos

Numa perspectiva mais ligada à psicologia social das construções cognitivas, o processo das interacções aparece ligado à teoria do conflito sócio-cognitivo, que de certa forma apresenta semelhanças à teoria Piagetiana, segundo Gilly (cit. por Peixoto & Meneres 1997), no que diz respeito ao ponto de vista estruturalista, construtivista, interaccionista e ao papel do conflito, no entanto ela é efectivamente diferente, pois surge como modelo teórico para explicar o papel das variáveis sociais enquanto componentes intrínsecas ao desenvolvimento.

Vários estudos ligados a esta perspectiva têm sido elaborados para evidenciar o papel construtivo das interacções sociais. Gilly (cit. por Coll & Colomina, 1995), refere que a

interacção entre pares na resolução de tarefas permite progressos que não existiriam se estivesse sozinho. Coll & Colomina (1995), salientam ainda que os efeitos benéficos das interacções entre pares podem ser obtidos antes da idade de quatro anos. No entanto, o conjunto de trabalhos realizados, são habitualmente marcados por duas faces distintas, que se caracterizam pelo papel e *status* atribuídos aos sujeitos na fase da definição da situação experimental.

Peixoto e Meneres (1997), referem que o papel das interacções sociais no desenvolvimento da criança se encontra dividido em dois grupos que se distinguem pela posição em que elas se colocam no momento de interacção: as interacções simétricas e as interacções assimétricas.

Estes autores definem as interacções simétricas tal como Gilly (cit. por Peixoto & Meneres 1997), como aquelas em que os estatutos e papeis atribuídos aos sujeitos na resolução das tarefas, são idênticos. Relativamente às interacções assimétricas definem-se como aquelas em que um dos actores possui papel e estatuto diferentes.

Diversas investigações nesta área têm provado que o papel das interacções simétricas na aprendizagem e no desenvolvimento é benéfico e produz melhorias na resolução de determinadas tarefas. Este tipo de interacções mantêm um carácter de estabilidade. Gilly (cit. por Peixoto & Meneres 1997), defende que o carácter benéfico destas interacções depende de três aspectos fundamentais: o funcionamento cognitivo individual, o tipo de problema a resolver e o funcionamento sócio-cognitivo da diade.

As interacções assimétricas, são às que se verificam com maior frequência nos contextos sócio-desenvolvimentais da vida quotidiana. Se olharmos para os contextos mais propícios às trocas de saberes (família, instituição escolar, grupos de pares,...) constatamos que ocorrem com maior frequência entre um sujeito mais competente numa determinada tarefa e outro menos competente. Dependendo o grau da assimetria de inúmeras variáveis ligadas ao contexto situacional, podendo surgir situações ligeiramente assimétricas ou de grande assimetria.

Os inúmeros trabalhos realizados sobre o funcionamento sócio-cognitivo de díades assimétricas de Frayse, Verba, Winnikamen e Winnikamen (cit. por Peixoto & Meneres, 1997), revelam que os sujeitos funcionam de forma verdadeiramente interactiva, com regulação da interacção a cargo, sobretudo do sujeito que apresenta o estatuto superior. Nestes estudos concluiu-se, ainda, que a representação que o sujeito tem do outro vai influenciar o modo de funcionamento da dinâmica interactiva.

3.2. A importância das interacções na sua inclusão na transição de casa para o jardim de infância / escola

Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interacção com o mundo que os rodeia. A família é por excelência, desde os primeiros momentos da vida da criança, um modelo inclusivo permanente, que vai ser condicionadora de todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A educação pré-escolar situa-se na continuidade deste processo educativo que a criança iniciou na família, constituindo contextos diferenciados,

definido por padrões de comportamento, regras de interacção, métodos de comunicação e procedimentos de transmissão de informações que lhe são característicos.

As interacções que se estabelecem com a família e as que são proporcionadas na vida do jardim de infância, constituem um dos aspectos de maior diferenciação na definição de ambos os contextos de desenvolvimento. Existem assim, segundo Wells (1982) diferenças significativas no tipo de interacções, na sua estrutura, nos referentes e na própria função que estas adquirem no jardim de infância, daquelas que normalmente têm lugar na família.

Existem também ao nível do processo interaccional condicionantes intrínsecas determinadas pelas características do ambiente familiar ao nível das práticas educativas. As interacções familiares têm tendência a referenciar-se a actividades práticas imediatas apoiadas pelo contexto no qual ocorrem, sendo geralmente resultado de uma interacção para a qual, quer a criança, quer o adulto contribuem, recorrendo geralmente segundo Wells (1982) ao apoio da experiência real. No entanto, o adulto tem tendência a adaptar o nível de interacções ao nível de desenvolvimento da criança.

Cubero e Moreno (1995), encontraram uma relação directa entre as crianças que têm sucesso na entrada para a escolaridade e o tipo de interacções proporcionadas pela família e referem que os pais que habitam as suas crianças a fazer um uso descontextualizado da linguagem, que as incentivam a expressar-se relativamente a referenciais que estão fora do contexto situacional a saber imaginar aspectos diversos do ambiente, distanciando-se das características do envolvimento imediato, que ao mesmo tempo são afectivos, controladores sem serem demasiado restritivos, que explicam e justificam as regras que dominam a vida quotidiana, que contribuem progressivamente para a autonomia e independência da criança,

que manifestam expectativas positivas relativamente ao futuro escolar dos seus filhos; contribuem para que a criança tenha uma melhor adaptação à linguagem da escola e ao desempenho das novas exigências onde todas estas características se encontram em maior ou menor grau.

Um outro aspecto considerado de extrema importância e com vantagens significativas na transição de casa para a escola, referenciado por Wells (1982), diz respeito aos hábitos e exemplos fornecidos pelos pais e ao tipo de interacções com as crianças em torno de ver livros e outro material impresso, contar histórias, ler, desenhar e escrever. Estes pressupostos encontram-se logicamente ligados aos aspectos socioculturais da família.

Para Moreno e Cubero (1995), no decorrer normal das interacções familiares, são transmitidos à criança conhecimentos comuns, em estreita relação com as pessoas que fazem parte do círculo mais imediato, normalmente em situação diádica ou de pequeno grupo. As actividades realizadas no âmbito familiar têm habitualmente um conteúdo muito significativo para a criança, sendo as suas consequências práticas rapidamente evidentes.

Podemos considerar que entre a passagem da família para a escola, propriamente dita, existe o ensino pré-escolar, espaço de transição de um contexto de desenvolvimento para outro que pressupõe novos desafios cognitivos e sociais. O envolvimento interaccional do jardim de infância caracteriza-se por um meio estruturado, com regras menos rígidas que irão permitir uma adaptação gradual até à entrada para a escola, onde os conteúdos trabalhados são mais sistematizados, os horários são menos flexíveis, a liberdade na escolha da criança, das actividades que quer desenvolver é significativamente reduzida e a linguagem é mais formal e distanciada dos contextos reais da criança.

Por outro lado, a passagem pelo jardim de infância proporciona à criança experiências iniciais relacionadas com o desenvolvimento de aquisições sociais que facilitam a inclusão posterior da criança na escola. Ladd e Price (cit. por Cubero & Moreno, 1995) referem que a experiência pré-escolar permite à criança um primeiro contacto com as rotinas escolares, estar incluído em grupos de iguais, conhecer e aceitar o papel do professor e até mesmo saber aceitar a separação da família e facilita a sua adaptação a novas situações escolares.

Num estudo realizado sobre as interacções educador-criança, Frazão (1994), observou que os educadores em geral apresentam uma grande sensibilidade, contingência, adequação e reciprocidade face às necessidades e características específicas de cada criança. Uma importante preocupação na planificação da acção pedagógica do educador, com base na importância da experiência social no processo de desenvolvimento, é desencadear múltiplas experiências educativas que sejam determinantes ao nível das interacções

As experiências proporcionadas pela vida do jardim de infância, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de interacção diferentes ou complementares da vida familiar: narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, debater em comum as regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, planear oralmente o que se pretende fazer e contar o que se realizou.

As crianças quando chegam ao jardim de infância, trazem consigo um importante conjunto de saberes e vivências suas, diferentes e individualmente significativas, que adquirem na família e no meio. As crianças podem propor temas de estudo e actividades, podem trabalhar sozinhas ou em grupo com os seus pares, o educador na sua prática dinâmica

e atenta, é o suporte para a gestão destes processos interactivos dos quais ele próprio participa activamente.

Ao investigarem a influência da creche e jardim de infância no desenvolvimento emocional da criança, Belsky e Bronfenbrenner (cit. por Moreno & Cubero, 1995), concluíram que não existem efeitos positivos nem negativos sobre o desenvolvimento da maioria das crianças no que respeita ao vínculo emocional materno-filial. No entanto e na continuidade destes estudos, os autores investigaram ainda o efeito compensatório que a educação pré-escolar pode ter para as crianças que recebem pouca estimulação familiar. Foram observadas diferenças nas crianças de baixo nível sócio-económico, nas quais as experiências interactivas pré-escolares têm carácter compensatório e tendem a atenuar os efeitos dos ambientes privados de estímulos e de fraco nível de interacções.

Wells (1982) verificou que quando as crianças transitam de casa para a escola, existe um quadro idêntico da importância das interacções em ambos os sentidos, revelando apenas pequenas diferenças, quer na estrutura, quer das funções usadas em ambas as situações. No entanto, há diferenças significativamente importantes na relação típica entre a linguagem usada e a organização de experiências à qual se refere. As interacções no contexto de sala de aula apresentam um carácter mais formal com o uso de uma linguagem mais abstracta e menos dependente dos contextos.

Coll e Solé (1995), acentuam a existência de contextos situacionais e institucionais muito diferentes em que se dão as interacções mãe/filho das que são comuns nas interacções professor/aluno. Analisadas por Wertsch, Wood al.(cit. por Coll & Solé 1995), identificaram que a grande diferença encontrada nestas interacções reside no facto da interacção

professor/aluno só ser diádica em muito poucas ocasiões, o habitual é a situação em que o professor interage com o grupo de alunos. Neste processo interactivo, os autores questionam-se sobre a identificação dos mecanismos utilizados pelo professor para conseguir tornar as suas interacções contingentes, ao mesmo tempo, para os diferentes alunos do grupo.

A linguagem da escola caracteriza-se por uma forte tendência a referir-se aos objectos, aos fenómenos e a seus atributos, situando-os fora do seu contexto. Esta ocupa-se principalmente da transmissão de saber organizado, produto do desenvolvimento cultural. As actividades apresentam um carácter descontextualizado, surgindo de acordo com objectivos diferentes das que conheciam por experiência no meio familiar. No entanto, Cubero e Moreno (1995), referem que para algumas destas crianças, as experiências e as aprendizagens realizadas através das interacções familiares, facilitarão a transição e a inclusão, enquanto que para outras, a descontinuidade entre a escola e a família, torna-se em muitos casos num abismo intransponível, que irá condicionar negativamente a sua inclusão e êxito escolar.

Ao observarem as interacções estabelecidas numa sala de aula, Wells e Nicholls (1982), no que se refere à negociação do significado, ou seja, que aquilo que o professor diz é compreendido e encaixado nas experiências anteriores da criança, verificaram que este processo de extrema importância na aprendizagem é raro nas trocas aluno/professor, o que de certa forma não os surpreende devido ao número elevado de alunos que os professores têm nas salas. Também existe o problema das expectativas face à interacção, que normalmente são muito diferentes para os participantes (professor e aluno), existindo poucos esforços para se chegar a um acordo negociado relativamente ao objectivo do diálogo.

Stipek, Feiler, Daniels e Milburn (1995), estudaram efeitos de diferentes abordagens educativas no desempenho e motivação das crianças e concluíram que, um clima social positivo, com uma diversidade interactiva em que os educadores utilizam abordagens directas, é favorável, independentemente do tipo de programa que o educador segue.

Os autores sugerem que um estilo mais flexível de interacção, por parte dos professores, seria essencial para ajudar as crianças a melhor entender a linguagem utilizada na sala de aulas ou seja, se lhe forem dadas mais oportunidades para negociar o significado nas suas conversas com os professores.

Segundo Cubero e Moreno (1995), o professor que apresenta um elevado sentimento de eficácia, que é seguro no seu trabalho e não manifesta ansiedade, fomenta nas crianças o desenvolvimento de percepções positivas sobre ele próprio e dos seus pares, valorizando e incrementando a qualidade da interacção na sala de aulas, contribuindo de uma forma natural para uma boa inclusão.

S

EGUNDA PARTE :
ESTUDO EMPÍRICO 1

CAPÍTULO IV – OBJECTIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO

4.1. Introdução

No início deste trabalho evidenciámos as questões inerentes à problemática das necessidades educativas especiais. Abordámos de uma forma evolutiva a diferença conceptual que se verifica entre “integração” e “inclusão” e as implicações que esta tem ao nível das atitudes e das práticas dos educadores/professores, na forma como estes interagem e desempenham o seu papel pedagógico, na criação de respostas educativas de qualidade, capaz de incluir e criar condições de sucesso a todas as crianças independentemente da diversidade de características que possam possuir.

Fizemos referências aos mais diversos estudos realizados neste âmbito, não só referenciados à temática da inclusão mas também ao nível mais elementar da Psicologia Social o conceito de “atitude” que, segundo Lima (1993), foi provavelmente o primeiro a dar-lhe identidade, permitindo identificar o posicionamento de um indivíduo face a uma realidade social. Focámos também o papel importante das interacções sociais como mediadoras de todo o processo educativo

No capítulo que agora iniciamos pretendemos realizar uma investigação sobre as atitudes dos educadores de infância face às problemáticas da inclusão de crianças com N.E.E. na educação pré-escolar. Para suporte científico à realização deste estudo, seguiremos como modelo de base, metodologias de investigação usadas por autores como Harasmin e Horne (1975), Garcia e Alonso (1985) e Davies et al. (1993), Antunes e Morais (1992), Stipek, Feiler, Daniels & Milburn (1995), Thouroude (1997), Vaz (1997) entre outros. Os resultados de

algumas destas investigação, nomeadamente de Larrivée e Cook (cit. por Garcia & Alonso 1985) deram indicativos de que as atitudes dos professores relativamente à integração são mais positivas quanto mais baixa o nível de ensino.

Desejamos com este trabalho, alcançar dados representativos sobre a forma como os educadores de infância vivem e sentem, através das suas atitudes e das suas práticas, a inclusão das crianças com N.E.E..

Para atingir os objectivos a que nos propomos realizaremos dois estudos complementares que passaremos a descrever nas próximas páginas e que designaremos por estudo 1 e estudo 2..

4.2. Objectivos, questões e / ou hipóteses dos estudos

Como já referimos oportunamente, existem estudos e investigações foram efectuados (ainda no âmbito da filosofia da integração) sobre as atitudes dos professores face à integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais, embora mais no âmbito de outros níveis de ensino (Harasmin e Horne 1975; Foster et al. 1978; McCauley et al. 1978; Larrives e Cook 1979, Cline, 1979, Pedhazur, 1981; Garcia e Alonso 1985, Vaz 1997), concluíram que existem diferenças significativas nas atitudes dos professores no que respeita às atitudes desenvolvidas face à integração de crianças com necessidades educativas especiais, sendo estas um factor crucial no êxito de qualquer processo de integração.

Foram ainda aprofundadas as questões ligadas à implementação da educação inclusiva por vários investigadores e especialistas portugueses (Bernard da Costa, Bairrão Ruivo, David Rodrigues, Parrot Morato e Ramos Leitão) no VII Encontro Nacional de Educação Especial (1998).

Estes estudiosos referem que o princípio educativo, da inclusão constitui uma das mais importantes orientações reformistas no sistema de ensino, com implicações que abrangem todas as estruturas deste sistema, desde o nível de política educativa ao da relação pedagógica vivida na escola.

Nesta linha de investigação, situa-se o estudo em curso como investigação didáctica e interpretativa do paradigma educacional centrado no pensamento e acção dos profissionais que trabalham na educação pré-escolar. Pretende-se numa primeira experiência empírica clarificar a rede de interacções que se estabelecem no contexto educativo de jardim de infância. Temos como objectivo geral identificar e **caracterizar as atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais**, nas estruturas públicas e privadas de educação pré-escolar na área da grande Lisboa . De uma forma mais específica o ponto de partida deste trabalho assenta nas hipóteses generalizadas que:

- existem diferenças significativas nas atitudes e percepções dos educadores de infância face à inclusão de crianças com N.E.E., nos jardins de infância.
- Existem variáveis que condicionam a manifestação de atitudes positivas por parte dos educadores de infância face à inclusão de crianças com N.E.E..

Assim, pretendemos:

- ✧ identificar qual a percepção destes educadores do seu papel enquanto agentes de inclusão de crianças com N.E.E. e que atitudes tomam face a esta problemática.
- ✧ Identificar a influência de variáveis pessoais e socio-profissionais nas percepções e atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com N.E.E.;
- ✧ Caracterizar o perfil de educador de infância com atitudes positivas face à educação inclusiva e que promova no seu grupo condições óptimas para a inclusão de crianças com N.E.E..
- ✧ Elaborar um instrumento adequado ao nível de ensino e às questões relativas à educação inclusiva, que possibilite caracterizar as atitudes de educadores de infância de acordo com o contexto educativo existente.

Assim, clarificados os objectivos que propomos alcançar, passamos à definição das **hipóteses de estudo** com base na análise da literatura e em estudos já realizados essencialmente pelos autores supra citados, levando também em considerável linha de conta a experiência profissional que possuímos na área das N.E.E. desde há dezasseis anos e partimos do pressuposto que, segundo Larrivé e Cook (cit. por Garcia & Alonso 1985) as atitudes mais favoráveis se situam nos níveis de ensino mais baixos, começando pelos educadores de infância, o que vem de encontro ao pressuposto de que a inclusão é mais fácil nos primeiros anos:

Hipóteses

- A “idade” e o “tempo de serviço” exercem influencia sobre as atitudes dos educadores face à inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância.
-

1. Esperamos que os educadores mais jovens adoptem atitudes mais positivas do que os educadores menos jovens.
 2. Esperamos que os educadores com mais anos de tempo de serviço, manifestem atitudes menos positivas e mais negativas face à inclusão, relativamente aos educadores com menos tempo de serviço.
 - A “Formação” influencia as atitudes dos educadores face à inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância.
 3. Esperamos que os educadores com habilitações profissionais superiores apresentem atitudes mais positivas face à inclusão comparativamente aos educadores com habilitação média.
 4. Esperamos que os educadores especializados apresentem atitudes mais positivas face à inclusão comparativamente aos não especializados.
 5. Os educadores com formação na área das N.E.E. manifestam atitudes mais positivas face à educação inclusiva comparativamente aos educadores sem formação na área das N.E.E..
 - O tipo de função dos educadores (educador dos apoios educativos /educador do jardim de infância) exerce influência na formação de atitudes face à educação inclusiva.
-

6. Os educadores dos apoios educativos manifestam atitudes mais positivas face à educação inclusiva comparativamente aos outros educadores.

- A “Experiência” na educação de crianças com n.e.e. influencia as atitudes dos educadores face à inclusão.

7. Os educadores com mais experiência de trabalho com crianças com N.E.E. Têm atitudes mais positivas face à educação inclusiva do que os educadores que nunca contactaram com estas crianças..

Considerando que a educação inclusiva levanta problemas diversos em função do tipo e do grau de N.E.E. que as crianças podem apresentar, tornamos a clarificar que todo o trabalho, a nível dos temas abordados nas entrevistas e questionários assim como na revisão da literatura, se refere de uma forma geral a todas crianças com N.E.E. decorrentes de risco estabelecido, biológico ou envolvental, com idades compreendidas entre os zero e os seis anos de idade.

ESTUDO 1

4.3. Fundamentação das opções metodológicas do estudo

Após persistente e infrutífera pesquisa de um instrumento que nos pudesse servir como base ao nosso estudo no panorama científico português e internacional, que vem de acordo com o que referimos, relativamente à inexistência de estudos sobre educação pré-escolar e inclusão, (há que ter em conta que o conceito de **inclusão** é muito recente), partimos para a construção do nosso próprio questionário.

A opção metodológica da realização deste estudo através de questionário, vem de certa forma na sequência das investigações realizadas nesta área que têm privilegiado a utilização de escalas de atitudes sob a forma de questionário. Para a elaboração deste questionário reportámo-nos em termos teóricos à escala de atitudes elaborada por Larrivée e Cook (1979) e ainda diversos estudos relativamente ao 1º ciclo ensino do ensino básico, que utilizaram adaptações e variantes desta escala como é o caso de Vaz (1997), que nos serviram de plataforma de lançamento para a adaptação e construção do nosso próprio instrumento.

Relativamente às novas questões que se levantam na linha do conceito de inclusão e às alterações que vai introduzir nas práticas dos educadores e na própria instituição educativa, baseamo-nos também nalguns itens utilizados num estudo realizado por Leitão (1998).

Para medir as atitudes dos sujeitos quanto ao objecto deste estudo, utilizamos a técnica de construção de escalas proposta por Lickert (1932 cit. por Lima 1996). Esta técnica permite

a medição das atitudes dos sujeitos face a um conjunto de afirmações radicais sobre o mesmo objecto: umas claramente favoráveis, outras claramente desfavoráveis. A atitude do sujeito é obtida pelo seu posicionamento face ao conjunto das frases radicais. Estes resultados serão obtidos através de testes estatísticos a realizar com os dados a obter através dos questionários.

Optamos ainda para além da escala de tipo Lickert, por incluir no questionário, algumas questões abertas de forma a dar oportunidade à livre expressão dentro da problemática, o que consideramos de primordial importância para o nosso estudo e que terão um tratamento qualitativo, baseado na análise sistemática de conteúdo.

Actualmente e segundo Fernandes (1992) existe alguma controvérsia relativamente às opções metodológicas no campo das Ciências Humanas e Sociais, atribuindo algumas limitações à investigação com recurso a metodologias quantitativas, nesse sentido e partindo do pressuposto que a investigação educativa procura o “como” e o “porque” e que o seu fim não é exclusivamente a criação de teorias, mas sim contribuir para a resolução dos problemas educacionais e melhorar as práticas pedagógicas, exige-se, não apenas a utilização de uma só metodologia, mas antes uma pluralidade metodológica, tal como refere Campel (1974, cit. por Pacheco, 1995) é necessária a complementaridade entre “paradigma quantitativo” e “paradigma qualitativo”, fundamentando a investigação na pluralidade metodológica, como forma de captar o fenómeno educativo na sua totalidade.

Numa primeira fase e, para identificarmos as atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância, elaboramos e aplicamos o questionário que se pretendia, contemplasse respostas a todas as hipóteses que levantamos e que pudesse corresponder de forma satisfatória aos objectivos a que nos propusemos e que

designamos por “Estudo sobre Educação Inclusiva no Jardim de Infância”, pois, tal como referem Ghiglione e Matalon (1992) “...*para construir um questionário é obviamente necessário saber com exactidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que todos os aspectos da questão tenham sido bem abordados...*” (p.105).

4.3.1. Elaboração e estruturação do questionário

Elaboramos um questionário “teste”, composto por três partes distintas, distribuídas por seis páginas, antecidas de uma página explicativa do estudo e de clarificação de alguns conceitos inerentes. A **Parte I “Características Pessoais E Profissionais”**, tem como objectivo a recolha de dados essenciais para a caracterização dos sujeitos inquiridos de forma a possibilitar a verificação das variáveis do estudo sobre o sexo, idade, habilitações, funções, formação, e tempo de serviço,

A **Parte III** refere-se a questões mistas, e é composta por quatro questões sobre dados de opinião, em que as duas primeiras são de resposta restrita e é dada oportunidade ao inquirido de escolher livremente cinco itens da escala, que considera mais e, os cinco que considera menos importantes. As duas últimas questões, de resposta aberta os sujeitos podem ainda expressar-se livremente e fazer comentários sobre o assunto em estudo e sobre o próprio conteúdo do questionário.

Tendo como objectivo principal identificar as atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com n.e.e., elaboramos na **Parte II** do questionário, um conjunto de 61 itens relativos à temática em estudo. Para fundamentar teoricamente o que nos propusemos

estudar, procedemos a uma pesquisa e revisão de literatura alusiva a esta área de estudos e a outras próximas que nos permitissem elaborar e formular um número considerável de afirmações que, no seu conjunto, se reportassem às atitudes dos sujeitos estrategicamente escolhidos para este estudo.

Na construção, escolha e estruturação dos itens da escala, cujo conteúdo se refere a “*atitudes dos educadores de infância face à educação inclusiva*” e também “*atitude dos educadores face às crianças com N.E.E.*” baseamo-nos em ideias fundamentais que estão na base dos princípios da educação inclusiva e que, pela sua grande abrangência foi necessário agrupar os itens por dimensões de análise.

Todos os itens foram construídos de forma a expressarem ideias, sentimentos, opiniões, crenças ou intenção de conduta do sujeito, podendo ainda descrever características observáveis e comportamentos, como se pode verificar nos seguintes exemplos, todas as dimensões são compostas por itens positivos e negativos :

- ♦ **Dimensão 1 - Partilha de responsabilidades face à inclusão, envolvimento e parcerias, técnicos, família e comunidade** – ex.: “*Os educadores de infância em conjunto com os educadores dos apoios educativos devem envolver as famílias no processo educativo das suas crianças.*” . Itens positivos- 11, 21, 27, 37, 48, 51, 54, 55 e os itens negativos- 9 e 56.
- ♦ **Dimensão 2 - Formação/competência e estratégias dos educadores** – ex.: “*Os educadores de infância têm preparação suficiente para trabalhar com crianças com N.E.E.*” . Itens positivos – 1, 10, 16, 25, 36, 59. Itens negativos – 26, 29, 46, 47.

- ♦ **Dimensão 3 - Benefícios gerais da inclusão** – ex.: “ *A presença de crianças com N.E.E., nos jardins de infância promoverá a aceitação das diferenças por parte das outras crianças e dos educadores*” . Itens positivos – 3, 4, 6, 28, 31, 33, 39, 42, 45, 53, 61. Itens negativos – 2, 7, 12, 15, 17, 19, 20, 30, 32, 34, 40, 41, 43, 50, 52, 58, 60.
- ♦ **Dimensão 4 - Avaliação/acompanhamento** – ex.: “*A elaboração e avaliação dos planos e programas educativos das crianças com N.E.E., devem ser só da responsabilidade dos educadores dos apoios educativos*”. Itens positivos – 13 e Itens negativos – 5, 8, 14, 22, 24, 44.
- ♦ **Dimensão 5 - Aprovisionamento dos jardins de infância ao nível de condições de acesso e dos recursos materiais e humanos para a inclusão de crianças com N.E.E.-** ex.: “*Os jardins de infância podem ser adaptados facilmente para poderem incluir nos seus grupos criança com N.E.E..*”. Itens positivos – 18, 23, 57 e Itens negativos – 35, 38, 49.

Os 61 itens em forma de afirmação, permitem como as escalas de Lickert, adoptar cinco posições diferentes face às afirmações inscritas: “ Discordo completamente - 1; Discordo Parcialmente; Indeciso; Concordo Parcialmente; Concordo completamente. Esta possibilidade de escolha permite ao inquirido optar confortavelmente pela resposta que se encontra mais próxima da sua opinião, evitando um posicionamento menos duvidoso.

Na sua construção e elaboração, foram considerados itens relativos a atitudes positivas e a atitudes negativas face à educação inclusiva , como se pode verificar no **quadro 2**. As respostas são classificadas de 1 a 5, isto é a **Discordo completamente**, corresponde a pontuação 1, a **discordo parcialmente** é atribuída a pontuação 2, a **indeciso** com a

pontuação 3 , **concordo parcialmente** com a pontuação 4 e **Concordo completamente** equivalente a 5.

A pontuação de 1 a 5 é atribuída a cada item que reflecte uma atitude positiva e é invertida quando a sua formulação reflecte uma atitude negativa. No **quadro 2**, apresentamos todos os itens da escala assinalando a polaridade de cada um deles, positiva ou negativa, conforme a atitude que reflecte face à educação inclusiva.

Quadro 2 – Sequência e conteúdo dos itens e sua polaridade

N.º	Sequência e conteúdo dos Itens	Atitude
1	Os educadores de infância possuem muitas das práticas necessárias para trabalhar com crianças com N.E.E..	+
2	A inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância obriga a uma alteração das actividades normais.	-
3	As crianças com N.E.E. que estão nos jardins de infância com sessões regulares de apoio educativo, são objecto de uma falsa integração.	+
4	O desafio que representa o convívio com as outras crianças estimula o desenvolvimento das crianças com N.E.E.	+
5	A atenção suplementar que requerem as crianças com N.E.E. implica prejuízo para as outras crianças.	-
6	A inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância favorece a compreensão e aceitação das diferenças.	+
7	É difícil manter a ordem num grupo que tenha crianças com N.E.E. integradas.	-
8	As crianças com N.E.E. podem ser atendidas de uma forma mais ajustada às suas necessidades em grupos especiais separados.	-
9	Os educadores dos apoios educativos e os educadores dos jardins de infância não devem sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão.	-
10	Muitas das actividades que os educadores realizam com as crianças dos jardins de infância são apropriadas para as crianças que têm N.E.E..	+
11	Os educadores de infância em conjunto com os educadores dos apoios devem envolver as famílias no processo educativo das suas crianças.	+
12	As direcções dos jardins de infância deveriam negar-se a incluir nos grupos de jardim de infância crianças com N.E.E..	-
13	A frequência exclusiva de uma sala de apoio tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional das crianças com N.E.E.	+
14	À elaboração e avaliação dos planos e programas educativos das crianças com N.E.E. devem ser só da responsabilidade dos educadores dos apoios educativos.	-
15	Os comportamentos das crianças com N.E.E. são um mau exemplo para as outras crianças.	-
16	A formação dos educadores inclui conhecimentos sobre o trabalho com crianças com N.E.E..	+
17	Nenhuma teoria de inclusão parece boa ideia. Na realidade as crianças com N.E.E. têm tantas dificuldades de adaptação aos jardins de infância que não merece a pena o esforço.	-
18	Os jardins de infância podem solicitar recursos humanos adequados às necessidades, face à inclusão de crianças com N.E.E..	+

19	As crianças com N.E.E. apresentam um comportamento que é desgastante para o educador.	-
20	As crianças com N.E.E. vão ser isoladas socialmente pelas outras crianças do jardim de infância.	-
21	Os pais das crianças com N.E.E. não apresentam maiores problemas para o educador do que os pais das outras crianças.	+
22	As crianças com N.E.E. desenvolvem o seu potencial de aprendizagem de forma mais eficaz em salas especiais com técnicos especializados.	-
23	Os jardins de infância podem ser adaptados facilmente para poderem incluir nos seus grupos crianças com N.E.E..	+
24	A criança com N.E.E. desenvolverá mais as suas capacidades se estiver num grupo especial do que num jardim de infância normal.	-
25	Os educadores de infância têm preparação suficiente para trabalhar com crianças com N.E.E..	+
26	Nos jardins de infância dá-se mais ênfase às dificuldades e limitações das crianças com N.E.E. do que às suas capacidades.	-
27	O recurso aos apoios educativos é suficiente para promover uma boa inclusão das crianças com N.E.E. nos jardins de infância.	+
28	A inclusão nos jardins de infância é um direito inquestionável independentemente dos resultados alcançados pelas crianças com N.E.E..	+
29	A inclusão das crianças com N.E.E. nos jardins de infância implicará a formação especializada por parte dos educadores.	-
30	É provável que as crianças com N.E.E. criem confusão nas salas de jardim de infância.	-
31	Às crianças com N.E.E. devem ser concedidas tantas oportunidades quantas sejam possíveis para serem incluídas nos jardins de infância.	+
32	É provável que a inclusão nos jardins de infância de crianças com N.E.E. tenha um efeito negativo sobre o seu desenvolvimento emocional.	-
33	A educação inclusiva é benéfica para todos os intervenientes.	+
34	A inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância ocasiona demasiada confusão.	-
35	Os jardins de infância não dispõem de material necessário e específico para procederem à inclusão de crianças com N.E.E..	-
36	As características pessoais do educador são fundamentais para uma boa inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância.	+
37	O apoio educativo dentro da sala, ajuda os educadores no trabalho com as crianças com N.E.E. e com o grupo em geral.	+
38	O Estado investe pouco dinheiro nos recursos e no atendimento às crianças com N.E.E..	-
39	A maioria das crianças com N.E.E. têm um comportamento adequado no jardim de infância.	+
40	O contacto que se estabelece entre as crianças com N.E.E. e as outras crianças pode ser prejudicial.	-
41	As crianças com N.E.E. monopolizam o tempo do educador.	-
42	A inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância promoverá a sua independência.	+
43	É provável que as crianças com N.E.E. manifestem problemas de comportamento ao serem incluídas num grupo de jardim de infância.	-
44	O apoio educativo especializado em função do diagnóstico tem mais vantagens se for dado individualmente do que nos grupos de jardim de infância.	-
45	A inclusão de crianças com N.E.E. nos grupos de jardim de infância é benéfica e apresenta vantagens para as outras crianças.	+
46	As crianças com N.E.E. necessitam que se lhes diga, exactamente o que devem e como devem fazer.	-
47	A inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância requer mudanças significativas nos procedimentos educativos.	-

47	A inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância requer mudanças significativas nos procedimentos educativos.	-
48	Os educadores dos apoios educativos apoiam os educadores dos jardins de infância na utilização de metodologias activas e cooperativas.	+
49	Os jardins de infância não possuem condições físicas para receberem as crianças com N.E.E..	-
50	A eficácia pedagógica dos educadores toma-se reduzida quando têm crianças com N.E.E. incluídas nos seus grupos.	-
51	Os educadores dos jardins de infância trabalham em conjunto com os apoios educativos com o objectivo de promover a inclusão de crianças com N.E.E. nas estruturas regulares de ensino.	+
52	Às crianças com N.E.E. têm ciclos de atenção mais curtos do que as outras crianças pelo que não podem participar nas actividades desenvolvidas pelo grupo.	-
53	Às crianças com N.E.E. são capazes de aprender o mesmo que as outras crianças.	+
54	Os educadores dos apoios educativos apoiam os educadores dos jardins de infância na implementação de respostas pedagógicas diversificadas.	+
55	Os educadores dos apoios educativos promovem a articulação com outros serviços com o objectivo de favorecer a inclusão das crianças com N.E.E. nos jardins de infância.	+
56	O nível de exigência dos pais das crianças com N.E.E. é maior que o dos outros pais, o que condiciona os educadores face à inclusão destas crianças.	-
57	Os jardins de infância têm acesso a técnicos e terapeutas especializados com o objectivo de promover a inclusão de crianças com N.E.E.'s.	+
58	O comportamento das crianças com N.E.E. requer mais paciência dos educadores do que o das outras crianças.	-
59	Os educadores dos Jardins de infância em conjunto com os apoios educativos implementam medidas que visam a inclusão de crianças com N.E.E..	+
60	A maioria das crianças com N.E.E. não se esforçam por terminar as suas tarefas.	-
61	A presença de crianças com N.E.E. nos jardins de infância promoverá a aceitação das diferenças por parte das outras crianças e dos educadores.	+

O questionário “teste”, foi passado a dez educadores escolhidos aleatoriamente, entre educadores dos jardins de infância e dos apoios educativos, foi apresentado e discutido com Professores Universitários da área da Psicologia Educacional e da Educação Especial .

Após a análise dos questionários preenchidos e das observações e opiniões dos especialistas consultados, foram introduzidas ligeiras alterações embora se tenha mantido o conteúdo geral inicial da Parte II.

A **Parte III** também se manteve inalterada, apenas foi necessário reformular o questionário no que respeita à **Parte I**, “**Características Pessoais e Profissionais**”, por forma a melhor podermos recolher as informações de que necessitamos para se poderem estudar as hipóteses do nosso estudo.

Estas alterações foram mínimas e constaram dos seguintes aspectos: no ponto 2 “idade” deixamos um espaço aberto para resposta precisa, em vez de quatro possibilidades de resposta, de tipo “< de 30 anos” até “> de 50 anos”. Foi inserida uma nova questão relativa à formação na área das N.E.E., com o objectivo de especificar a área de especialização ou de formação.

Relativamente aos dois últimos pontos, que se referem ao tempos de serviço, no geral e com crianças com N.E.E., alteramos apenas o espaço de resposta, tal como na primeira alteração, abolimos os intervalos de anos e deixamos um espaço aberto para que o inquirido respondesse com exactidão a estas questões.

4.4. Localização do estudo 1

O estudo em curso foi realizado na zona da grande Lisboa e arredores periféricos. Foram inquiridos educadores de infância a trabalhar com os grupos de crianças dos jardins de infância e, os educadores dos apoios educativos.

Como a rede pública de jardins de infâncias ainda está pouco alargada, apesar da grande necessidade de existência destas estruturas, decidimos solicitar também a colaboração

dos educadores de instituições particulares de educação pré-escolar. Estas instituições beneficiam das mesmas condições em termos das respostas legislativas de “*educação inclusiva*” e de “*apoios educativos*” por parte das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos que existem para a rede pública.

4.5. Caracterização da amostra

Os sujeitos escolhidos para este estudo têm todos em comum o facto de serem educadores de infância. Assim, para além dos educadores que estão nos jardins de infância, preocupámo-nos também em obter respostas de educadores dos apoios educativos, pelo que enviámos questionários para todas as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (E.C.A.E.) da grande Lisboa e periferia .

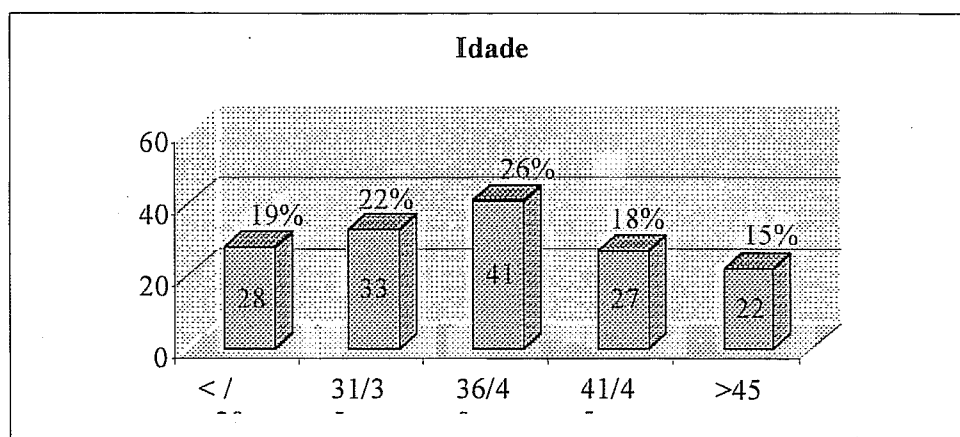
Foram distribuídos ao todo, entre jardins de infância da rede pública, particulares e para as E.C.A.E. 300 questionários a que demos a denominação de “*Estudo Sobre Educação Inclusiva no Jardim de Infância*”.

Destes 300 questionários foram devolvidos apenas 183, o que representa uma percentagem de devolução na ordem de 61%. Dos 183 recebidos, estavam em branco 13 e ainda estavam incompletos, sem possibilidade de serem utilizados no estudo 16 questionários. Assim o nosso estudo foi realizado com uma amostra de 154 sujeitos o que significa 51,3 % da população alvo inicial.

4.5.1. Idade

As idades foram agrupadas em intervalos com significado ao nível do número de sujeitos abrangidos e em termos das características etárias relevantes para o estudo, assim esta variável divide-se em cinco categorias etárias a considerar, como se observa no gráfico percentual e representativo n.º 1.

Gráfico 1 - Gráfico percentual representativo da amostra por idades



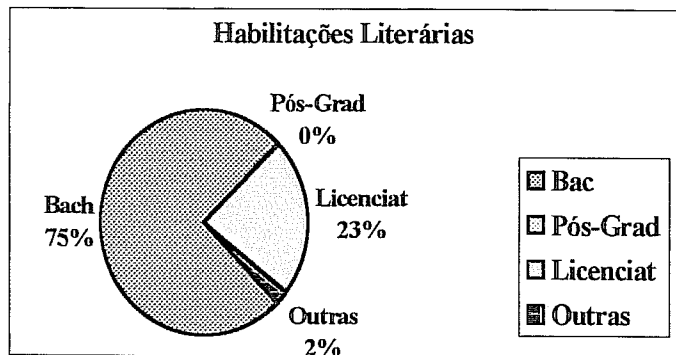
A primeira, compreende 28 indivíduos com menos de 30 anos, a segunda é composta por 33 indivíduos com idades compreendidas entre os 31 e os 35. A terceira e que apresenta a maior representatividade é composta por 41 indivíduos com idades compreendidas entre os 36 e os 40, a quarta categoria é composta por 27 sujeitos com idade entre os 41 e os 45 anos e a última refere-se aos que têm mais de 45 anos e é composta por 22 sujeitos.

4.5.2. Habilitações

Foram consideradas como categorias independentes no que diz respeito às habilitações, o grau obtido pelos sujeitos através dos estudos que realizaram.

Como se pode observar no **gráfico 2**, consideramos na amostra os seguintes graus possíveis:

Gráfico 2 - Gráfico percentual representativo da amostra por habilitações literárias



- ▶ Bacharelato - com uma representatividade de 75% da amostra;
- ▶ Pós-graduação- não existem sujeitos com este tipo de habilitação.
- ▶ Licenciatura - apresenta uma representatividade de 23% dos sujeitos.
- ▶ Outras habilitações são consideradas por apenas 2% dos indivíduos.

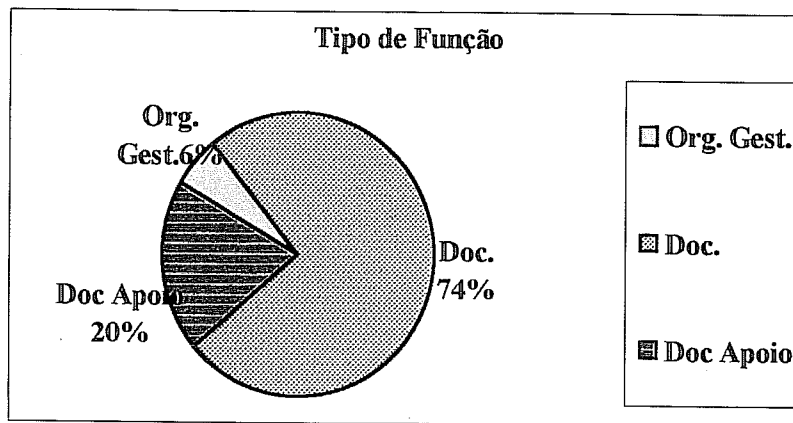
4.5.3. Tipo de função

Esta variável, compreende o conjunto de funções que são normalmente desempenhadas pelos educadores e que podem efectivamente estar relacionadas com as atitudes face à inclusão. Como podemos ver no **gráfico 3**, na nossa amostra encontramos os seguintes resultados:

- ▶ Docente - educadores dos grupos de jardim de infância a maioria dos sujeitos, 74% encontram-se nesta situação.

- ▶ Docente de apoio - educadores dos apoios educativos, 20% dos sujeitos pertencem aos apoios educativos.
- ▶ Órgão de Gestão – com funções exclusivamente ao nível dos órgãos de gestão, encontra-se 6% da amostra.

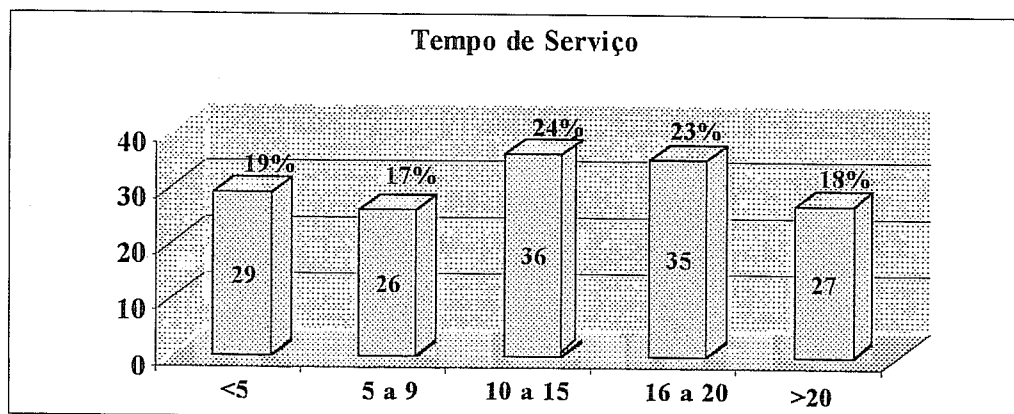
Gráfico 3 - Gráfico percentual representativo da amostra por tipo de função



4.5.4. Tempo de serviço

Os anos de serviço foram agrupados em intervalos com significado ao nível do número das respostas e em termos da sua relevância para o estudo como podemos observar no gráfico 4.

Gráfico 4- Gráfico percentual representativo da amostra por tempo de serviço

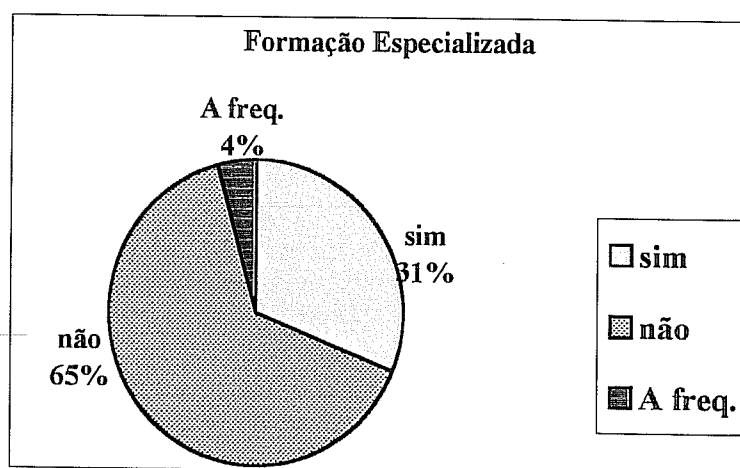


Encontramos na amostra um leque muito bem distribuído de intervalos de tempo de serviço, assim o primeiro é composto pelos educadores que têm menos de 5 anos de serviço o que representa 19% da amostra. O segundo, dos 5 aos 9 anos de serviço engloba 17% dos sujeitos. O terceiro, dos 10 aos 15 envolve a maior percentagem de educadores, 24%, logo seguido do quarto, o intervalo dos 16 aos 20 anos de serviço que conta com 23%. Em último lugar os educadores com mais de 20 anos de serviço, que representam 27% da amostra.

4.5.5. Formação específica

Consideramos formação específica, a formação especializada na área das N.E.E. . Os resultados (ver **gráfico n.º 5**) mostram-nos que a maior parte dos inquiridos, 65%, não possuem formação especializada nesta área, os restantes, 31% são especializados e 4% estão a frequentar a formação especializada.

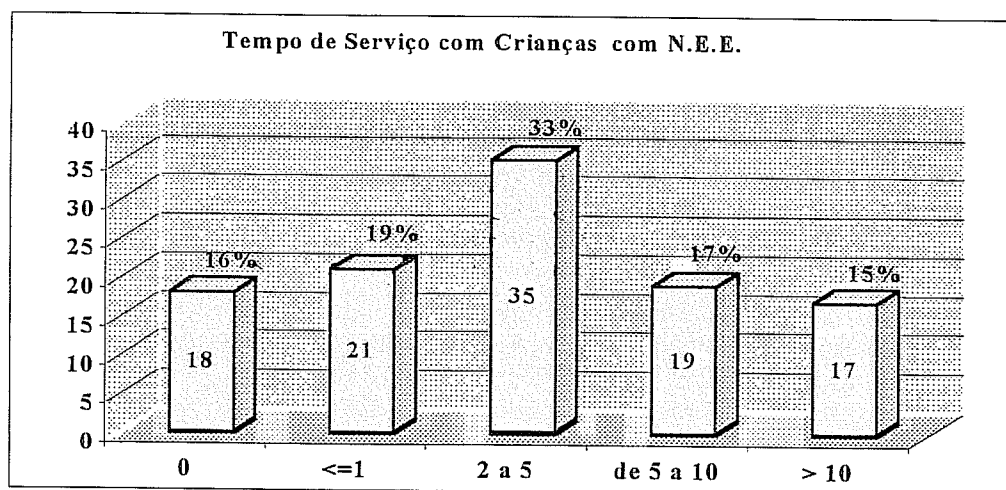
Gráfico 5 - Gráfico percentual representativo da amostra por formação especializada



4.5.6. Experiência de trabalho com crianças com N.E.E.

Referimo-nos a experiência de trabalho com crianças com N.E.E. em número de anos de serviço, o que resultou nos intervalos de tempo que se podem observar no **gráfico 6**.

Gráfico 6 - Gráfico percentual representativo da amostra por tempo de serviço com crianças com N.E.E.



Do total dos educadores inquiridos, 16 %, não possui qualquer experiência de trabalho com crianças com N.E.E., existe ainda um intervalo considerável de sujeitos, 19 % que têm até 1 ano de experiência. Com 2 a 5 anos , 33 % dos sujeitos. Com mais de 5 e até 10 anos, 17 % e com mais de 10 anos de experiência fazem parte 15 % dos sujeitos.

4.6. Apresentação e aplicação dos questionários

Para a apresentação dos questionários aos sujeitos, optamos preferencialmente pelo contacto directo, por forma a poder de imediato dar resposta a dúvidas ou prestar esclarecimentos mais específicos sobre o estudo em curso.

No entanto, por motivos de distância, nalguns casos, optamos pelo contacto telefónico prévio, com o envio posterior dos questionários pelo correio, com o envelope de resposta devidamente selado de forma a não causar qualquer dispêndio económico aos inquiridos.

Em qualquer das situações e como já referimos atrás, o questionário era precedido de uma folha explicativa do estudo e de alguns conceitos susceptíveis de múltiplas interpretações de forma a possibilitar condições de resposta idênticas para todos os sujeitos. Foram ainda escritas cartas aos Directores dos jardins de infância e aos Coordenadores das E.C.A.E., explicando a pertinência do estudo e a pedir que os distribuíssem pelos educadores existentes (em anexos).

Apesar de ter sido pedida a resposta dentro de um prazo razoável (1 mês) fomos sempre mantendo contacto telefónico, de forma a implicar a resposta dos educadores ao nosso pedido. Ainda assim apenas conseguimos um índice de devolução de 61%, o que no panorama actual de respostas a estudos estatísticos é um bom resultado.

Contando com o número de questionários que não nos foi possível incluir no estudo, quer por não se encontrarem preenchidos, quer por estarem incompletos, ficamos com uma amostra final de 154 respostas, o que significa 51,3% da população alvo inicial.

4.7. Análise dos dados

Dos dados recolhidos através do questionário, seguiu-se a fase de tratamento e de análise. Privilegiamos não só as metodologias de âmbito quantitativo mais orientadas para o

resultado com a utilização de técnicas de exploração estatística, análise percentual e de médias, mas também as metodologia de âmbito qualitativo, de carácter de livre opinião implicando o uso de técnicas de a análise de conteúdo.

Tal como havíamos defendido anteriormente, e de acordo com vários autores como Campel (1974), Shulman (1986) (citados por Pacheco 1995) e Estrela (1990) o uso conjunto de metodologias quantitativas e qualitativa, enriquece a investigação, estas duas linhas não são antagónicas, antes são complementares e permitem ao investigador a utilização em simultâneo de um conjunto de estratégias o mais adequadas e objectivas possível de forma a melhor captar os fenómenos em estudo.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5. Análise dos resultados obtidos

Neste capítulo procedemos à apresentação e análise dos resultados obtidos através das metodologias seguidas, no entanto iremos iniciar com um primeiro aspecto que diz respeito a uma apreciação globalizante das respostas dadas pelos sujeitos inquiridos a cada item da escala de atitudes, só depois passaremos à análise das hipótese de investigação propostas.

5.1. Distribuição percentual das respostas por item

Para facilitar a análise da distribuição das respostas aos itens da escala, elaboramos o **quadro 3** representativo da percentagem de respostas a cada item. Neste quadro podemos observar que existe um número significativo de itens com percentagens elevadas num dos extremos da escala de Lickert, com níveis percentuais acima de 90 % temos os itens 4, 11 e 17, com concentração de respostas acima dos 80%, os itens 6, 9, 12, 15, 40, e 61. Ainda com níveis acima de 70 %, os itens 14, 20, 32, 33 e 37.

Após a análise dos resultados, podemos verificar que a distribuição percentual das respostas aos itens da escala, reflecte a existência de uma variância significativa. Assim, decidimos nas metodologias de tratamento estatístico, considerar para análise, a totalidade dos itens.

Quadro 3 - Classificação em percentagem das respostas aos itens analisados

	1	2	3	4	5
Item 1	16,2%	25,3%	2,6%	41,6	14,3%
Item 2	25,3%	28,6%	1,3%	37,0%	7,8%
Item 3	53,9%	27,0%	2,0%	15,1%	2,0%
Item 4	0,0%	0,0%	0,6%	9,1%	90,3%
Item 5	44,5%	27,0%	3,9%	21,1%	3,9%
Item 6	3,9%	1,3%	0,0%	7,1%	87,%
Item 7	38,8%	27,0%	3,9%	26,3%	3,9%
Item 8	34,4%	19,2%	15,9%	27,2%	3,3%
Item 9	86,9%	6,5%	2,6%	0,0%	3,95
Item 10	1,9%	5,8%	1,9%	35,1%	55,2%
Item 11	0,7%	0,0%	0,7%	3,9%	94,8%
Item 12	87,7%	9,1%	0,6%	0,0%	2,6%
Item 13	11,8%	19,0%	9,8%	26,1%	33,3%
Item 14	77,9%	14,3%	1,35%	3,9%	2,6%
Item 15	80,5%	13,6%	1,9%	3,9%	0,0%
Item 16	20,9%	23,5%	8,5%	34,0%	13,1%
Item 17	93,5%	5,8%	0,0%	0,6%	0,0%
Item 18	5,3%	4,6%	7,2%	16,4%	66,4%
Item 19	9,9%	21,7%	6,6%	54,6%	7,2%
Item 20	78,6%	16,9%	1,3%	1,9%	1,3%
Item 21	9,1%	22,1%	7,1%	24,0%	37,7%
Item 22	18,4%	38,2%	7,2%	30,9%	5,3%
Item 23	7,2%	11,1%	5,2%	38,6%	37,9%
Item 24	60,4%	27,3%	3,9%	5,8%	2,6%
Item 25	20,8%	38,3%	5,8%	34,4%	0,6%
Item 26	27,5%	28,8%	8,5%	28,1%	9,2%
Item 27	28,1%	28,1%	8,5%	26,8%	8,5%
Item 28	2,6%	9,2%	6,5%	22,2%	59,5%
Item 29	7,2%	13,8%	2,0%	54,6%	22,4%
Item 30	12,5%	22,4%	5,3%	45,4%	14,5%
Item 31	3,3%	1,3%	0,7%	5,2%	89,5%
Item 32	72,5%	17,0%	8,5%	1,3%	0,7%
Item 33	2,0%	1,3%	3,9%	20,9%	71,9%
Item 34	41,8%	31,4%	6,5%	19,6%	0,7%
Item 35	8,4%	17,5%	3,9%	46,1%	24,0%
Item 36	0,6%	4,5%	2,6%	26,6%	65,6%
Item 37	0,6%	1,3%	1,3%	18,8%	77,9%
Item 38	0,0%	5,2%	7,1%	20,1%	67,5%
Item 39	4,6%	17,8%	19,1%	42,1%	16,4%
Item 40	80,5%	15,6%	0,6%	2,6%	0,6%
Item 41	26,6%	26,6%	3,2%	38,3%	5,2%
Item 42	1,3%	5,2%	5,9%	39,9%	47,7%
Item 43	26,0%	27,9%	11,7%	26,0%	8,4%
Item 44	21,6%	30,1%	13,1%	28,8%	6,5%
Item 45	1,3%	2,0%	5,9%	28,3%	62,5%
Item 46	11,2%	23,7%	7,2%	33,6%	24,3%
Item 47	11,1%	28,1%	2,6%	43,8%	14,4%
Item 48	5,8%	3,9%	7,8%	38,3%	44,2%
Item 49	11,3%	25,8%	11,3%	40,4%	11,3%
Item 50	52,6%	22,1%	7,8%	14,3%	3,2%
Item 51	1,3%	2,0%	9,8%	28,8%	58,2%
Item 52	28,8%	35,3%	3,3%	27,5%	5,2%
Item 53	9,9%	38,8%	8,6%	36,2%	6,6%
Item 54	1,3%	4,6%	9,2%	37,9%	47,1%

Item 55	0,0%	3,3%	11,8%	31,4%	53,6%
Item 56	34,0%	24,2%	14,4%	22,9%	4,6%
Item 57	17,8%	21,7%	17,1%	29,6%	13,8%
Item 58	9,8%	13,7%	3,9%	41,8%	30,7%
Item 59	1,3%	0,7%	9,2%	35,3%	53,6%
Item 60	23,7%	31,6%	13,8%	21,7%	9,2%
Item 61	1,3%	0,0%	2,0%	7,8%	88,9%

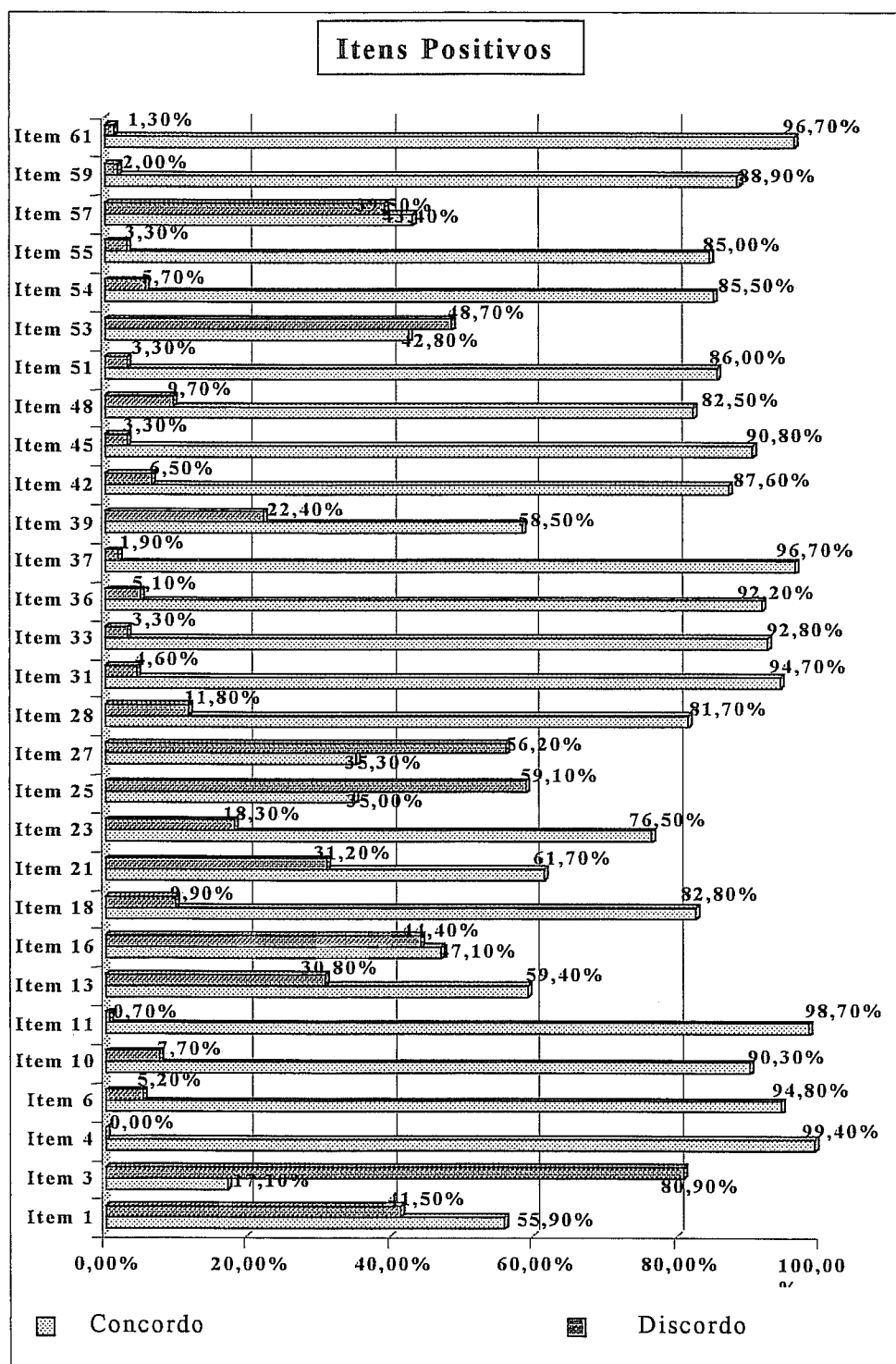
5.2. Resultados obtidos na respostas dos educadores aos itens

Na observação das respostas aos itens da escala e pela sua construção ao nível da polaridade (positivos/negativos) relativamente aos princípios da educação inclusiva, vamos separadamente analisar o conjunto de itens positivos e depois os negativos.

5.2.1. Itens positivos

Os itens positivos, estão dotados de um sentido claramente favorável a todos os princípios da educação inclusiva. Assim, observando rapidamente o **gráfico 7**, podemos de imediato constatar que a mancha predominante nos indica uma maioria significativa de concordância com estes itens, apresentando na maior parte deles percentagens muito elevadas.

Gráfico 7 - Resultados percentuais dos itens positivos



Assim, muito significativamente, os sujeitos inquiridos quase na sua totalidade, acima de 94% concordam que:

- ♦ os educadores dos jardins de infância e os apoios educativos devem envolver as famílias no processo educativo das suas crianças (item 11).
- ♦ A presença e convívio das crianças com N.E.E. nos jardins de infância, estimula o seu desenvolvimento e promove a aceitação das diferenças quer pelas crianças quer pelos adultos (itens 4, 6 e 61).
- ♦ Os apoios educativos dentro da sala ajudam não só no trabalho com as crianças com N.E.E., mas com o grupo em geral (item 37).

Com valores de concordância ainda muito elevados, acima dos 80% encontramos um número muito elevado de itens (15), que passamos a analisar:

- ♦ 94,7% dos educadores concordam que às crianças com N.E.E. devem ser dadas todas as oportunidades de serem incluídas nos grupos de Jardim de infância (item 31) e ainda que a educação inclusiva é benéfica para todos e promove a sua independência (item 33 ,42 e 45) .
- ♦ Para 92,2 % dos inquiridos, as características pessoais do educador são consideradas um factor essencial num processo de inclusão (item 36), muitas das actividades que estes realizam nos jardins de infância são apropriadas para as crianças com N.E.E. (item 10).
- ♦ Para cerca de 85% dos sujeitos, os educadores dos jardins de infância em conjunto com os apoios educativos implementam medidas que promovem a inclusão de crianças com N.E.E., nomeadamente a articulação com outros serviços (item 59, 51, 54, e 55), podendo ainda os jardins de infância ser facilmente adaptados e solicitar os recursos humanos adequados às necessidades, face à inclusão de crianças com N.E.E..(item 23). Com valores de concordância menos elevados, entre os 60% e os 50%. no entanto apresenta ainda a concordância valores mais elevados que a discordância, temos questões como:

- ♦ Relativamente às famílias das crianças com N.E.E. 61,7% dos educadores concordam que estas não apresentam acréscimo de problemas (item 21).
- ♦ 58,5% dos educadores concordam que a maioria das crianças com N.E.E. apresentam um comportamento adequado no jardim de infância (item 39) e que a frequência exclusiva de uma sala de apoio tem consequências negativas sobre o seu desenvolvimento (item 13).
- ♦ 55,9% dos educadores consideram que possuem muitas das práticas necessárias para trabalhar com crianças com N.E.E. (item 1) e que os jardins de infância têm acesso a técnicos e terapeutas com objectivo de promover a inclusão (item 57).

Finalizando a análise deste gráfico relativo aos itens positivos não podemos deixar de referir apesar da concordância ser elevadíssima, existem alguns itens em que a tendência foi inversa, ou seja, na resposta a estes itens uma parte significativa dos educadores estavam em desacordo:

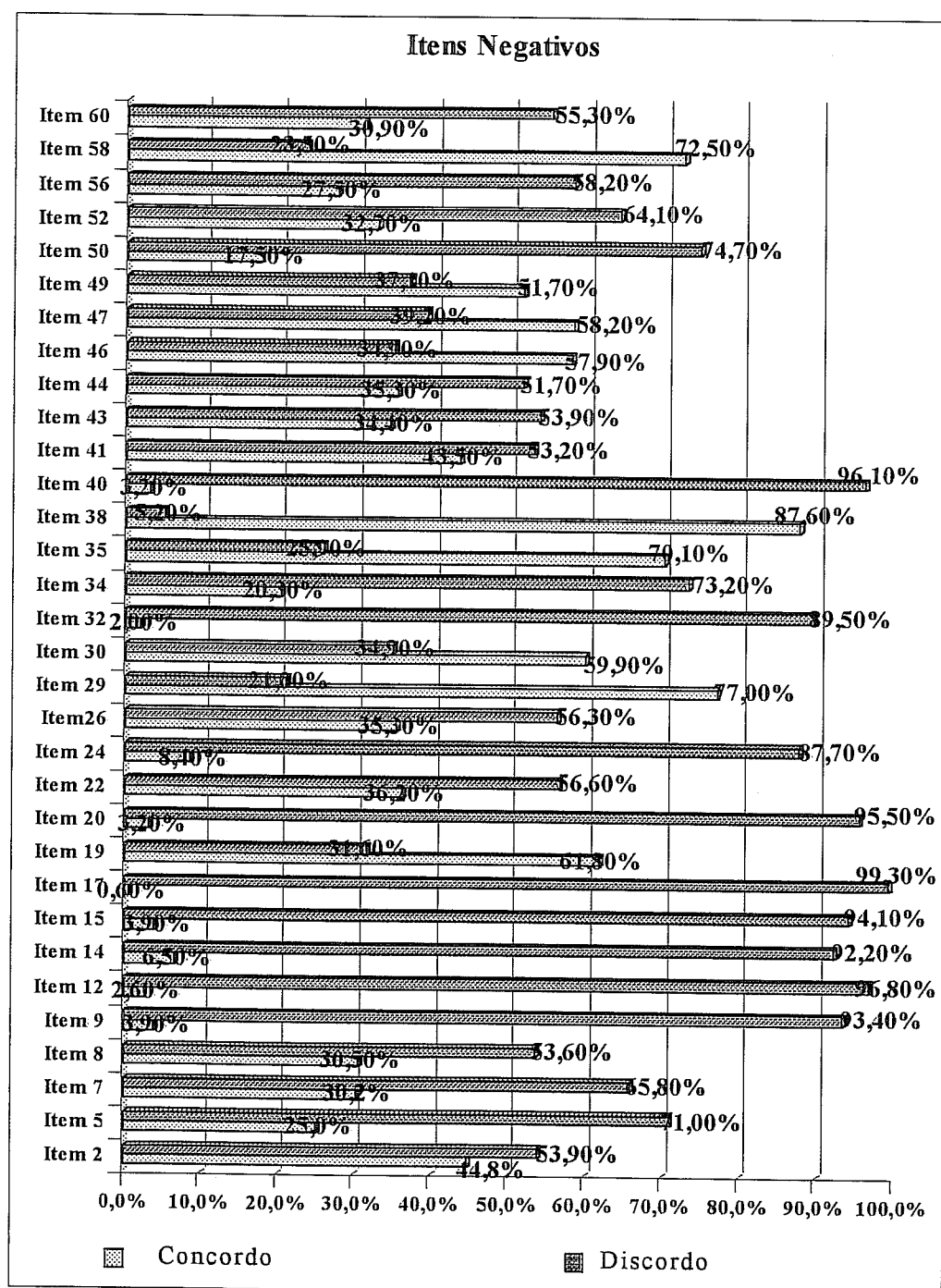
- ♦ 80,90% dos educadores estão em desacordo que as sessões individuais de apoio, promovem uma falsa inclusão (item 3) e 56,20% discordam que o recurso aos apoios educativos é suficiente para promover uma boa inclusão (item 27).
- ♦ 59,10% dos educadores consideram não ter preparação suficiente para trabalhar com crianças com N.E.E e 48,70% discordam que as estas crianças sejam capazes de aprender o mesmo que as outras (itens 25 e 53).

5.2.2. Itens negativos

Os itens negativos, estão dotados de um sentido diametralmente oposto a todos os princípios da educação inclusiva. Assim observando rapidamente o **gráfico 8**, verificamos

que a mancha predominante se refere à discordância, apresentando uma grande parte dos itens percentagens bastante elevada. Neste caso, a discordância tem um significado positivo, relativamente à educação inclusiva.

Gráfico 8 - Resultados percentuais dos itens negativos



- ♦ Assim, quase na totalidade, 99,30% dos educadores discordam que nenhuma teoria da inclusão seja boa ideia e que as crianças com N.E.E. têm tantas dificuldades que não merece a pena o esforço (item 17).
- ♦ 96,80% dos inquiridos discordam que as direcções dos jardins de infância deveriam recusar incluir nos seu grupos crianças com N.E.E.(item 12) e, 96,10% que o contacto destas crianças com as outras pode ser prejudicial (item 40), pois os seus comportamentos são um mau exemplo (item 15) e serão socialmente isoladas pelas outras crianças (item 20).
- ♦ Ainda com elevadas percentagens, na ordem dos 93% os inquiridos discordam que a elaboração dos programas educativos, deva ser apenas da responsabilidade dos apoios educativos, assim como discordam de que a família e a comunidade não devem ser sensibilizados para a inclusão (item 14 e 9).

Na análise destes itens negativos também nos deparamos com algumas percentagens de concordância, assim:

- ♦ 87,60% dos educadores entendem que o estado investe pouco dinheiro no atendimento às crianças com N.E.E.(item 38).
- ♦ 77% dos inquiridos são da opinião que para haver inclusão os educadores deverão frequentar formação especializada (item 29).
- ♦ 72,50% dos educadores consideram que o comportamento das crianças com N.E.E. requer mais paciência do que o das outras crianças (item 58).

5.3. Resultados obtidos nas respostas relativamente à importância dos Itens

Da análise da parte III do questionário em que se pede aos inquiridos que escolham por ordem de preferencia os cinco itens da escala que considera **mais** importantes e também os cinco **menos** importantes relativamente para uma educação inclusiva de sucesso, procedeu-se a uma análise percentual, que passamos a apresentar.

5.3.1. Itens mais importantes

Devido à amplitude e diversidade de itens que compõem este questionário, como seria de esperar, houve alguma dispersão nas resposta, no entanto é possível observar algumas tendências, como se pode ver na análise percentual que efectuamos por ordem de escolha e que registamos no **quadro 4** para uma melhor observação destes resultados.

Quadro 4 – Quadro representativo por ordem de preferência dos itens considerados mais importantes numa inclusão de sucesso

Ordem de preferência	Itens	%
1º Preferência	I. 4 . O desafio que representa o convívio com as outras crianças, estimula o desenvolvimento das crianças com N.E.E.	26,1%
2º ° Preferência	I.6 . A inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância favorece a compreensão e aceitação das diferenças.	23,1%
3º Preferência	I. 11 . Os educadores de infância em conjunto com os educadores dos apoios educativos devem envolver as famílias no processo educativo das suas crianças.	13,4%
4ª Preferência	I. 11 . Os educadores de infância em conjunto com os educadores dos apoios educativos devem envolver as famílias no processo educativo das suas crianças	9,8%
5º Preferência	I. 31. As crianças com N.E.E. devem ser concedidas tantas oportunidades quantas sejam possíveis para serem incluídas nos jardins de infância.	16,0%

Os dois itens considerados mais importantes para uma educação inclusiva de sucesso, escolhidos por ordem de preferencia dos educadores, pertencem à **dimensão 3** deste estudo— **Benefícios gerais da inclusão** e reflectem , o que estes consideram em primeiro lugar, se refere o desenvolvimento das crianças com N.E.E., em segundo lugar, a importância da inclusão para a aceitação e compreensão das diferenças (item 4 e 6 respectivamente).

Em terceiro e simultaneamente em quarto lugar surge como preferência mais escolhida o **item 11**, que pertence à **dimensão 1- Partilha de responsabilidades face à inclusão, envolvimento e parcerias, técnicos, família e comunidade**, reflecte a importância dada pelos educadores ao envolvimento da família no processo educativo das suas crianças.

Em quinto e último lugar os educadores consideram que às crianças com N.E.E. devem ser dadas tantas oportunidades quantas as possíveis para poderem ser incluídas nos jardins de infância (item 31), que pertence também à **dimensão 3** (Benefícios gerais da inclusão).

Foi ainda efectuada uma análise pormenorizada dos dados obtidos nesta parte do questionário, através do cruzamento das respostas com todas as variáveis do estudo. O resultado que se nos deparou, revelou não existirem diferenças significativas nas escolhas efectuadas dos itens mais importantes para uma educação inclusiva de sucesso, pelas educadoras independentemente das variáveis. Antes pelo contrário, existe uma grande unanimidade na escolha por ordem de preferencia destes itens.

5.3.2. Itens menos importantes

Relativamente aos itens considerados menos importantes pelos educadores, constatamos que todos os itens escolhidos apresentam polaridade negativa, o que quer dizer que reflectem atitudes negativas face à educação inclusiva, referem-se todos eles à **dimensão 3 – Benefícios gerais da inclusão** assim como podemos observar no quadro síntese que se segue:

Quadro 5 – quadro representativo por ordem de preferência dos itens considerados menos importantes numa inclusão de sucesso

Ordem de preferência	Itens	%
1º Preferência	L.12 . As direcções dos jardins de infância deveriam negar-se a incluir nos seus grupos de jardim de infância crianças com N.E.E.	10,0%
2º Preferência	L.15 . Os comportamentos das crianças com N.E.E. são um mau exemplo para as outras crianças.	10,1%
3º Preferência	L.15 . Os comportamentos das crianças com N.E.E. são um mau exemplo para as outras crianças.	10,3%
4ª Preferência	L. 40 . O contacto que se estabelece entre crianças com N. E. E. e as outras crianças pode ser prejudicial.	8,5%
5º Preferência	L. 50 . A eficácia pedagógica dos educadores torna-se reduzida quando têm crianças com N.E.E. incluídas nos seus grupos.	9,9%

Nos itens que os educadores consideram menos importante, surge em primeiro lugar a afirmação de que as direcções dos jardins de infância deveriam recusar aceitar crianças com N.E.E. (item 12). Em segunda e simultaneamente em terceira escolha para menos importante, os educadores escolhem um item relativo ao comportamento das crianças com N.E.E. (item 15) .

Em quarto lugar escolhido como menos importante o item 40 que se refere ao contacto entre as crianças com N.E.E. e as outras crianças pode ser prejudicial e, em quinta e última

escolha, os educadores optam por um item relativo à eficácia pedagógica dos educadores que se torna reduzida quando têm crianças com N.E.E. incluídas nos seus grupos.

Da análise pormenorizada, também efectuada aos dados obtidos relativamente aos itens considerados menos importantes, através do cruzamento das respostas com todas as variáveis do estudo, ao contrário dos resultados de grande homogeneidade, aqui existe uma dispersão enorme pelo que não foi possível estabelecer nenhum parâmetro diferenciação, no entanto a maioria das primeiras e segundas escolhas recaem essencialmente nos itens mais escolhidos em 1.º e 2º lugar (itens 12 e 15, respectivamente) como se pode observar no quadro.

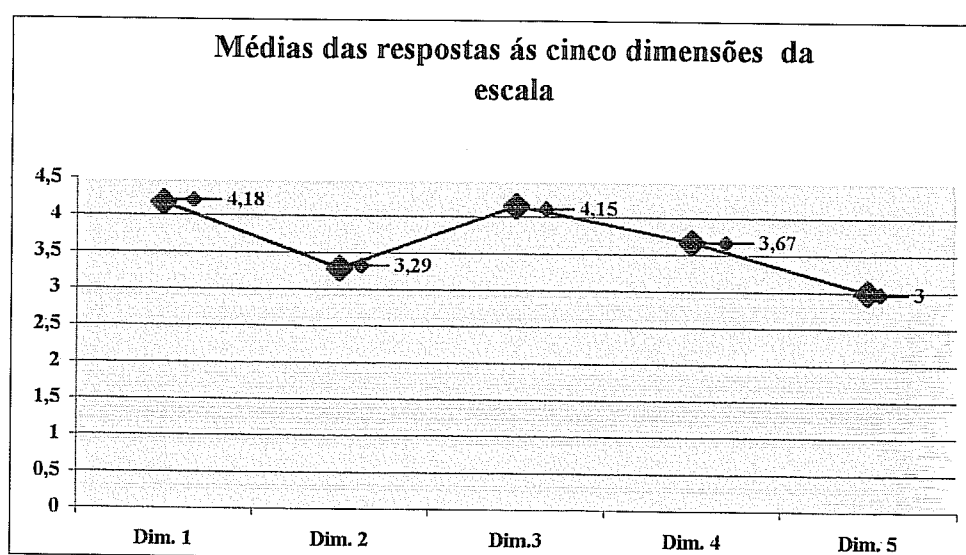
Nas restantes ordens de escolha revelou não existirem tendências significativas, assim como também não se verificam diferenças significativas nas escolhas efectuadas dos itens, pelas educadoras dependentes das variáveis. Antes pelo contrário, existe uma grande heterogeneidade nas escolhas por ordem de preferência destes itens.

5.4. Análise dos resultados da média das respostas por dimensão

Para esta análise utilizamos o programa Excel de simples operações estatísticas de conversão em “médias” das respostas dadas aos itens. Foi necessário inicialmente proceder-se à inversão dos resultados das respostas aos itens negativos de cada factor. Seguidamente agruparam-se os itens pertencentes a cada dimensão e só depois se procedeu à operacionalização do programa.

Depois de encontrados os resultados, a sua análise revela a existência de um padrão de média de respostas aos itens que se situa entre a pontuação **3** e a pontuação **4,18** (ver **gráfico 9**), o que significa que a média das respostas totais se situa entre o “**indeciso**”(resposta 3) e o “**concordo parcialmente**” (resposta 4), mas como a média é de 4,18 significa que se encaminha para a resposta **5**, que equivale ao **concordo completamente**.

Gráfico 9 – Médias das respostas dos educadores às dimensões da escala



Observando os resultados das médias de respostas por dimensão, (ver **gráfico 9**) constatamos que, na **dimensão 1- Partilha de responsabilidades face à inclusão, envolvimento e parcerias, técnicos, família e comunidade**, a média total das respostas corresponde a 4,18 o que significa que a média se situa entre a resposta 4 e a resposta 5. Neste resultado a média das respostas dos educadores, reflectem uma atitude positiva nas questões que dizem respeito à participação e colaboração de outras entidades no processo de inclusão de crianças com N.E.E.

Os resultados das médias dos itens na **Dimensão 2 - Formação/competência e estratégias dos educadores**, foram 3,29, o que reflecte uma pontuação de respostas entre o

indeciso e o **concordo parcialmente**. Com um nível de concordância inferior, os resultados indicam no entanto tendências positivas da parte dos educadores nesta dimensão.

Relativamente à **Dimensão 3 – Benefícios gerais da inclusão**, verificamos que é esta a dimensão que apresenta a média de respostas mais elevadas 4,15 como podemos observar no **gráfico 9**.

Esta média reflecte valores entre o **concordo parcialmente** e o **concordo completamente** constatando-se que os educadores manifestam um elevado grau de concordância, com as atitudes definidas pelos itens que fazem parte desta dimensão.

No que diz respeito à **Dimensão 4 - Avaliação/acompanhamento**, verificamos que a média de respostas aos itens se situa entre o - **indeciso** e o **concordo parcialmente**, com a média de 3,67 que indica tendência bastante acentuadas para a concordância parcial com os princípios declarados nos itens desta dimensão.

A **Dimensão 5 - Aprovisionamento dos jardins de infância ao nível de condições de acesso e dos recursos materiais e humanos para a inclusão de crianças com N.E.E.**, apresenta uma média de respostas de 3, o que significa que nesta dimensão a média dos resultados aponta para um equilíbrio entre respostas concordantes e discordantes.

5.5. Análise das resposta do educadores às questões abertas

Tendo em consideração os objectivos “identificar as atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com N.E.E.”, que presidiam à elaboração a duas questões abertas incluídas na **Parte III – Dados de Opinião**, e ainda com o intuito de obter informações relativas à opinião dos educadores quanto à importância da temática em estudo, onde se pedia aos educadores na primeira questão, que se expressassem sobre outros itens que considerassem muito importantes e que não tivessem sido abordados no questionário. Na segunda, pedimos que fizessem observações e comentários sobre o assunto que considerassem importantes.

As duas questões serão analisadas separadamente, no entanto os resultados serão apresentados em conjunto uma vez que se referem ao mesmo assunto e que isoladas apresentavam índices percentuais muito baixos.

5.5.1. Metodologia utilizada

Para análise destas questões, utilizou-se a técnica de análise sistemática do conteúdo manifesto nas respostas dos inquiridos, a análise de conteúdo segundo Bardin (1977), que nos conduziu a determinados procedimentos que passamos a descrever:

- numa primeira fase efectuou-se uma leitura flutuante e completa de todas as respostas, procurando analisar e conhecer os textos;
- elaboramos a posterior o levantamento exaustivo dos diferentes temas e ideias expressas;

- Transformámos sistematicamente todos os dados brutos agregando-os em unidades de análise referentes aos mesmos conteúdos temáticos, criando categorias através do procedimento *a posteriori* descrito por Vala (1980) ou por *milha de Bardin* (1988). Identificadas as unidades de registo através da fase de recorte, em que efectuamos a divisão das mensagens e as agrupamos por conteúdo temático;
- Após a identificação das unidades de registo, passámos á enumeração, com a escolha da regra de contagem frequencial das unidades e a sua classificação de acordo com a escolha das categorias.

Ao identificar as categorias orientamo-nos pela objectividade e pertinência, no âmbito dos objectivos da investigação. Assim, estas são mutuamente exclusivas, o que implica que uma mesma unidade de registo só possa corresponder a uma dada categoria.

Após definido o sistema categorial , procedemos à classificação, utilizando um critério semântico. A análise das respostas individuais conduziu a uma classificação do tipo nominal segundo Vala (1980), esta classificação corresponde a uma análise indutiva analítica, realizada a partir do registo de presenças das categorias nas unidades de registo. Se uma mesma resposta contém concomitantemente duas unidades na mesma categoria, a sua presença foi apenas contabilizada uma vez.

5.5.2. Resultado da análise

Na primeira questão em que foi pedido aos educadores que se expressassem sobre outros itens que considerassem muito importantes e que não tivessem sido abordados no

questionário, deparamo-nos com um índice de resposta muito baixo, com apenas 22% do total dos questionários. Nas respostas dadas, encontramos algumas coincidências relativamente a itens já abordados na parte II do questionário. Estas respostas foram igualmente consideradas na análise efectuada.

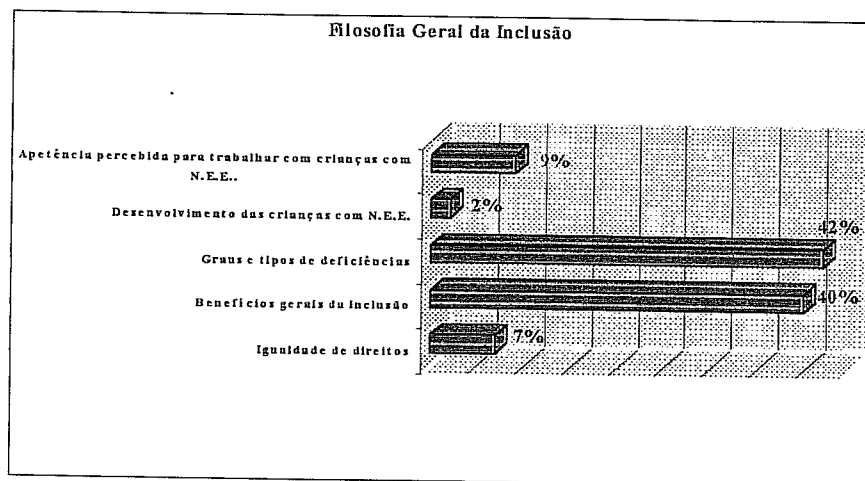
Na segunda questão aberta, é sugerido ao inquirido que utilize o espaço de resposta para fazer observações e comentários que considere importante dentro do tema de estudo. Este espaço é utilizado por 53% dos sujeitos

Como análise de conteúdo das questões, optamos por considerar as duas em simultâneo, uma vez que isoladas apresentavam baixo índice de resposta e porque o seu conteúdo se refere de igual modo aos aspectos que mais preocupam os inquiridos e que consideram mais importantes na implementação da educação inclusiva.

Da análise exhaustiva de todas as respostas, encontrámos dois grandes temas de referência, o primeiro diz respeito a questões de âmbito geral que se podem denominar como: **“Filosofia Geral da Inclusão”** e o segundo, que respeita a aspectos mais específicos e que denominámos de **“Condições sócio-educativas relativas à Inclusão”**. Dentro destes dois temas bastante abrangentes, podemos constatar que as categorias encontradas reflectem os aspectos que os educadores consideram mais importantes.

O **gráfico 10** reflecte e sintetiza os resultados da análise de conteúdo efectuada a partir das respostas dadas às questões abertas, no que respeita ao tema **“Filosofia Geral da Inclusão”**. Para melhor compreensão do conteúdo das categorias encontradas, exemplificamos com fragmentos ilustrativos retirados dos próprios questionários.

Gráfico 10 – Gráfico percentual representativo das respostas dos educadores ao tema Filosofia geral da inclusão



- **Graus e tipos de deficiências:** foi uma das duas categorias mais evidenciadas no tema “Filosofia Geral da Inclusão” e representa 42% das respostas.

“Eu sou a favor da inclusão das crianças com N.E.E., no entanto, há casos de deficiências profundas, com as quais tenho muita dificuldade em concretizar o meu trabalho.”

“A criança com N.E.E. deve ser atendida caso a caso; cada um tem o seu problema específico...”

“Eu considero que existem crianças com N.E.E. que dificilmente se podem integrar no Jardim de infância mas a grande maioria das crianças com N.E.E. podem e devem ser incluídas”.

- **Benefícios Gerais da Inclusão :** em segundo lugar mas muito próximo do primeiro com 40% dos educadores que responderam às questões abertas, reconhecem as vantagens e benefícios da inclusão.

“Pela experiência que tenho acho que é indiscutível ser vantajoso integrar as crianças com N.E.E. nos grupos de jardim de infância.”

“Em 16 anos de trabalho tive 4 casos de crianças com N.E.E. e no final foi em todos os casos muito positivo a inclusão destas crianças em grupos ditos normais de jardim de infância”.

“Considero bastante importante a integração de crianças com N.E.E. em jardins de infância, pois só as favorece em todos os aspectos para que tenham uma vida futura com mais equilíbrio”.

- **Apetência percebida para trabalhar com crianças com N.E.E.:** esta categoria foi referida apenas por 9% dos sujeitos.

“A sensibilidade da educadora, e a sua humanidade.”

“...a inclusão de uma criança com N.E.E. no jardim de infância depende de grande número de factores que é necessário equacionar: a educadora...”

“Impera a grande vontade do educador em ajudar aquela criança (e as outras - claro está!)”

- **Igualdade de direitos:** esta categoria foi referenciada por 7% dos educadores:

“Espero que as crianças com N.E.E., consigam num futuro próximo atingir aquilo a que têm direito, ou seja A UMA EDUCAÇÃO, e que isso possa ser feito e aceite por todas as escolas para que as “diferenças” acabem”

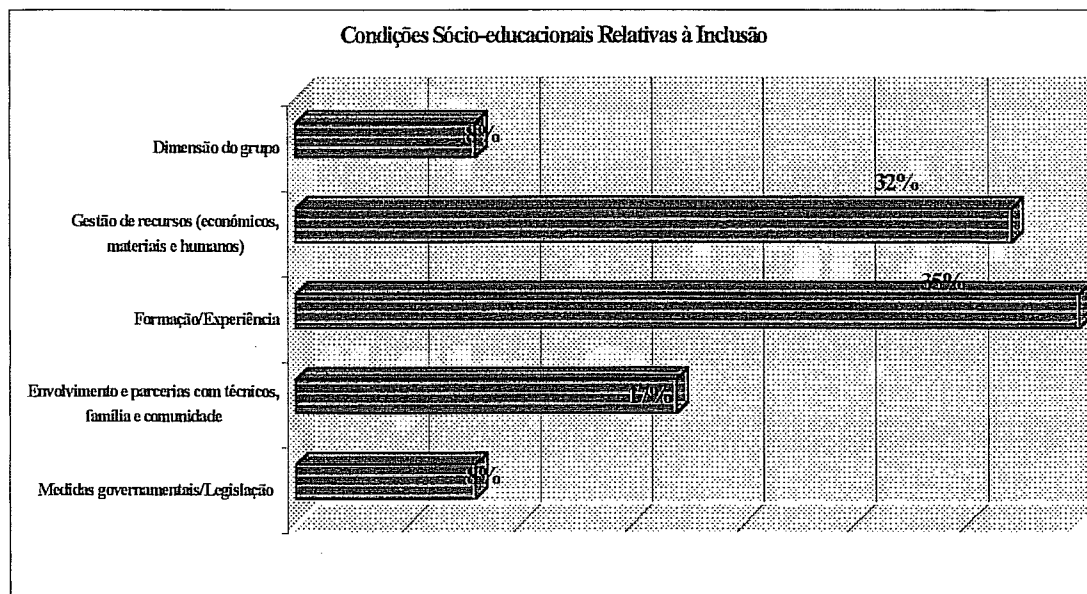
“... penso que não é só, mas sim a escola inclusiva sinónimo de MULTICULTURALIDADE”.

- **Desenvolvimento das crianças com N.E.E.:** 2% dos educadores fazem referencia ao desenvolvimento das crianças com N.E.E..

“É necessário orientar o jardim de infância para a heterogeneidade para a diversidade das crianças, que para além de se preocupar com o desenvolvimento cognitivo da criança, se preocupe com o seu desenvolvimento sócioemocional e pessoal”.

Relativamente ao conteúdo das respostas no tema **“Condições sócio-educativas relativas à Inclusão”**, podemos constatar que as categorias encontradas reflectem os aspectos que os educadores consideram mais importantes dentro desta temática, como podemos observar no **gráfico 11**.

Gráfico 11 – Gráfico percentual representativo das respostas dos educadores ao tema condições sócio-educativas relativas à inclusão



- **Formação/ Experiência:** a categoria mais referida pelos educadores, 35% das respostas dadas.

“Considero importante que a educadora com crianças com N.E.E. estude e pesquise cada caso específico de cada criança”.

“Para além da formação e sensibilização da educadora de infância...”

“Troca de saberes entre profissionais (informação/formação)”.

- **Gestão de Recursos (económicos, materiais e humanos):** 32% das respostas a este tema referem que esta categoria é muito importante.

“Penso que o número de pessoal e as condições físicas dos estabelecimentos são as condições mais importantes”.

“deveria ter também uma verba extra para compra de material didáctico ou de desgaste...”

“disponibilidade financeira das instituições para meterem auxiliares que ajudem as instituições”.

- **Envolvimento e parcerias técnicos, Família e Comunidade:** 17% dos educadores referiram a importância do envolvimento e parcerias com outros técnico, família e comunidade.

“...articulação com os serviços sociais e os serviços de saúde.”

“...preparação das famílias para os aspectos da integração”

“...trabalho a ser feito com educadores de apoio especializados e os educadores dos jardins de infância”

- **Medidas governamentais/legislação:** esta categoria foi referida como muito importante por 8% dos educadores.

“Conhecimentos da legislação em vigor por parte de todos os agentes educativos”.

“...questões referentes ao enquadramento jurídico da criança com N.E.E.”

“...os apoios educativos estão a cumprir na prática o D.L. 319 e o 105 de 97”.

- **“Dimensão do grupo”:** 8% dos educadores referem a dimensão do grupo como um factor de importância ao nível da inclusão.

“...o número de crianças com N.E.E. que deveremos ter nas nossas salas...”

“... até que ponto um grupo de Jardim de infância necessita de ser mais reduzido por integrar uma criança com N.E.E.... ”

“...o numero de crianças por sala...”.

Sintetizando os resultados desta análise, salientamos o que nos pareceu ser mais significativo nas opinião dos educadores de infância sobre a educação inclusiva em cada uma dos temas extraídos da análise:

- ♦ **Filosofia Geral da Inclusão** - Consideram que é essencial ter em conta que cada caso, é um caso específico (Graus e tipos de deficiências 42%) e que, apesar de reconhecem as vantagens e os benefícios da inclusão (Benefícios gerais da inclusão, 40%) entendem que é difícil a inclusão de crianças com deficiências profundas nas salas de jardim de infância.

- ♦ **Condições Sócio-educativas Relativas à Inclusão** - A formação e a experiência são consideradas condições fundamentais (35%) para o sucesso da inclusão, no entanto é necessário dotar os jardins de infância dos recursos humanos, materiais e financeiras necessários (32%), sem esquecer que o envolvimento e as parcerias com outros técnicos, família e comunidade (17%) é também extremamente importante no processo de inclusão.

5.6. Resultados da análise correlacional das variáveis com as dimensões do estudo

Para proceder ao estudo das diferentes hipóteses consideradas nesta investigação, utilizou-se o programa de estatística *S.P.S.S. (Statistical Package For The Social Sciences)*. Efectuamos os testes de Correlação de Pearson, com o objectivo de verificar a existência de correlações que representassem significado estatisticamente válido e que nos permitissem responder, com base em aplicação de metodologias credíveis do ponto de vista científico às questões por nós levantadas no início deste estudo.

Em primeiro lugar, calculamos os coeficientes correlacionais entre as diferentes variáveis, e verificou-se que existem variáveis altamente correlacionadas entre si,

nomeadamente a variável “idade” com as variáveis referentes aos tempos de serviço. Por esta razão, foi necessário recorrer a um teste mais específico, de correlações parciais “*Partial Correlation Coefficients*”, em que se efectua a correlação entre uma variável e determinada dimensão, controlando os efeitos das outras variáveis. Nestes testes, estabeleceu-se como nível de significancia 0,5.

Especificados os tramites estatísticos iniciais, passamos a apresentar os resultados obtidos em cada uma das variáveis, em confrontação com as dimensões do estudo, relativamente às atitudes dos educadores face à educação inclusiva e também face às crianças com N.E.E..

5.6.1. Correlações parciais entre a variável “idade” e as dimensões do estudo controlando o efeito das outras variáveis

Encontrando-se as variáveis “idade” e “tempo de serviço” altamente correlacionadas, como já referimos atrás, procedemos então a uma análise mais detalhada, a análise de **Correlação Parcial**, isolando a influencia da variável “tempo de serviço” e de outras variáveis, sobre a variável “idade”, para se poder correlacionar isoladamente com as cinco dimensões do estudo.

Relativamente à variável “idade”, existe uma correlação significativa entre esta variável e a dimensão 3 do estudo “**Benefícios gerais da inclusão**”, já na correlação simples esse resultado era bem evidente, ($p= 0.024$) após a aplicação da correlação parcial, essa significancia evidenciou-se muito mais, ($p= 0.007$).

Ao analisar os resultados diríamos que existe uma correlação significativa entre as idades e a dimensão 3 (Benefícios gerais da inclusão). Considerando na nossa análise um nível de significância de **alfa de 0.05**, constatamos que existe uma correlação significativa entre a idade e a dimensão 3 ($r = -0.2761$, $p = 0.004$, ver quadro 6) o que em termos gerais indica que a tendência é de quanto mais idade os educadores têm, menos positivas são as suas atitudes, ou seja os educadores mais jovens tendem a apresentar atitudes mais positivas face à inclusão de crianças com N.E.E. mas neste caso específico relativamente à dimensão 3, que se refere aos benefícios gerais da inclusão.

Quadro 6- Resultados do Teste Partial Correlation Coefficients
da variável “idade” com as dimensões da escala

	Dim. 1	Dim. 2	Dim. 3	Dim. 4	Dim. 5
Pearson Correlation	$r = -0.1041$	$r = 0.1068$	$r = -0.2761$	$r = -0.1497$	$R = 0.0333$
Sig.	$p = 0.160$	$p = 0.154$	$p = 0.004$	$p = 0.076$	$p = 0.376$

Legenda - Dim. 1- Partilha de responsabilidades face à inclusão, envolvimento e parcerias, técnicos, família e comunidade.

Dim. 2- Formação/competência e estratégias dos educadores. **Dim. 3-** Benefícios gerais da inclusão. **Dim 4-** Avaliação /acompanhamento. **Dim. 5** - Aprovisionamento dos jardins de infância ao nível de condições de acesso e dos recursos materiais e humanos para a inclusão de crianças com N.E.E.

Os resultados da análise desta variável não apresentaram correlações significativas nas outras dimensões do estudo, como se pode observar no quadro 6 .

5.6.2. Correlação parciais entre a variável “tempo de serviço” e as dimensões do estudo controlando o efeito das outras variáveis

Quanto à variável “tempo de serviço” não foi encontrado nenhum resultado significativo, quando correlacionada com as dimensões da escala de atitudes, no entanto os

valores da correlação entre esta variável e a dimensão 3 (Benefícios gerais da inclusão), mostram um resultado com algum significado comparado com os valores das correlações relativamente às outras dimensões, valor de Pearson $r = 0.1912$, $p = 0.033$, este resultado reflecte uma tendência para as atitudes se tornarem mais positivas nos educadores com mais tempo de serviço. Nas restantes dimensões não se encontra qualquer relação entre o tempo de serviço e as atitudes dos educadores, face à inclusão de crianças com N.E.E.

5.6.3. Correlação entre as variáveis referentes à “formação “ e as dimensões do estudo controlando o efeito das outras variáveis

A hipótese 2 do estudo, refere-se à formação dos educadores, e apresenta três sub-hipóteses que assentam nas seguintes variáveis:

- A variável “**Habilitações Literárias**”, refere-se ao grau académico que os educadores obtiveram nos seus estudos. Foram considerados na análise estatística com base nas respostas dadas, os graus de “bacharelato” e de “licenciatura”. Num primeiro teste de Correlação simples, surgiram resultados significativos relativamente às “habilitações” com as dimensões 3 (Benefícios gerais da inclusão, $r = 0.217$ e $p = 0.04$) e 4 (Avaliação/acompanhamento, $r = 0.229$ e $p = 0.002$), mas quando se aplicou um teste de Correlações Parciais, e se eliminaram as influências das outras variáveis sobre esta, verificamos que não existe qualquer relação entre esta variável e as dimensões da escala.
- A segunda variável que faz parte da mesma hipótese generalizada, refere-se ao facto das educadoras possuírem ou não “**formação especializada**”. Aplicando o teste de Pearson

Correlation simples verificamos que não existe nenhum valor com significado. O mesmo se verifica ao aplicarmos o teste de Correlações Parciais, constatámos que controlando a influencia das outras variáveis, não existe nenhuma relação entre esta variável e as atitudes dos educadores face à inclusão de crianças com N.E.E..

- A terceira variável diz respeito ao facto dos educadores possuírem ou não **“formação na área das N.E.E.”** e numa primeira análise com o teste de Correlação de Pearson, esta variável apresentou resultados significativos apenas na dimensão 2 do estudo. Mas à semelhança das duas variáveis anteriores, aplicando a prova de Correlação Parcial, com a eliminação de todas as influencias de outras variáveis verificamos que, mais uma vez, não existem relações entre esta variável e as dimensões da escala, verificando-se que a formação na área das N.E.E. não influencia as atitudes dos educadores relativamente à inclusão de crianças com N.E.E..

5.6.4. Correlação entre a variável “função” e as dimensões do estudo controlando o efeito das outras variáveis

A variável **“função”** refere-se à função que o educador desempenha, podendo variar entre a função de “docente”, “docente de apoio” ou de “director”, como na nossa amostra apenas existiam nove sujeitos com função de “direcção”, e os directores dos jardins de infância são por norma, também educadores de um grupo de crianças, optou-se por dicotomizar a análise desta variável apenas em relação a dois tipos de funções, “docente de apoio” e “não docente de apoio”.

Com a aplicação do teste de Correlação de Pearson, verificou-se que existe relação entre esta variável e todas as dimensões do estudo. Como forma de verificação, aplicou-se igualmente a prova de Correlação Parcial, e com a eliminação da influência das variáveis concorrentes, verifica-se que, em termos gerais nesta variável, existem relações significativas com todas as dimensões do estudo, à excepção da dimensão 2 (Formação/competência e estratégias dos educadores ver quadro 7, correlação de $r = 0.1280$, $p = 0.111$), o que significa a inexistência de relação significativa entre a função e esta dimensão. No entanto, em relação às outras dimensões, estes resultados expressam a existência de facto de correlações significativas, como se pode observar no **quadro 7**.

Quadro 7 - Resultados do Teste Partial Correlation Coefficients da variável “função” com as cinco dimensões da escala

	Dim. 1	Dim. 2	Dim. 3	Dim. 4	Dim. 5
Partial Correlation	$r = 0.2534$	$r = 0.1280$	$r = 0.1876$	$r = 0.2004$	$r = 0.2381$
Sig.	$p = 0.006$	$p = 0.111$	$p = 0.036$	$p = 0.027$	$p = 0.011$

Legenda - Dim. 1- Partilha de responsabilidades face à inclusão, envolvimento e parcerias, técnicos, família e comunidade.

Dim. 2- Formação/competência e estratégias dos educadores. **Dim. 3-** Benefícios gerais da inclusão. **Dim 4-** Avaliação /acompanhamento. **Dim. 5** - Aprovisionamento dos jardins de infância ao nível de condições de acesso e dos recursos materiais e humanos para a inclusão de crianças com N.E.E.

Esta variável encontra-se de facto relacionada com quatro dimensões da escala de atitudes e significa que os educadores com função de “docentes de apoio” manifestam atitudes mais positivas em relação à inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância, não se verificando apenas quando se trata da **dimensão 2** que se refere à **formação/competência e estratégias dos educadores de infância**.

5.6.5. Correlação entre a variável “experiência” e as dimensões do estudo controlando o efeito das outras variáveis

A variável “experiência”, foi também analisada seguindo os mesmos testes e numa primeira abordagem, apresentava um valor de correlação significativo relativamente à dimensão 1 (Partilha de responsabilidades face à inclusão, envolvimento e parcerias, técnicos, família e comunidade). Após a análise mais detalhada, como já especificamos anteriormente, esta variável não apresenta valores de correlação significativos com nenhuma das dimensões do estudo. O que significa neste caso, que a “experiência” em educação de crianças com N.E.E., não influencia de forma significativa as atitudes dos educadores.

5.7. Relação entre os resultados da análise correlacional das variáveis e as hipóteses do estudo

Fazendo um apanhado geral dos resultados desta análise, relativamente às hipóteses (que à frente passaremos a designar por “H”) que nos propusemos estudar no início do nosso estudo, diremos que :

Assente na hipótese generalizada de que a “idade” e o “tempo de serviço” exercem influencia sobre as atitudes dos educadores face à inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância” formulámos as hipóteses unicaudais 1 e 2:

H 1- Esperamos que os educadores mais jovens adoptem atitudes mais positivas do que os educadores menos jovens.

Relativamente a H 1, os resultados mostram que ela não se confirma na maioria das dimensões de análise, ou seja em termos gerais, não existem diferenças significativas entre educadores, no que respeita à idade. Apenas na dimensão 3, que se refere aos benefícios gerais da inclusão, os educadores mais novos manifestam atitudes mais positivas.

H 2 – Esperamos que os educadores com mais anos de tempo de serviço, manifestem atitudes menos positivas e mais negativas face à inclusão, relativamente aos educadores com menos tempo de serviço.

Tal como a anterior, também H 2 não se confirma para nenhuma das dimensões de análise. Antes pelo contrário, na dimensão 3, contrariamente ao previsto, os educadores mais velhos apresentam atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva, no que respeita à dimensão que se refere aos benefícios gerais da inclusão.

Assente na hipótese generalizada que a “Formação” influencia as atitudes dos educadores face à inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância, formulamos as hipóteses 3, 4 e 5:

H 3 - Esperamos que os educadores com habilitações profissionais superiores apresentem atitudes mais positivas face à inclusão comparativamente aos educadores com habilitação média.

Também H 3 não se confirma. Não se encontram diferenças significativas nas atitudes dos educadores de infância com diferentes habilitações, face à inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância.

H 4 - Esperamos que os educadores especializados apresentem atitudes mais positivas face à inclusão comparativamente aos não especializados.

Relativamente a esta hipótese do estudo, também não é confirmada. Não se registam diferenças significativas entre as atitudes dos educadores que são especializados, dos que não têm especialização em relação à educação inclusiva de crianças com N.E.E. no jardim de infância.

H 5 - Os educadores com formação na área das N.E.E. manifestam atitudes mais positivas face à educação inclusiva comparativamente aos educadores sem formação na área das N.E.E..

Esta hipótese também não se confirma. Não se encontram diferenças significativas, entre os educadores que têm formação na área das N.E.E. e os outros educadores, face à inclusão nos jardins de infância de crianças com N.E.E..

Assente na hipótese generalizada que **tipo de função dos educadores (educador dos apoios educativos /educador do jardim de infância) exerce influência na formação de atitudes face à educação inclusiva, ,** formulamos a hipótese unicaudal 6:

H 6 - Os educadores dos apoios educativos manifestam atitudes mais positivas face à educação inclusiva comparativamente aos outros educadores.

Esta hipótese confirma-se em todas as dimensões, à excepção da dimensão 2. Existem diferenças significativas nas atitudes dos educadores conforme a sua função. Os educadores dos apoios educativos apresentam atitudes mais positivas face à educação inclusiva do que os educadores dos jardins de infância.

Assente na hipótese generalizada que a “Experiência” na educação de crianças com N.E.E. influencia as atitudes dos educadores face à inclusão, formulamos a hipótese 7:

H 7 - Os educadores com mais experiência de trabalho com crianças com N.E.E. Têm atitudes mais positivas face à educação inclusiva do que os educadores que nunca contactaram com estas crianças.

Também esta hipótese não é confirmada. Não se encontram diferenças significativas nas atitudes dos educadores com mais experiência, relativamente aos educadores que não têm experiência de trabalho com crianças com N.E.E..

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO DO ESTUDO 1

6.1. Introdução

Iniciámos o nosso trabalho com a teorização sobre “inclusão” e as alterações que veio impor à prática, a consciencialização e apreensão do conceito em si. Estava-mos no entanto convictos, tal como é referido na própria literatura relativamente à “integração”, que nos níveis de ensino mais precoces, as atitudes tendem a ser mais positivas, também nas atitudes relativas à **inclusão** se deve manter essa tendência.

No entanto são raros os estudos sobre esta matéria na educação pré-escolar, o que nos faz optar pelas hipóteses generalizadas que têm vindo a ser confirmadas na literatura mas, com a convicção de que, como referem de Larrivée e Cook (cit. por Garcia & Alonso 1985) existem diferenças nas atitudes dos professores relativamente à integração mas, são mais positivas quanto mais baixa o nível de ensino.

Assim, foi nosso ponto de partida para o estudo, a afirmação de que os educadores de referência em geral apresentam atitudes positivas face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nos jardins de infância. No entanto, apresentando variáveis sócio-educativas, esperava-mos encontrar algumas diferenças nas atitudes dos educadores, como operacionalizamos nas nossas hipóteses de estudo.

6.2. Conclusões dos resultados da aplicação da escala de atitudes

A escala de atitudes, adaptada para este estudo, composta por 61 itens com cinco alternativas de resposta (de discordo completamente a concordo completamente, pontuada de 1 a 5) como já tivemos oportunidade de verificar, permite-nos avaliar as atitudes dos educadores face à educação inclusiva com base em cinco dimensões de análise que estiveram na base da construção do questionário:

Dimensão 1 - Partilha de responsabilidades face à inclusão, envolvimento e parcerias, técnicos, família e comunidade

Dimensão 2 - Formação/competência e estratégias dos educadores

Dimensão 3 - Benefícios gerais da inclusão

Dimensão 4 - Avaliação/acompanhamento

Dimensão 5 - Aprovisionamento dos jardins de infância ao nível de condições de acesso e dos recursos materiais e humanos para a inclusão de crianças com N.E.E

A escala era ainda composta por questões de resposta múltipla onde os indivíduos podiam escolher os cinco itens da escala que considerassem mais importantes e os cinco menos importantes.

A nossa análise das atitudes dos educadores face a educação inclusiva de crianças com N.E.E., é feita com base em todo o questionário e não apenas na escala inicial. Pelo que iniciámos a discussão dos resultados pela análise dos dados obtidos nas respostas aos itens positivos e negativos..

6.3. Conclusões da análise das respostas as itens da escala

Concluimos, após a análise dos resultados das respostas dadas aos itens da escala por nós adaptada, que a distribuição percentual das respostas reflecte a existência de uma variância significativa. Assim, a escala considerou-se na sua totalidade nas metodologias de tratamento estatístico. Provando-se assim a sua capacidade, para medir as atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância.

6.4. Conclusões da análise das respostas as itens positivos e negativos

Esta análise permite-nos concluir que a maioria dos educadores apresenta elevado índice de concordância com os itens positivos, como se pode observar no **gráfico 7**. O que em termos gerais nos dá indicações precisas sobre a tenência dos educadores relativamente à escolha dos itens, reflectindo-se nas atitudes. Concluimos que em geral os educadores de jardins de infância manifestam atitudes positivas face à inclusão de crianças com N.E.E..

No que respeita à mesma análise efectuada para os itens negativos, verificamos que os resultados são idênticos tendo em conta que os itens negativos estão dotados de um sentido diametralmente oposto aos itens positivos. Assim como se pode observar no **gráfico 8**, verificamos que a mancha predominante se refere à discordância, apresentando uma grande parte dos itens percentagens bastante elevada. Neste caso, a discordância tem um significado positivo, relativamente à educação inclusiva. Pelo que esta análise permite confirmar a anterior. Em termos gerais, com a análise das respostas aos itens, os educadores de infância

apresentam atitudes mais positivas do que negativas face à inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância.

Nesta primeira análise, confirma-se a nossa questão/afirmação inicial que os educadores de infância manifestam em geral, atitudes positivas face à inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância.

6.5. Conclusões dos resultados nas respostas dos educadores à importância dos itens

Apesar de alguma dispersão nas respostas conseguimos observar as principais preferências dos educadores. Constatamos que os itens mais escolhidos são todos com polaridade positiva e inserem-se nas dimensões de análise:

- Dimensão 3 – Benefícios gerais da inclusão (em 1^a, 2^a e 5^a escolha)
- Dimensão 1 – Partilha de responsabilidades face à inclusão, envolvimento e parcerias com técnicos, família e comunidade (em 3^a e 4^a ordem)

O que nos permite concluir que os educadores manifestam mais uma vez, preferência por itens que reflectem atitudes positivas e que se preocupam em 1º lugar com aspectos gerais de inclusão mas também consideram importante a partilha de responsabilidade com outras entidades.

Relativamente à escolha dos itens menos importantes constatamos que escolhem itens negativos e que se referem todos à 3^a Dimensão de análise – (benefícios gerais da inclusão) o

que significa o que os educadores consideram menos importante é expresso por itens negativos e refere-se a questões de âmbito mais geral e discutível, como é o caso da Dimensão 3.

6.6. Conclusões da análise dos resultados da média das respostas por dimensão

Nesta análise, encontramos as médias das respostas dos educadores às cinco dimensões da escala, como se pode observar no **gráfico 9** e , mais uma vez se verifica que as médias das respostas se situam todas em níveis de concordância e pode-se concluir que a média das respostas dos educadores, reflectem uma atitude positiva relativamente à dimensões que estiveram na base da construção da escala de atitudes e, reflectem a tendência dos educadores de infância, para atitudes positivas relativamente à educação inclusiva.

6.7. Conclusões dos resultados da análise das respostas dos educadores às questões abertas

Com a realização da análise às questões abertas, através da metodologia de análise de conteúdo, encontramos, dois temas de principal referência nas respostas dos educadores: **“Filosofia Geral da Inclusão”** e **“Condições sócio-educativas relativas à Inclusão”**. Dentro destes dois temas bastante abrangentes, podemos constatar que as categorias encontradas reflectem os aspectos que os educadores consideram mais importantes.

Concluimos que, no 1º tema, os educadores se preocupam mais com os graus e tipos de deficiência (42%). Percebemos que sentiram necessidade de o referir, porque não foi colocada essa componente no nosso estudo. Seguidamente, benefícios gerais da inclusão com (40%), sendo estas duas categorias as mais referidas pelos educadores, como questões importantes relativamente à inclusão.

Quanto ao tema “Condições sócio-educativas relativas à Inclusão”, verificamos que o que preocupa de facto os educadores neste tema tem principalmente a ver com a sua formação e competência, (em 35%) seguido da gestão de recursos (que consideram 32%). Também muito importante, aparece ainda com algum significado a categoria “envolvimento e parcerias com técnicos, família e comunidade como de extrema importância”. Estes resultados permitem-nos concluir que os educadores apresentam preocupações coerentes que se prendem com a realidade social e educativa que se vive nos jardins de infância, onde não basta o educador ter atitudes positivas e querer incluir as crianças com N.E.E. no seu grupo, mas também é imprescindível que existam condições de vários níveis.

6.8. Conclusões da análise correlacional entre as variáveis e as dimensões do estudo

As hipóteses do nosso estudo assentam na ideia generalizada que existem diferenças nas atitudes dos educadores face à inclusão.

Das sete hipóteses formuladas no nosso estudo, apenas a hipóteses n.º 6 (**Os educadores dos apoios educativos manifestam atitudes mais positivas face à educação inclusiva comparativamente aos outros educadores**) se confirma para quase a totalidade

das dimensões de análise, sendo exceção a dimensão 2, que diz respeito à **formação/competência e estratégias dos educadores de infância**. Esta hipótese diz respeito à função do educador, assim apenas se registam diferenças significativas nas atitudes dos educadores quando estes desempenham diferentes funções, concretamente o resultado aponta para o facto de que os educadores dos apoios educativos manifestarem atitudes mais positivas face à inclusão de crianças com N.E.E. do que os educadores dos jardins de infância.

Quanto à **variável idade**, verifica-se que esta se confirma e curiosamente mas apenas na dimensão 3 (**benefícios gerais da inclusão**). Especificando, verifica-se que quanto mais novos são os educadores mais positivas são as suas atitudes face à inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância .

O tempo de serviço também não se confirma, e curiosamente na dimensão de análise que é também a dimensão 3, que se refere aos benefícios gerais da inclusão. Neste caso, contrariamente à formulação da nossa hipótese e do que se obteve na análise anterior, são os educadores com mais tempo de serviço que têm as atitudes mais positivas.

Relativamente à hipótese 7, que diz respeito à experiência de trabalho com crianças com N.E.E., também não se verificam correlações significativas.

Em conclusão geral, a variável preditora mais importante é a que diz respeito à **função**. Não se verificando a existência de correlações muito significativas para as restantes variáveis.

Perante todos os dados expostos, podemos concluir que em termos gerais, os educadores de infância apresentam mais atitudes positivas que negativas face à inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância, no entanto, esperávamos encontrar diferenças significativas entre as atitudes dos educadores relativamente a variáveis sócio- profissionais, e apenas uma das nossas sete hipóteses se confirma.

Assim podemos concluir apenas existem diferenças nas atitudes dos educadores face à inclusão de crianças com N.E.E. quando têm diferentes funções, ou seja os educadores dos apoios educativos apresentam atitudes mais positivas face à inclusão que os educadores dos jardins de infância.

T
ERCEIRA PARTE :
ESTUDO EMPÍRICO 2

CAPÍTULO VII - OBJECTIVOS E METODOLOGIAS DO ESTUDO

7.1. Delimitação do problema

Os contextos educacionais são variados não se podendo dizer que existe um tipo estandardizado de instituições de educação pré-escolar ou de educador de infância. Será possível definir o perfil a que o educador de infância deverá corresponder, para se poder considerar que reúne todas as condições para incluir com sucesso no seu grupo crianças com N.E.E.? Esta é uma questão que vamos tentar investigar profundamente, no intuito de alcançar os objectivos a que nos propomos.

O resultado do estudo de Thouroude (1997 b), apontam para o facto de que o sucesso da inclusão está fortemente condicionado pelo modelo pedagógico do educador. Neste processo a atitude do educador é fundamental, observar cada criança e o grupo de forma a ter uma noção, a mais correcta possível, das suas capacidades, interesses e dificuldades, ter conhecimentos sobre os contextos familiares e sociais das crianças, para assim poder compreender e aceitar as suas diferenças, respeitar as suas características pessoais e saberes já adquiridos e adequar o processo educativo às suas necessidades, apoiando a sua forma de interagir com os outros e com o meio social e físico.

O âmbito deste segundo estudo, insere-se no campo das interacções adulto/criança e nos mecanismos da dinâmica interactiva dentro da classe de jardim de infância com crianças com N.E.E. incluídas. Assim, através de uma diversidade metodológica de observação naturalista com gravações de vídeo para posterior análise e entrevistas tentaremos encontrar respostas aos objectivos a que nos propomos.

7.2. Objectivos, questões e hipóteses do estudo

Pretendemos na primeira parte deste trabalho (estudo 1) clarificar a rede de interacções que se estabelecem no contexto educativo, tendo como objectivo geral identificar e caracterizar as atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com N.E.E., nas estruturas regulares de educação pré-escolar na área da grande Lisboa

Neste segundo estudo, em termos de objectivos gerais, pretendemos identificar através do estudo de três casos de inclusão, características comuns, ao nível das **interacções adulto-criança**, que os possam caracterizar como processos de inclusão bem sucedida.

A reciprocidade nas interacções adulto-criança, assentam na assimetria da competência, no entanto Wells (1982), salienta que as crianças influenciam o comportamento dos adultos de uma forma dinâmica e contribuem para a determinação das interacções que lhes são mais propiciadoras de aprendizagem. Ao nível da quantidade das interacções, esta reciprocidade pode ser condicionada pelo carácter da criança. Crianças com N.E.E., que não contribuem nas interacções, tornam-se parceiros insatisfatórios e até os adultos gradualmente comunicarão menos, diminuindo as interacções de ambas as partes

Num estudo realizado sobre as interacções educador-criança, com N.E.E. Frazão (1994), observou que os educadores em geral apresentam uma grande sensibilidade, contingência, adequação e reciprocidade face às necessidades e características específicas de cada criança.

Uma importante preocupação na planificação da acção pedagógica do educador, com base na importância da experiência social no processo de desenvolvimento, é desencadear múltiplas experiências educativas que sejam determinantes ao nível das interacções.

Stipek, Feiler, Daniels e Milburn (1995) estudaram efeitos de diferentes abordagens educativas no desempenho e motivação das crianças e concluíram que, um clima social positivo, com uma diversidade interactiva em que os educadores utilizam abordagens directas, é favorável independentemente do tipo de programa que o educador segue. Ao realizar essa investigação e para diferenciarem os comportamentos interactivos dos educadores, estes autores utilizaram diversos itens de observação, baseados na gestão e na vida social e afectiva do grupo baseados nas interacções.

De uma forma mais específica, na sequência do que definimos anteriormente como objectivos gerais deste segundo estudo, e com base nas metodologias utilizadas por Stipek, Feiler, Daniels e Milburn (1995) pretendemos:

- ✧ Caracterizar o perfil de educador de infância com atitudes positivas, face à inclusão de crianças com N.E.E. e que promova no seu grupo condições óptimas para a inclusão de crianças com N.E.E.

Assim, expostos os objectivos deste segundo estudo e tomando a opinião de Stipek, Feiler, Daniels e Milburn (1995) que, apesar das diferenças individuais, existem semelhanças na prática educativa dos educadores, **mas que são muito subtis**. Partimos da **hipótese** que os educadores que são considerados, segundo opinião generalizada, com experiências positivas ao nível da educação inclusiva de sucesso, apesar das seus diferenças individuais, apresentam semelhanças ao nível das interacções; nomeadamente:

1. Os educadores que são considerados segundo opinião generalizada com experiências positivas ao nível da educação inclusiva de sucesso apresentam semelhanças nas interacções ao nível da **gestão**.
2. Os educadores que são considerados segundo opinião generalizada com experiências positivas ao nível da educação inclusiva de sucesso apresentam semelhanças ao nível das interacções relativas aos factores **socio-afectivos (avaliação e comportamento)**.
3. Os educadores que são considerados segundo opinião generalizada com experiências positivas ao nível da educação inclusiva de sucesso apresentam semelhanças ao nível da **dinâmica interactiva**.

7.3. Localização do estudo

A nossa investigação realiza-se em três grupos de jardim de infância da rede pública distintos, todos eles situados no mesmo sector geográfico dos arredores de Lisboa .

Como características comuns, estes jardins de infância estão todos eles inseridos em escolas do primeiro ciclo e apresentam condições físicas idênticas quer a nível de espaço quer de material. As salas são espaçosas, dentro dos parâmetros legais de índice de metros quadrados por criança, com boas condições de arejamento e luminosidade. O material é abundante e adequado às necessidades e características dos grupos.

7.4. Caracterização da amostra

Os grupos de jardim de infância a ser estudados apresentam características comuns: são compostos por crianças oriundas de meios sócio - económicos carenciados, todos têm incluídas crianças com N.E.E., por esse motivo, foram abrangidos pelo direito de redução do número de crianças por grupo. Assim, os grupos são constituídos por 20 crianças em idade pré-escolar.

Ao nível dos recursos humanos, nos três grupos se verificam as mesmas condições: a existência de uma educadora e uma auxiliar de acção educativa permanentemente e o acompanhamento regular de uma educadora dos apoios educativos.

7.4.1. Idade e sexo

Os três grupos são compostos por crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos. Os educadores que neste caso são do sexo feminino e que à frente passaremos a designar por educadora A, educadora B e educadora C, têm respectivamente, 42, 28, e 47 anos de idade.

7.4.2. Habilitações dos Educadores

As educadoras destes grupos apresentam como formação o Curso de Educadores de infância. No entanto referem que participam com regularidade em acções de formação nomeadamente quando estas tratam N.E.E.

Estas educadoras são consideradas segundo opinião generalizada, **educadoras com experiências positivas ao nível da educação inclusiva de sucesso**. Esta caracterização foi determinada por unanimidade, pelos educadores e coordenadores da E.C.A.E. onde pertencem.

7.4.3. Tempo de Serviço dos educadores

Estas educadoras apresenta os seguintes tempos de serviço:

- ♦ Educadora A – 21 anos de serviço como educadora de infância.
- ♦ Educadora B – 7 anos de serviço como educadora de infância.
- ♦ Educadora C – 25 anos de serviço como educadora de infância

7.4.4. Experiência com crianças com N.E.E.

Todas as educadoras referiram que já tiveram outras experiências com crianças com N.E.E., com problemáticas diversificadas, incluídas nos seus grupos.

7.4.5. Tipo de N.E.E.

As crianças com N.E.E. incluídas nestes grupos de jardim de infância apresentam tipologias diversificadas. Faremos nos próximos parágrafos uma caracterização sumária do ponto de vista educacional destas crianças .

Grupo A: No grupo da educadora A, a criança apresenta uma multideficiência, que afecta o desenvolvimento motor, permanecendo em cadeira de rodas, sendo necessário utilizar estratégias de mudança de posicionamento, para que a criança possa participar de uma forma mais apropriada nas actividades do grupo, existindo na sala material apropriado como: cunha, cadeira de rodas com almofadas e cadeira para actividades com tabuleiro.

Esta criança não comunica verbalmente nem por gestos, apenas comunica através do choro, sorriso e olhar. Não faz o controle dos esfíncteres nem come sozinho, sendo completamente dependente do adulto. A sua alimentação, confeccionada pela família, é composta por alimentos moles, que come no refeitório com as outras crianças, com a ajuda da educadora dos apoios educativos. Na sala durante o período de actividades do grupo, esta criança é posicionada da melhor forma possível e as outras crianças interagem com ela adaptando as suas interacções às possibilidades da criança.

Grupo B: No grupo da educadora B, a criança com N.E.E. incluída apresenta um ligeiro atraso do desenvolvimento global, sem se saber exactamente o diagnóstico específico, mas ao nível educacional, pode dizer-se que é uma criança que participa em todas as actividades do grupo, embora com períodos de atenção mais curtos. Tem problemas específicos de linguagem, pelo que já é acompanhado por um terapeuta da fala, no próprio jardim de infância. Ao nível do grafismo os seus trabalhos apresentam características de imaturidade relativamente ao seu escalão etário.

Grupo C: A criança que se encontra inserida no grupo da educadora C, apresenta um atraso psicomotor com etiologia indeterminada, que lhe afecta todas as áreas do desenvolvimento. Ao nível da motricidade, apresenta uma locomoção insegura, marcha com base alargada, não

corre nem salta, a lateralidade ainda não se encontra definida e ao nível do grafismo apenas rabisca sem intencionalidade representativa.

A linguagem verbal é muito rudimentar, expressa-se através de monossílabos e gestos, em termos de compreensão, percebe e executa ordens simples, compreende e participa nas rotinas e na dinâmica do grupo.

Todas as crianças que acabamos de caracterizar encontram-se incluídas no grupo como qualquer outra criança. As educadoras têm o apoio de uma outra educadora especializada dos apoios educativos, que se deslocam com regularidade ao jardim de infância, dependendo das necessidades de cada grupo, de duas a quatro vezes por semana.

7.5. Metodologia

Pretendendo caracterizar diferencialmente três práticas pedagógicas ao nível da gestão, da vida social e afectiva e da dinâmica interactiva, foi necessário que estas tivessem em comum, educadores considerados, segundo opinião generalizada, com experiências positivas ao nível da educação inclusiva de sucesso e que tivessem nos seus grupos, crianças com N.E.E. incluídas na data da investigação.

Atendendo à própria natureza do objecto de análise e à escassez de estudos que a ele se referem, decidimos por, metodologicamente construir a nossa própria estratégia, tendo no entanto em consideração os pressupostos teóricos dos estudos que já focámos anteriormente optamos por atender do ponto de vista metodológico aos seguintes aspectos:

- ♦ condições de realização
- ♦ recolha de dados através de entrevistas
- ♦ Consideração dos pressupostos conceptuais da análise interactiva no contexto de sala de aula.
- ♦ elaboração de um modelo de análise.
- ♦ análise interpretativa dos dados.

7.5.1. Condições de realização

O contacto com as educadoras dos respectivos grupos foi estabelecido através dos educadores dos apoios educativos. Depois de clarificados os quadros de referência utilizados e os objectivos do estudo, pelo experimentador, a aderência à participação foi total. Iniciou-se o processo de recolha de dados através de entrevistar às respectivas educadora, como forma de obter opiniões e informações sobre a realidade.

A recolha de dados de observação foi efectuada, através de observação naturalista, nas salas de jardim de infância, sem qualquer alteração do decorrer normal das actividades dos grupos observados.

Realizaram-se quatro momentos de observação com cada um dos grupos. Para a sua obtenção, foi necessário procedermos à inclusão do experimentador nos grupos. Depois de alguns dias (aproximadamente uma semana em cada grupo) da presença de experimentador no grupo, iniciamos as filmagens de uma forma discreta, a câmara era colocada num sitio da sala em que fosse possível efectuar os registos, sem ser necessária a sua manipulação.

Procedeu-se a uma acumulação contínua de dados, passíveis de futura selecção e análise rigorosa.

7.5.2. Recolha de dados através de entrevistas

Para um melhor conhecimento das educadoras e das suas opiniões relativamente às questões em estudo e também para estabelecer uma relação de trabalho mais próxima, através de trocas de conhecimentos e experiências, iniciamos o processo de recolha de dados através de conversas informais, que se tornaram progressivamente mais objectivas, tendo como base um guião de entrevista elaborado previamente.

Gradualmente e com o conhecimento das entrevistadas, passamos a gravar, as conversas / entrevistas, que se pretendiam como forma de obter opiniões e informações sobre a realidade. As entrevistas foram semi-directivas e pré-estruturadas, optamos por utilizar mico-gravação para posterior tratamento.

As ideias chave que constavam no nosso guião de entrevista (ver em anexos), tinham como objectivo obter informações relativa à gestão do grupo, as objectivos pedagógicos, ao modo como as educadoras encaram a partilha de responsabilidades face à inclusão, no que respeita ao envolvimento e parcerias com técnicos, famílias e comunidade. Perceber quais os benefícios e dificuldades gerais da inclusão e igualdade de direitos e de que forma se processa a gestão de recursos.

7.5.3. Pressupostos conceptuais subjacentes à análise das práticas pedagógicas

À semelhança da metodologia seguida por Stipek, Feiler, Daniels e Milburn (1995) nos seus estudo que, para diferenciar as interacções nos grupos de jardim de infância que observaram, usaram diferentes dimensões de análise em que nenhum item estava incluído em mais do que uma dimensão, construímos o nosso **sistema de análise dos comportamentos interactivos adulto-criança** no contexto de sala de jardim de infância, composto por três dimensões :

- **Gestão/ Instrução**– caracterização, através do processo interactivo, da prática pedagógica ao nível do contexto regulador dos comportamentos e actividades do grupo.
- **Factores Sócio-afectivos (Avaliação e Comportamento)**– estas interacções vinculam e integram disposições sociais e atitudes, permitem estabelecer relações quer com aspectos mais amplos, como é o caso dos valores, quer com outros mais específicos e concretos, como é o caso das condutas.
- ♦ **Dinâmica interactiva** – consiste na contagem e distribuição das interacções no contexto do grupo de jardim de infância, direccionadas do educador para o grupo ou para uma só criança ou ainda para a criança que apresenta N.E.E., para posteriormente podermos analisar em termos de quantitativos a direcionalidade das interacções do educador.

De cada uma destas dimensões fazem parte diversos itens que passaremos a explicitar nos quadros n.º 8 , n.º 9 e n.º 10 que elaboramos para clarificação dos conceitos em que nos baseamos para a nossa análise .

Quadro n.º 8 - Definição e exemplificação dos itens incluídos na dimensão de análise

Gestão/ Instrução

Gestão/ Instrução	Definição	Exemplo
Dá instruções	Dá explicações claras sobre a tarefa a executar ou sobre o comportamento que pretende da criança	"O João atira para a Soraia e a bola passa de menino em menino até chegar à Márcia"
Dá informação	Informa a criança sobre pormenores	"Vamos ao teatro, a Lisboa..."
Dá ordens	Faz cumprir tarefas ou exige determinado comportamento.	"O Ricardo bebe o teu leite!" "Sente-se se faz favor. Sente-se!"
Faz propostas	Sugere ou exemplifica comportamentos ou atitudes	"Olhem, vamos sentar aqui um bocadinho?"
Lança desafios/coloca questões	Dá ideias, faz perguntas sugestivas ou coloca questões directas à criança, que promovem a acção.	"Vais acabar a tua fotografia?"
Pede opinião	Pergunta à criança o que pensa sobre determinado assunto	"o que é que se pode pôr aqui, mais coisas"
Pede informação	Faz pergunta que envolvem a própria criança	"Também vais João?"
Faz Falar	Provoca situações que fazem a criança expressar-se verbalmente.	"E tu, Filipe?"
Faz agir	Proporciona ou leva as crianças à acção	"tens ali mais, podes mexer!"
Ajuda/demonstra na resolução de tarefas	Demonstra a tarefa a realizar executando uma parte desta ou dá ajudas verbais.	A educadora passa com os dedos do Tiago sobre a textura, começa a virar a página
Cria condições para trabalhos de grupo	Proporciona actividades em que existe cooperação e colaboração entre as crianças	A educadora põe as tinta na mesa para serem partilhadas por três crianças.
Está atenta sem intervir	Mantém distanciação mas está atenta ao que se passa com as crianças.	
Faz referencia a experiências pessoais das crianças	Expressa-se sobre acções ou atitudes da criança	"Tens lá em casa guardados?"
Faz referência a acontecimentos passados	Relembra acontecimentos passados vividos pelo grupo	"É verdade, vocês ontem o que é que estiveram a fazer com uns fios iguais a estes...?"

Quadro n.º 9 - Definição e exemplificação dos itens incluídos na dimensão de análise

Factores Sócio-afectivos (Avaliação e Comportamento)

Factores Sócio-afectivos(Avaliação e comportamento)	Definição	Exemplo
Favorece a autonomia e a independência	Proporciona situações que a criança deve conseguir ultrapassar sozinha	"Tu! Força! Força! Vá! Isso, boa, vês ? Conseguieste!"
Realça as capacidades e competências do grupo	Faz referencia elogiosa ao desempenho do grupo	"Depois os outros meninos estiveram a fazer também!" "Muito bem"
Dá feed back positivo centrado na criança	Faz referencia elogiosa à própria criança	"Mas, antes de secar, a Nádía tem razão, a tinta caiu"
Dá feed back negativo centrado na criança	Faz referencia perjrativa à própria criança	"João, não, João, João, de rastos pelo chão!"
Dá feedback positivo centrado no produto	Faz referencia elogiosa a acções ou produtos realizados pela criança	"Faz lá a bolinha ali!, ali, ali, muito bém!"
Dá feedback negativo centrado no produto	Faz referencia perjrativa a acções ou produtos realizados pela criança	"tu fazes sempre isso e eu não quero isso"
Faz um contrato positivo	Negoceia através do dialogo sobre comportamentos ou atitudes	"Rastinho? Então vá, de rastos pelo chão."
Faz avisos	Adverte sobre comportamentos ou atitudes esperados e/ou desadequados.	"Quem não estiver quieto não vai!"
Dá castigos	Obriga ao cumprimento de uma tarefa não desejada pela criança, como represália de um comportamento indesejado.	"dá cá isso se faz favor!" A educadora guarda um objecto da criança, porque estava a fazer barulho.
Dá prémios	Dá uma recompensa à criança	(nenhuma educadora usou este tipo de interacção)
Faz comparações	Usa parâmetros de comparação	"Olha o João também fez um colar, não fez?"
Admoesta	Realça as atitudes erradas como forma de confrontar as crianças com os seus próprios erros.	"Shiu! Sente-se!"

Quadro n.º 10 - Definição e exemplificação dos itens incluídos na dimensão de análise**Dinâmica interactiva**

Dinâmica interactiva	Definição	Exemplo
N.º de interacções colectivas	Consiste na contagem e distribuição das interacções no contexto do grupo de jardim de infância direccionadas do educador para o grupo ou pequenos grupos de crianças.	“Querem todos mais pão?”
N.º de interacções individuais	Consiste na contagem e distribuição das interacções no contexto do grupo de jardim de infância, direccionadas do educador a uma criança.	“Pensava que já tinhas comido Rafael”
N.º de interacções com crianças com N.E.E.	Consiste na contagem e distribuição das interacções no contexto do grupo de jardim de infância, direccionadas do educador à criança com N.E.E..	(Este tipo de interacções estão contabilizadas nas anteriores)

Através destes esquemas, tentamos caracterizar as práticas pedagógicas na sua vertente interactiva em que as relações de comunicação com a gestão e vida social e afectiva do grupo, sendo quantificados, podem dar indicadores das atitudes dos educadores, no decorrer da sua prática pedagógica.

7.5.4. Elaboração de um modelo de análise

Dos registos de vídeo integrais e contínuos, acumulados das três práticas pedagógicas, fora escolhidos quatro momentos distintos de cada uma delas, de forma a representarem momentos diversificados do dia-a-dia, desde o momento da entrada das crianças na sala, até ao almoço. Por forma a evitar influências indesejáveis nos resultados, tivemos o cuidado de controlar algumas variáveis concorrentes. Assim escolhemos o mesmo tipo de actividades ou situações idênticas em cada uma das três práticas.

Os registos efectuados foram posteriormente sujeitos a uma cuidadosa análise e foram codificados, de acordo com o sistema de análise dos comportamentos interactivos proposto. Foram transcritas para as **ficha de registo dos comportamentos interactivos** (em anexos),

quatro situações de cada uma das três práticas pedagógicas, o que significa, a transcrição de dezasseis situações. Esta ficha, adaptada de Estrela (1990), apresenta inicialmente a identificação da situação e do grupo, surge então a tabela de registo que é composta por quatro colunas que se identificam da seguinte forma:

- ♦ **UT** - unidades de tempo - espaço em que se registam as unidades de tempo que e que vão de -1- a -16.
- ♦ **Tempo** - O tempo de registo que corresponde a cada unidade é de quinze segundos. O total de tempo de cada situação analisada corresponde a quatro minutos, que são divididos em dezasseis U.T.
- ♦ **Comportamento verbal** - neste espaço são registadas todas as interacções verbais que se passam na sala de jardim de infância, nos períodos de tempo assinalados. Os únicos intervenientes identificados neste espaço são a educadora e a criança com N.E.E., as outras crianças são apenas assinaladas como “criança ou crianças”.
- ♦ **Comportamento não verbal** - nesta coluna são registados os comportamentos não verbais que fazem parte integrante do processo de interacções.

7.6. Análise interpretativa dos dados

Depois de efectuados todos registos descritos anteriormente, passou-se à fase posterior de análise interpretativa com a inserção de dados quantitativos nos **quadros de análise das práticas pedagógicas** (em anexos), que construímos com base nos quadros de definição do nosso **sistema de análise dos comportamentos interactivos adulto-criança** também descrito anteriormente.

A partir desta quantificação, passamos à elaboração de gráficos e quadros caracterizadores das práticas educativas estudadas cujos resultados passamos a descrever no próximo capítulo.

CAPÍTULO VIII

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

8.1. Análise das respostas das educadoras às entrevistas

Com o objectivo de caracterização das educadoras participantes neste estudo e como forma de conhecer as suas atitudes e opiniões face à inclusão de crianças com N.E.E., procedemos à análise das entrevistas efectuadas.

As três educadoras entrevistadas apresentam muitas semelhanças e algumas diferenças, nomeadamente ao nível da **gestão do grupo**, apenas a **educadora C** refere que tem regras rígidas na sala, as outras duas não dão importância a esse aspecto, deixando que as crianças autonomamente se organizem, intervindo apenas quando necessário com função reguladora.

Ao nível dos objectivos, preocupam-se as três com a **autonomia**, a **vida social e afectiva do grupo e com o desenvolvimento da linguagem**, não têm uma preocupação excessiva com a planificação das actividades, programam minimamente mas outras vão sendo introduzidas pelas crianças, sempre que necessário vão dando pequenas ajudas quando as crianças sentem dificuldades.

Alguns dos resultados da análise destas entrevistas, conduziram-nos a categorias já identificadas no estudo anterior:

- ♦ **Partilha de responsabilidades face à inclusão, envolvimento e parcerias técnicos, famílias e comunidade** – nesta categoria as educadoras são unânimes, e consideram que

as famílias devem participar na vida do jardim de infância e serem envolvidas em todo o processo educativo nomeadamente na inclusão:

Educadora A: “ *...quando há uma reunião de pais, preparo sempre os pais... começam a perceber que é uma criança como as outras só que tem limitações, são diferentes.*”

Educadora B: “ *...falta de participação e empenho dos pais...*”

Educadora C: “ *É fundamental que os pais colaborem e que haja uma boa participação entre a educadora e a comunidade.*”

- ♦ **Benefícios / dificuldades gerais da inclusão e igualdade de direitos** – relativamente a esta categoria as educadoras também reflectem a mesma atitude:

Educadora A: “*É benéfico para toda a gente, é benéfico para mim, para a auxiliar, para as outras crianças, nem sei quem tem mais vantagens se para os outros se propriamente para a criança.*”

Educadora B: “ *... a mim faz-me pensar as coisas de outra maneira..., para os outros meninos acho fundamental ter um menino “diferente” porque no Mundo somos todos diferentes.*”

Educadora C: “ *as outras crianças, notam que há diferenças e que todos tem de ser tratados com respeito, quanto a mim, fico sempre a pensar que podia ter feito mais alguma coisa...*”

- ♦ **Gestão de recursos** - quanto a esta categoria, apenas duas educadoras fazem referencia aos recursos humanos, uma relativamente à quantidade outra à qualidade:

Educadora B: “ o apoio que a criança estava a ter, quanto a mim não era o mais adequado”

Educadora C: “ às vezes é preciso mais alguém para ajudar...”.

8.2. Análise dos comportamentos interactivos educador-criança

A análise que pretendemos efectuar, irá certamente fornecer indicativos precisos de algumas características pedagógicas dos educadores que fazem parte deste estudo. Através das metodologias atrás definidas mais especificamente, os quadros de análise das práticas pedagógicas (em anexos) que construímos, com base nos quadros de definição do **sistema de análise dos comportamentos interactivos adulto-criança** (quadros 8, 9 e 10), serão sujeitos a análise quantitativa, cujos resultados passamos a apresentar sobre a forma de gráficos e quadros caracterizadores das práticas educativas a estudar.

Iniciamos a caracterização individual, pela educadora A, com base no sistema de análise dos comportamentos interactivos proposto. Ou seja, a análise de frequências das interacções, no que respeita aos itens de **Gestão/instrução** que definimos como o processo interactivo, da prática pedagógica, ao nível do contexto regulador dos comportamentos e actividades do grupo. Seguir-se-ão as análises dos comportamentos interactivos relacionados com **factores sócio-afectivo (avaliação/comportamento)** e ainda a caracterização da **dinâmica interactiva**, de cada uma das educadoras.

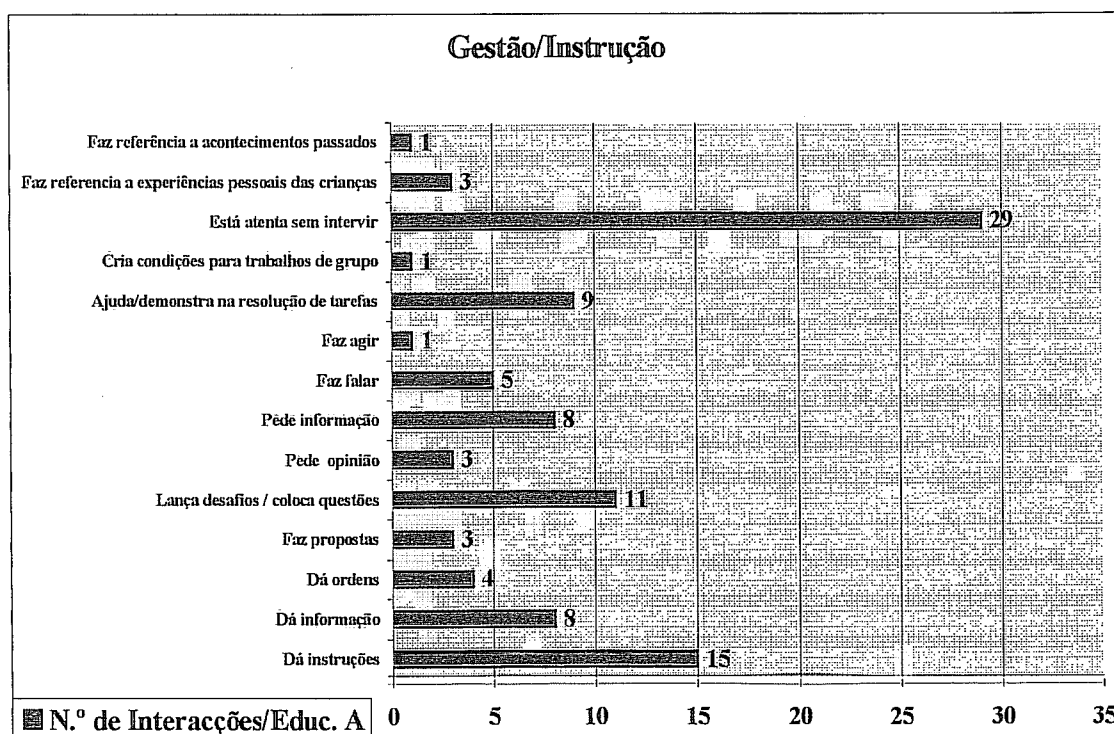
8.3. Caracterização individual dos comportamento interactivos da educadora A

8.3.1. gestão/instrução

Observa-se, que esta educadora no seu comportamento interactivo de **Gestão/Instrução**, (ver **gráfico n.º 12**) no que diz respeito à frequência e à qualidade das

interacções, apresenta um comportamento regulador de retaguarda, significativamente como se pode observar também no **quadro n.º 11**, encontra-se numa postura de observação do grupo sem intervir (29%), no entanto, quando intervém, preocupa-se em dar instruções (15%), lança desafios e coloca questões (11%), dá ajuda e demonstra na resolução de tarefas também com frequência e, ainda com alguma frequência dá e pede informações às crianças, o que denota uma atitude de partilha bidireccional, tem ainda iniciativas que levam as crianças a falar.

Gráfico n.º 12 – Caracterização do comportamento interactivo gestão/instrução da educadora A



Podemos observar através do gráfico n.º 13, que esta educadora é uma educadora que apresenta um elevado nível de observação e de atenção aos comportamentos das crianças. Quando interage, assume um papel de gestão através de um certo equilíbrio entre estratégias directas “dá instruções”, e estratégias indirectas de provocação de situações (lança desafios/coloca questões).

Quadro n.º 11 – Quadro de frequências e percentual dos comportamentos**interactivos de gestão /instrução da educadora A**

Gestão/Instrução	Total	
	n.º	%
Dá instruções	15	15%
Dá informação	8	8%
Dá ordens	4	4%
Faz propostas	3	3%
Lança desafios/ coloca questões	11	11%
Pede opinião	3	3%
Pede informação	8	8%
Faz falar	5	5%
Faz agir	1	1%
Ajuda/demonstra na resolução de tarefas	9	9%
Cria condições para trabalhos de grupo	1	1%
Está atenta sem intervir	29	29%
Faz referencia a experiências pessoais das crianças	3	3%
Faz referência a acontecimentos passados	1	1%
Total	100	100%

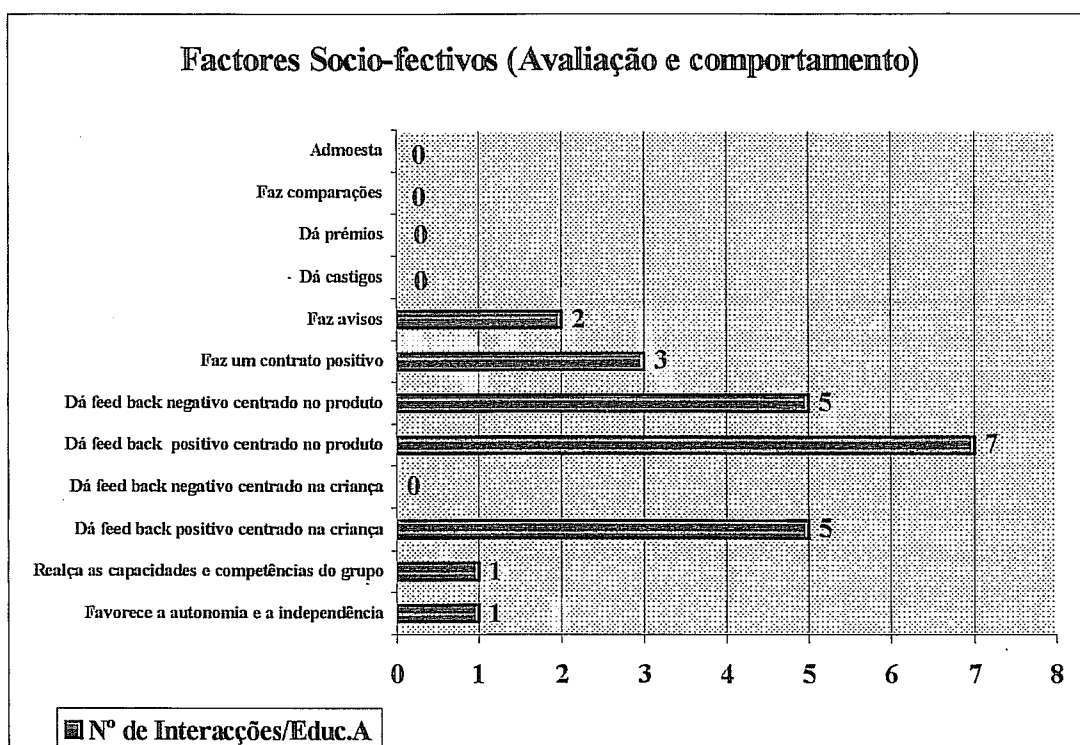
As estratégias mais utilizadas em segundo plano, caracterizam-se essencialmente por comportamento interactivos que pela sua natureza, seguem a linha inicial de, 'provocação de situações e surgem como forma de moderação e reorientação dos tópicos iniciais e são comportamentos de acompanhamento e incentivo, “ ajuda demonstra na realização de tarefas”, ” pede informação” e “dá informação”.

Ao nível da gestão/instrução esta educadora utiliza pouco de uma forma expressa, a forma de organização de trabalhos em grupo (1%), no entanto, pela sua natureza social e como a educadora muitas vezes assume o papel de observadora, as crianças com muita regularidade realizam os seus trabalhos e actividades em grupo. Da mesma forma, em relação ao item “faz agir”, pelos resultados poderíamos ser levados a deduzir que este grupo seria pouco activo, mas antes pelo contrário, a educadora contingente às reacções das crianças, não tem necessidade de provocar a acção uma vez que o grupo se organiza quase espontaneamente e se encontra permanentemente e de uma forma muito livre, em actividades.

8.3.2. Factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento)

Estas interações vinculam e integram disposições sociais e atitudes, permitem estabelecer relações quer com aspectos mais amplos, como é o caso dos valores, quer com outros mais específicos e concretos, como é o caso das condutas.

Gráfico n.º 13 – Caracterização do comportamento interactivo relativo a factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento) da educadora A



Nas interações relativas a factores sócio-afectivos, (ver **gráfico 13 e quadro n.º 12**) a educadora A intervêm na generalidade com pouca frequência e quando o faz, utiliza com maior incidência os itens de "feedback". Com maior relevo faz referencias elogiosas às produções das crianças (feedback positivo centrado no produto, 29%), logo de seguida e com a mesma frequência, surgem dois itens de "feedback" certa forma opostos: referencias positivas e elogiosas à própria criança (feedback positivo centrado na criança, 21%) e negativas aos produtos realizados pelas crianças (feedback negativo centrado no produto,

21%). É de salientar o juízo negativo recai sobre o produto e não sobre a criança, relativamente à criança existem apenas referencias positivas, o que contribui para a existência e manutenção de um bom nível de auto-estima o que no âmbito afectivo é bastante importante. Com regularidade, “faz contratos positivos” e faz advertências sobre comportamentos ou atitudes “faz avisos”.

Quadro n.º 12 – quadro de frequências e percentual dos comportamentos interactivo relativo aos factores sócio-afectivos da educadora A

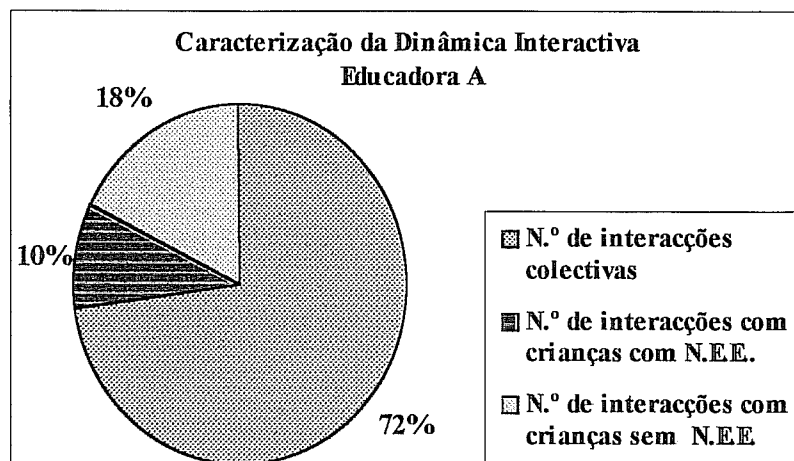
Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	Total	
Favorece a autonomia e a independência	1	4%
Realça as capacidades e competências do grupo	1	4%
Dá feed back positivo centrado na criança	5	21%
Dá feed back negativo centrado na criança	0	0%
Dá feed back positivo centrado no produto	7	29%
Dá feed back negativo centrado no produto	5	21%
Faz um contrato positivo	3	12,5%
Faz avisos	2	8%
Dá castigos	0	0%
Dá prémios	0	0%
Faz comparações	0	0%
Admoesta	0	0%
Total	24	100%

As restantes interacções, como se pode observar no gráfico n.º 13 ocorreram apenas uma vez ou simplesmente não foram usadas como é o caso de “faz comparações”, “admoesta”, “dá prémios”, “dá castigos”, o que nos leva a concluir que esta educadora tem por hábito não recorrer a este tipo de interacções.

8.3.3. Dinâmica interactiva

A dinâmica interactiva consiste na contagem e distribuição das interacções no contexto do grupo de jardim de infância, direccionadas do educador para o grupo ou para uma só criança ou ainda para a criança que apresenta N.E.E.(ver **gráfico n.º 14**).

Gráfico n.º 14 – Caracterização do comportamento de dinâmica interactiva da Educadora A



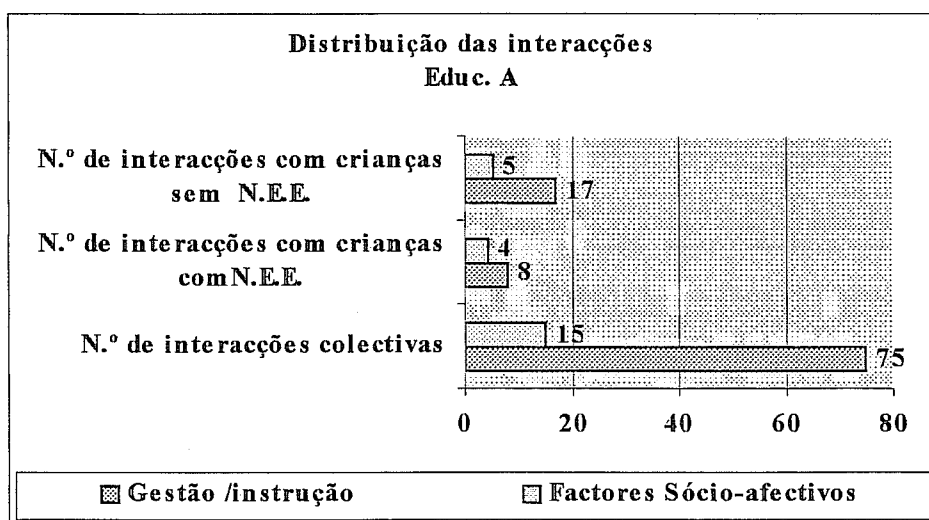
Pela observação do gráfico n.º 14, podemos observar que a educadora A, tem fundamentalmente como preferencia interactiva “o grupo” com um número significativo de interacções colectivas que correspondem a mais de dois terços, do total todas as interacções (72%), nas interacções individuais a percentagem desce mas é de salientar, que nas individuais, a atenção é realçada sobretudo para uma só criança, a crianças com N.E.E. na ordem dos 10% enquanto que as interacções individuais com as crianças sem N.E.E. se cifra nos 18%, a distribuir por dezanove crianças, o que significa menos de 1% por cada criança do grupo.

8.3.4. Perfil interactivo geral da educadora A

Em termos gerais a educadora A apresenta um perfil interactivo de uma pessoa moderadamente comunicativa, com baixo número de interacções, como é possível verificar no gráfico n.º 15, especialmente no âmbito dos factores sócio-afectivos, mas muito presente enquanto elemento do grupo. Em particular pode observa-se que interage mais para o grupo

do que individualmente, sendo um elemento do grupo provocador de situações. No que respeita à criança com N.E.E. esta educadora investe num processo interactivo mais directo e mais frequente do que, separadamente, em relação aos outros elementos do grupo.

Gráfico n.º 15 – Caracterização da distribuição interactiva da educadora A



Quanto ao tipo de interacções, e como podemos constatar no gráfico n.º 15, a educadora A usa preferencialmente nas suas intervenções, tópicos de gestão/instrução, mas com principal evidencia quando se trata de interacções colectivas, apresentando um elevado valor percentual (75%) deste tipo de interacções.

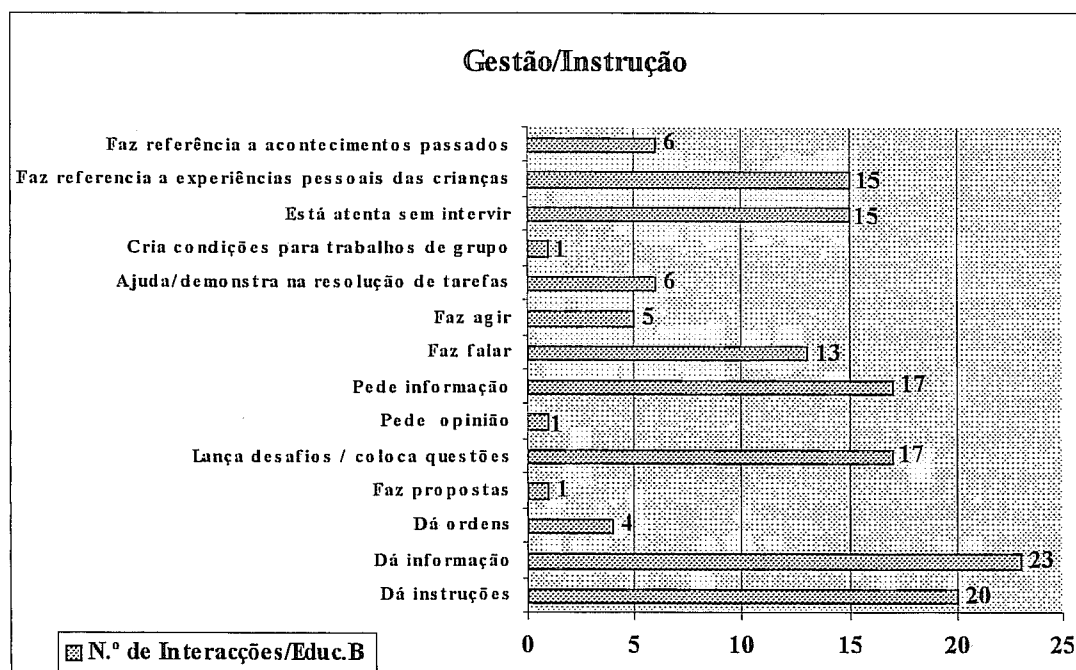
No que diz respeito ao tipo de interacções individuais, embora menos frequentes apresentam uma distribuição mais equilibrada, quer ao nível da gestão/instrução, quer ao nível dos factores sócio-afectivos. No entanto a atitude comunicativa principal em ambos os níveis, é assumida com o grupo, embora a criança com N.E.E. relativamente às restantes crianças, seja a que acaba por ter uma atenção comunicativa, mais significativa.

8.4. Caracterização individual dos comportamento interactivos da educadora B

8.4.1. Comportamento interactivo Gestão/Instrução

Quando nos debruçamos sobre o comportamento interactivo da educadora B na vertente Gestão/Instrução, (ver **gráfico n.º 16**) constatamos numa primeira observação que existe uma distribuição bastante equilibrada das interacções, pelos itens. No entanto, podemos ainda observar (ver quadro n.º 13) que esta educadora utiliza com maior frequência o tipo de interacções “dá informação” (23%) sendo também frequente dar explicações claras sobre a tarefa a executar ou sobre os comportamentos que pretende das crianças “dá instruções” (20%), e coloca-se também com frequência num papel de provocadora e desencadeadora de situações, “lança desafios e coloca questões” directamente às crianças, bem como também dá importância ao pedido de informações (12%).

Gráfico n.º 16– Caracterização do comportamento interactivo Gestão/Instrução da Educadora B



É uma educadora que se preocupa em provocar situações de interacção verbal entre as crianças. Com a mesma regularidade, exige o cumprimento de tarefas ou comportamentos (dá ordens). Esta educadora também, observa e está atenta sem intervir e com a mesma frequência faz referencia às experiências pessoais das crianças, que transporta para o grupo.

Quadro n.º 13 – Quadro de frequências e percentual dos comportamentos

interactivos de gestão /instrução da educadora B

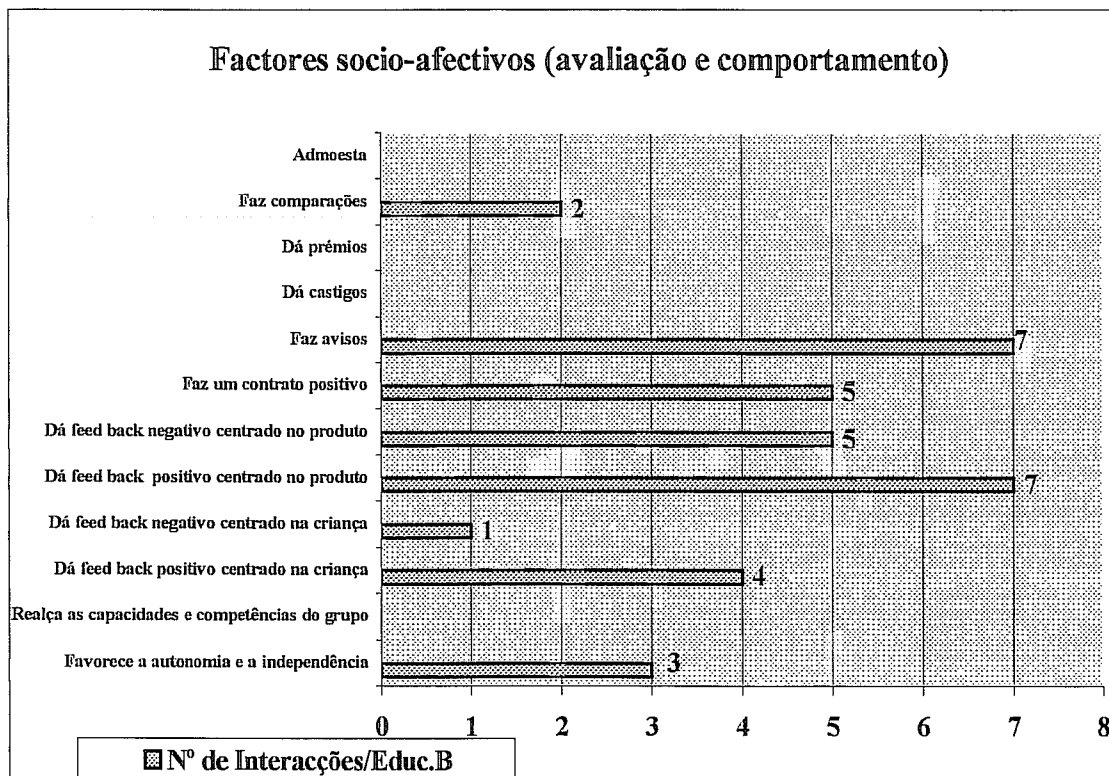
Gestão/Instrução	Total	
Dá instruções	20	14%
Dá informação	23	16%
Dá ordens	4	3%
Faz propostas	1	0,7%
Lança desafios/ coloca questões	17	12%
Pede opinião	1	0,7%
Pede informação	17	12%
Faz falar	13	9%
Faz agir	5	3,5%
Ajuda/demonstra na resolução de tarefas	6	4%
Cria condições para trabalhos de grupo	1	0,7%
Está atenta sem intervir	15	10,5%
Faz referencia a experiências pessoais das crianças	15	10,5%
Faz referência a acontecimentos passados	6	4%
Total	142	100%

Esta educadora apresenta um certo equilíbrio na distribuição das interacções de **gestão/instrução**, usou durante a nossa observação todos os tópicos de gestão embora os que foram menos utilizados (apenas uma vez), como se pode observar no gráfico n.º 16, sejam tópicos bastante utilizados nas pedagogias mais activas como **“faz propostas”**, **“cria condições para trabalhos de grupo e “ pede opinião”**.

8.4.2. Factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento)

Ao debruçarmo-nos sobre a análise das interações relativas aos factores sócio-afectivos da educadora **B** (**gráfico 17**), concluímos de imediato que, nesta categoria esta educadora tem um índice inferior de interações relativamente aos índices de **Gestão/instrução**.

Gráfico n.º 17 – Caracterização do comportamento interactivo relativo a Factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento) da Educadora B



Como se pode observar no **gráfico n.º 17**, esta educadora dá muita importância às acções e aos trabalhos realizados pelas crianças (feedback positivo centrado no produto, 20,5%), da mesma forma que relembra as crianças sobre os comportamentos e atitudes que devem ter “**faz avisos**”. Valoriza o estabelecimento de contratos com as crianças, através de

negociação, o que os implica de uma forma mais activa a colaborar nas tarefas do grupo (faz um contrato positivo, 15%). Por outro lado. É também de salientar que o “**feedback positivo centrado na criança**” manifestamente inferior ao praticado enquanto centrado no produto, o que nos leva a reflectir que esta educadora valoriza as crianças por si e também através das suas acções e das suas realizações. Com o mesmo valor percentual (quadro n.º 13) também o feedback negativo centrado no produto, denota uma certa exigência, da educadora, que apesar de incentivar as crianças pelos seus desempenhos, também tece críticas, com relativa frequência.

Esta educadora, não utiliza comportamentos interactivos considerados comportamentais ou de recompensa tais como premiar ou castigar, como também não faz referencias aos bons desempenhos das crianças enquanto grupo (realça as capacidades e competências do grupo).

Quadro n.º 14 – quadro de frequências e percentual dos comportamentos interactivos relativos aos factores sócio-afectivos da educadora B

Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	Total	
Favorece a autonomia e a independência	3	9%
Realça as capacidades e competências do grupo	0	0%
Dá feedback positivo centrado na criança	4	12%
Dá feedback negativo centrado na criança	1	3%
Dá feedback positivo centrado no produto	7	20,5%
Dá feedback negativo centrado no produto	5	15%
Faz um contrato positivo	5	15%
Faz avisos	7	20,5%
Dá castigos	0	0%
Dá prémios	0	0%
Faz comparações	2	9%
Admoesta	0	0%
Total	34	100%

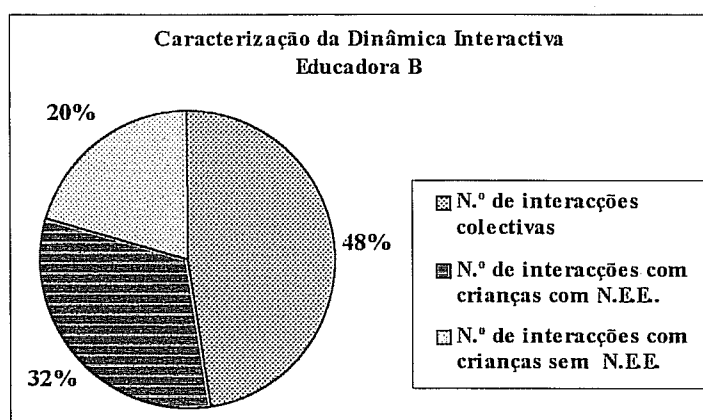
A educadora **B** usa essencialmente um estilo de pedagogia interactiva motivadora, que oscila entre muitos reforços positivos, alguns negativos e avisos, estabelecendo contratos

com as crianças, de forma a poder implica-las directamente nas actividades favorecendo a sua autonomia e independência.

8.4.3. Dinâmica Interactiva

Esta educadora, a educadora B, com uma atitude bastante comunicativa, privilegia as interacções individuais (52%), a soma das interacções com crianças com N.E.E. e sem N.E.E.), como podemos observar no **gráfico n.º 18** enquanto que, as interacções colectivas, aparecem em quantidade ligeiramente inferior (48%). As **interacções** dedicadas às **crianças com N.E.E.** representam 32% do total de interacções e com uma diferença bastante significativa, encontram-se as **interacções com crianças sem N.E.E.** (20%).

Gráfico n.º 18 – Caracterização do comportamento de Dinâmica Interactiva da Educadora B



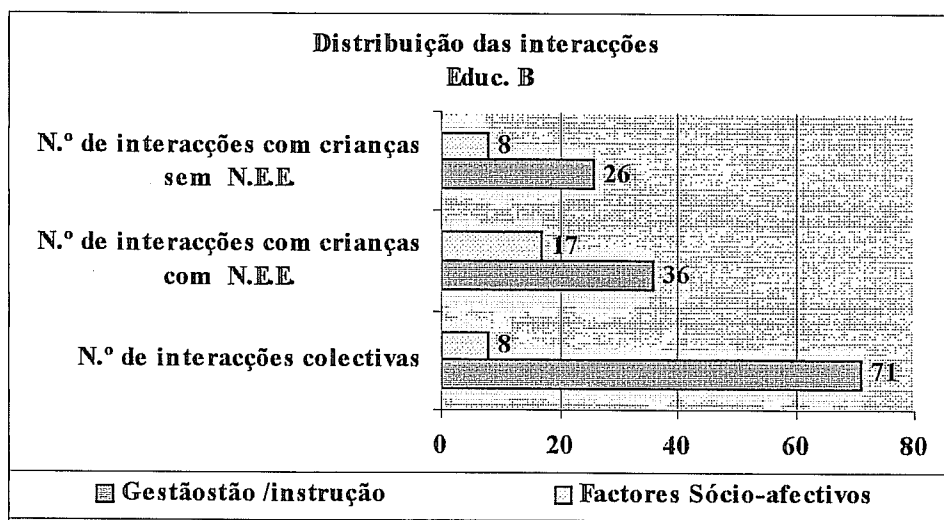
Em termos gerais esta educadora distribui as suas interacções de forma a beneficiar as interacções individuais da criança com N.E.E. (32%), ficando as crianças sem N.E.E. com um número reduzido de interacções, que é a distribuir individualmente pelo o número de crianças existentes no grupo (19). No entanto estas crianças são beneficiadas enquanto grupo, pois esta educadora apresenta uma atitude bastante comunicativa.

8.4.4. Perfil interactivo geral da educadora B

A educadora B, apresenta uma postura interactiva mais activa que a educadora anterior, fazendo-se sentir a necessidade das suas intervenções e do seu papel enquanto elemento orientador do grupo. Apresenta em geral um comportamento interactivo muito equilibrado relativamente à distribuição das interacções.

A educadora B, utiliza manifestamente com maior frequência nas suas interacções, os tópicos incluídos nos comportamentos interactivos de **gestão/instrução**, do que os tópicos dos comportamentos interactivos referentes a **factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento)** como podemos constatar com a observação do **gráfico n.º 19**.

Gráfico n.º 19 – Caracterização da distribuição interactiva da educadora B



Na distribuição das interacções, esta educadora dá preferência ao tipo de interacções individuais, no entanto essa tendência é evidenciada quando se dirige à criança com N.E.E., para quem, sendo apenas uma criança, são dirigidas 36 % do total das interacções (ver **gráfico n.º 18**). Se analisarmos isoladamente as restantes percentagens, podemos tirar outro

tipo de conclusão, em que poderemos dizer que esta educadora apresenta uma distribuição equilibrada das interações, apresentando as interações com o grupo uma percentagem ligeiramente inferior às interações individuais.

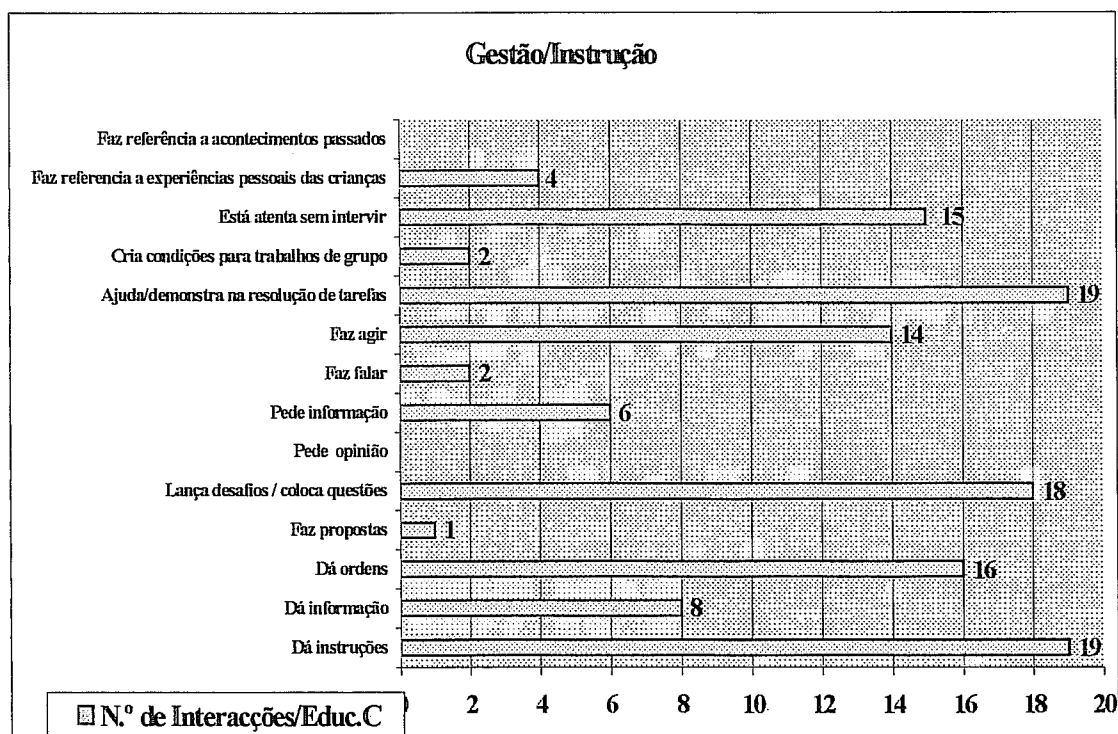
8.5. Caracterização individual dos comportamento interactivos da educadora C

8.5.1. Comportamento interactivo Gestão/Instrução

Ao analisarmos o **gráfico n.º 20** das interações de **gestão/instrução** da educadora C, observamos logo em primeiro plano, que esta educadora apresenta uma atitude bastante comunicativa, utilizando uma grande parte dos tópicos com bastante frequência.

Gráfico n.º 20 – Caracterização do Comportamento interactivo Gestão/Instrução da

Educadora C



No entanto, as categorias que são usadas com mais frequência (ver também **quadro n.º 15**) “dá instruções” e “ajuda /demonstra na resolução de tarefas” , referem-se a interacções que têm como objectivo orientar e motivar a criança para as actividades do grupo. Logo de seguida e ainda na mesma linha de interacções, “dá ordens” , “lança desafios e coloca questões”, e também com frequência “está atenta sem intervir”, o que beneficia a autonomia do grupo. Esta educadora utiliza ainda com bastante incidência a categoria “faz agir”, o que vem favorecer a dinâmica do grupo.

Quadro n.º 15 – Quadro de frequências e percentual dos comportamentos

interactivos de gestão /instrução da educadora C

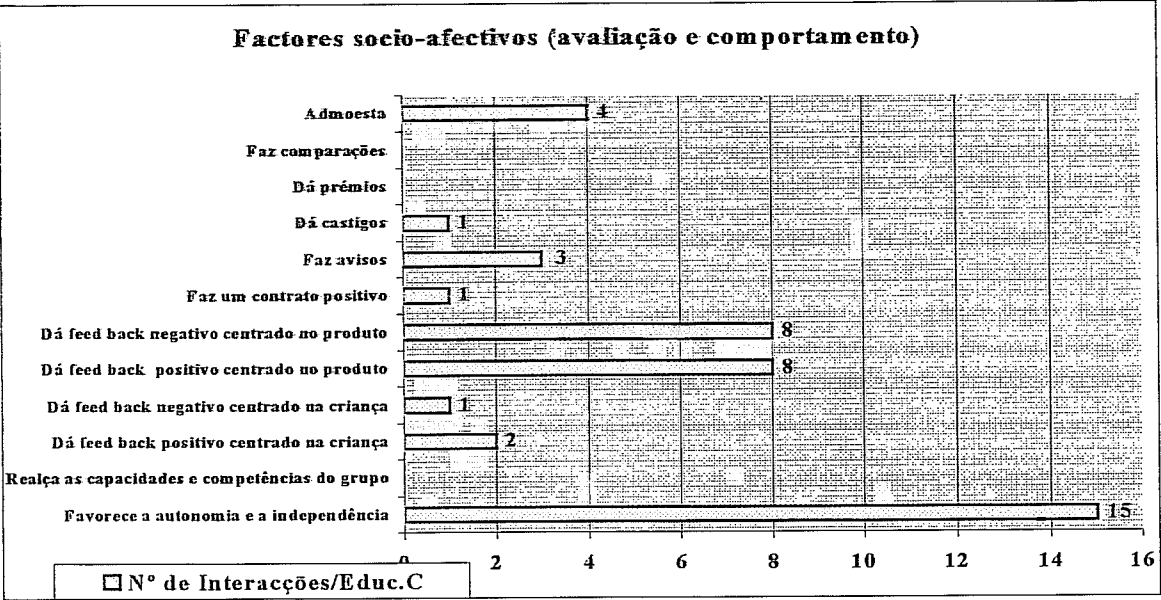
Gestão/Instrução	Total	
Dá instruções	19	15%
Dá informação	8	6%
Dá ordens	16	13%
Faz propostas	1	0,8%
Lança desafios/ coloca questões	18	14,5%
Pede opinião	0	0%
Pede informação	6	5%
Faz falar	2	1,6%
Faz agir	14	11%
Ajuda/demonstra na resolução de tarefas	19	15%
Cria condições para trabalhos de grupo	2	1,6%
Está atenta sem intervir	15	12%
Faz referencia a experiências pessoais das crianças	4	3,2%
Faz referência a acontecimentos passados	0	0%
Total	124	100%

Podemos ainda observar que esta educadora não fez referência a acontecimentos passados, não pediu a opinião e fez apenas uma proposta às crianças.

8.5.2. Factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento)

Tal como se tem vindo a observar, nas análises anteriores, também nesta se verifica, uma menor quantidade de interacções no âmbito dos factores sócio-afectivos (**avaliação e comportamento**) comparadamente aos tópicos de interacções de **gestão/instrução**.

Gráfico n.º 21 – Caracterização do comportamento interactivo relativo a Factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento) da Educadora C



Na análise a que procedemos sobre os factores sócio-afectivos nas interações da educadora C, (ver gráfico n.º 21 e quadro n.º 16), devemos salientar a importância que esta revela no sentido de favorecer a autonomia e a independência da criança (35%), não deixando, como tem sido quase uma constante entre as três educadoras analisadas, de manter um equilíbrio no que diz respeito ao feedback positivo e ao feedback negativo , no sentido do produto.

Quadro n.º 16 – quadro de frequências e percentual dos comportamentos interactivo relativo aos factores sócio-afectivos da educadora C

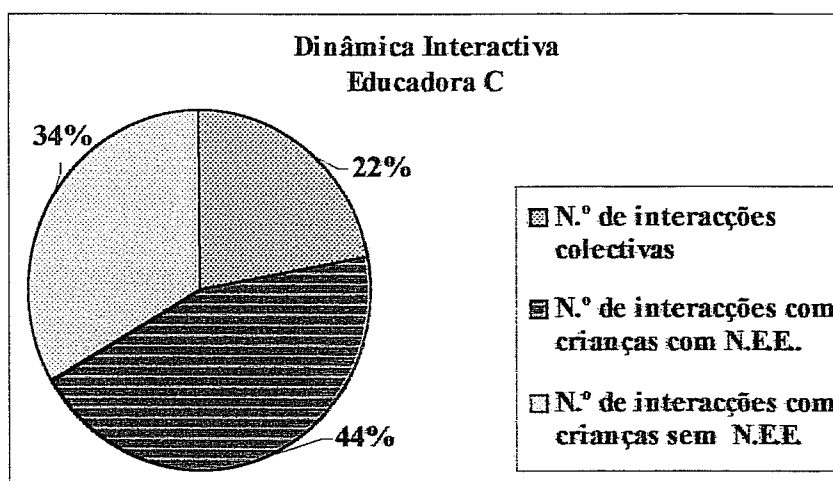
Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	Total	
Favorece a autonomia e a independência	15	35%
Realça as capacidades e competências do grupo	0	0%
Dá feed back positivo centrado na criança	2	4,6%
Dá feed back negativo centrado na criança	1	2%
Dá feed back positivo centrado no produto	8	18,6%
Dá feed back negativo centrado no produto	8	18,6%
Faz um contrato positivo	1	2%
Faz avisos	3	7%
Dá castigos	1	2%
Dá prémios	0	0%
Faz comparações	0	0%
Admoesta	4	9%
Total	43	100%

Esta educadora, também não utiliza alguns comportamentos interactivos considerados de recompensa tais como premiar mas é de salientar que com uma frequência considerável, esta educadora “admoesta” (9%) as crianças e dá pelo menos um “castigo”. Também não faz referencias aos bons desempenhos das crianças enquanto grupo (realça as capacidades e competências do grupo).

8.5.3. Dinâmica interactiva

No que respeita à dinâmica interactiva, desta educadora, observamos um elevado número de interacções individuais (78%) como se pode observar no **gráfico n.º 22** do mesmo modo notamos a importância que dá à prática de interacções com crianças com N.E.E. e sem N.E.E., respectivamente (44% e 34%) . As interacções colectivas, são menos significativas (22%) comparativamente com a percentagem de interacções praticadas. Do ponto de vista da distribuição das interacções diríamos que esta educadora privilegia as interacções individuais, sem no entanto descurar, quando se trata das interacções com o grupo.

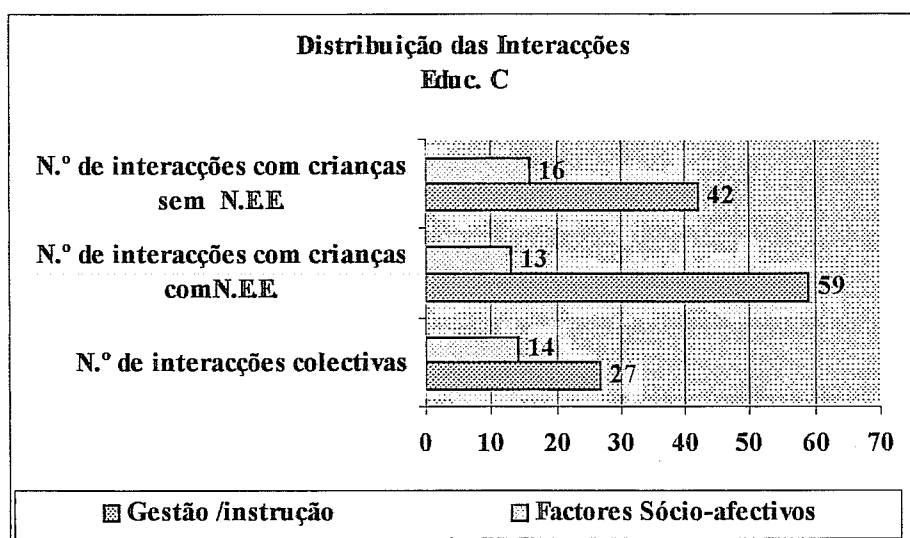
Gráfico n.º 22 – Caracterização do comportamento de Dinâmica Interactiva da Educadora C



8.5.4 Perfil interactivo geral da educadora C

A educadora C, apresenta uma atitude muito comunicativa, dando preferencia às interacções individuais (gráfico 22). Na sua prática interactiva sobressai a sua tendência para favorecer a autonomia das crianças, levando-as à acção através de ordens directas e de uma atitude de provocação de situações, estando presente para demonstrar e dar ajudas sempre que é necessário (gráficos 20 e 21). Sendo uma educadora muito activa, exige o mesmo das crianças.

Gráfico n.º 23 – Caracterização da distribuição interactiva da educadora C



Podemos ainda observar através do gráfico n.º 23, que à semelhança de todas as educadoras anteriormente analisadas, esta também apresenta um número de interações de gestão/instrução muito superior ao número de interações relativas aos factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento).

No que respeita às de interações com crianças com N.E.E., verificamos que relativamente à educadora C, o número é superior quando se trata de itens de

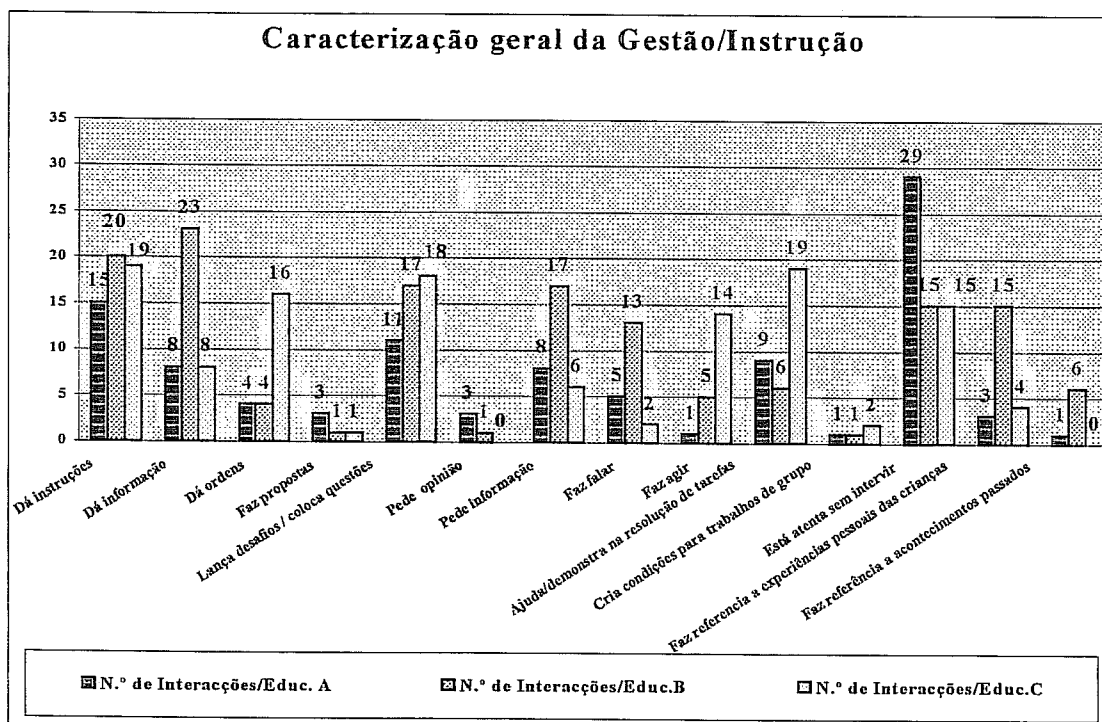
gestão/instrução, nos itens relativos aos factores sócio-afectivos, verificam-se com menos frequência, mesmo comparativamente ao número deste tipo de interacções com crianças sem N.E.E. ou com o grupo.

8.6. Análise comparativa dos comportamentos interactivos dos educadores estudados

8.6.1. Análise comparativa dos comportamentos interactivos de gestão/instrução

Ao observarmos o **gráfico n.º 24**, fica-nos uma ideia geral que estas três educadoras apresentam algumas características comuns, no que respeita aos tópicos relativos às interacções de **gestão/instrução**. Apesar das diferenças existentes entre si, as três educadoras apresentam semelhanças no uso dos tópicos que utilizam com **mais** frequência e nos que utilizam com **menos** frequência, nas suas interacções.

Gráfico n.º 24 – Caracterização geral dos comportamentos de gestão/instrução



Verifica-se que os três tópicos privilegiados com mais evidência (**quadro 17**), em comum pelas educadoras, as caracteriza como elementos activos e provocadores de acção, mas que simultaneamente dão espaço para a afirmação individual e do grupo, o que favorece a independência e a autonomia:

- **“está atenta sem intervir”**, no conjunto das três educadora, este é o tópico que em média percentual é o mais frequente. Todas as educadoras têm esta atitude com frequência, típico na educadora **A** com 29%, representa a maior percentagem de todas as suas interacções de **gestão/instrução**.
- **“dá instruções”** é o tópico que representa a segunda preferencia comum às três educadoras. A educadora **B** é no entanto quem mais o utiliza. Em complementaridade com o tópico anterior, (está atenta sem intervir) permite ser a criança a descobrir por si e a sentir-se motivada para as actividades, este tópico assenta em instruções muito claras sobre as actividades ou comportamentos que a educadora deseja da criança.
- **“lança desafios e coloca questões”** interacções que de uma forma indirecta promovem comportamentos activos por parte da criança. É sobretudo a educadora **C** (ver **gráfico n.º 24**), que mais utiliza este tópico, embora no conjunto seja frequente nas três educadoras.

Atendendo às diferenças individuais, ainda nos é possível observar algumas semelhanças entre outros itens utilizados em comum pelas três educadoras, **“ajuda/demonstra na resolução de tarefas”**, mas com principal incidência pela educadora **C**. Também **“dá informação”** que é a educadora **B**, mas quem mais se preocupa em utilizar.

Quadro n.º 17 - Caracterização Geral da Gestão/Instrução

Gestão/Instrução	Educadora A		Educadora B		Educadora C		total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Dá instruções	15	15%	20	14%	19	15%	54	15%
Dá informação	8	8%	23	16%	8	6,5%	39	11%
Dá ordens	4	4%	4	3%	16	13%	24	6,5%
Faz propostas	3	3%	1	0,7%	1	0,8%	5	1%
Lança desafios/ coloca questões	11	11%	17	12%	18	14,5%	40	11%
Pede opinião	3	3%	1	0,7%	0	0%	4	1%
Pede informação	8	8%	17	12%	6	5%	31	8%
Faz falar	5	5%	13	9%	2	1,5%	20	5%
Faz agir	1	1%	5	3,5%	14	11%	20	5%
Ajuda/demonstra na resolução de tarefas	9	9%	6	4%	19	15%	34	9%
Cria condições para trabalhos de grupo	1	1%	1	0,7%	2	1,5%	4	1%
Está atenta sem intervir	29	29%	15	10,5%	15	12%	59	16%
Faz referencia a experiências pessoais das crianças	3	3%	15	10,5%	4	3%	22	6%
Faz referência a acontecimentos passados	1	1%	6	4%	0	0%	7	2%
Total	100	100%	142	100%	124	100%	366	100%

Os tópicos cotados em segundo plano nas três educadoras: “pede informação”, “dá ordens”, “faz referencias a experiências pessoais das crianças”, “faz falar” e “faz agir”, fazem parte das interações educadoras de uma forma moderada. Existe um terceiro nível de utilização dos tópicos, comum às três educadoras, que são: “faz propostas”, “pede opinião”, “cria condições para trabalhos de grupo” e “faz referencia a acontecimentos passados”, que são os tópicos menos utilizados.

Concluimos com esta análise que estas educadoras apesar das suas diferenças, manifestam nas suas práticas interactivas de gestão/instrução, um conjunto de semelhanças que as caracterizam como possuidoras de uma prática e dinâmica activa e equilibrada. Com capacidade para provocar situações e esperar que as crianças as resolvam, favorecendo a sua autonomia e independência, até onde é possível. Como educadoras muito atentas ao seu grupo de crianças, intervêm com insistência no sentido de dar instruções e ordens directas. Preocupam-se em ajudar e demonstrar para levarem as criança a participar activamente nas actividades.

Para concluir a análise e caracterização geral das educadoras ao nível das interacções de gestão/instrução, podemos ainda observar no **quadro n.º 17**, a educadora mais interveniente, foi a educadora **B**, logo seguida da educadora **C**. A educadora **A** apresenta uma atitude menos comunicativa, tanto mais, se considerarmos que o maior número de interacções que apresenta são de atenção e observação (29%) e não de conversação, o que lhe imprime uma diferenciação ao nível da comunicação verbal..

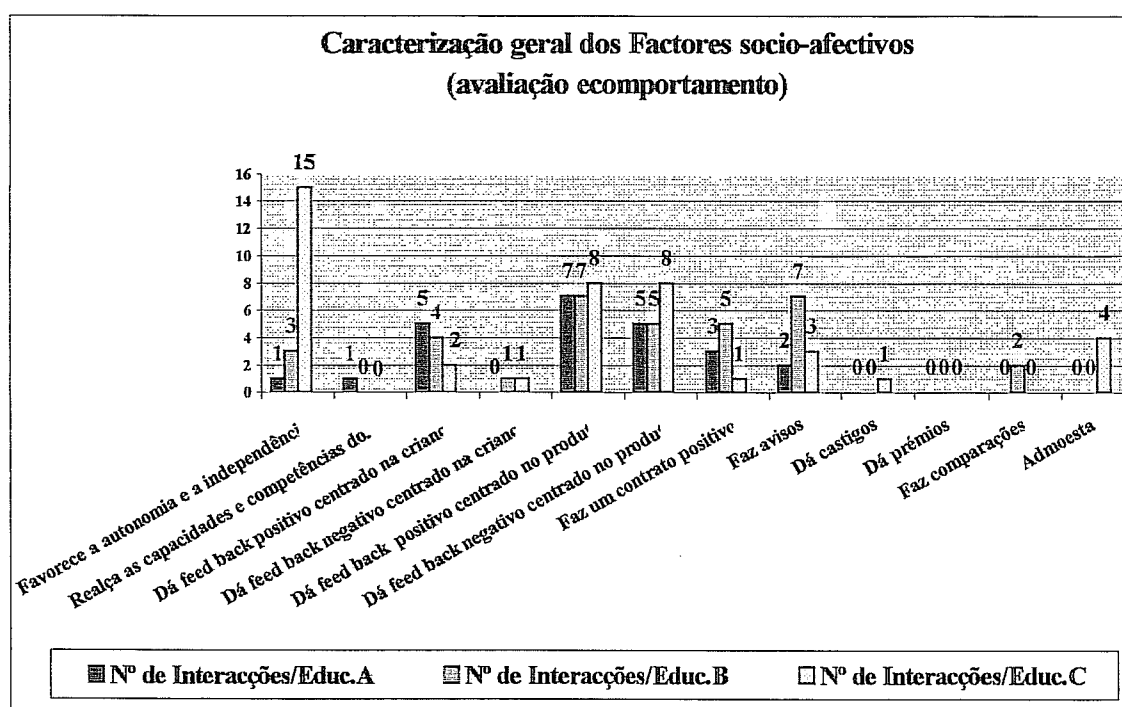
8.6.2. Caracterização geral dos factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento)

O **quadro n.º 18** comparativo da caracterização geral dos factores sócio-afectivos, e o **gráfico n.º 25** revelam que as semelhanças entre as três educadoras são bastante significativas, mais uma vez salvaguardando as suas diferenças e características individuais. Deparamo-nos com resultados percentuais relativos à média das respostas das educadoras no que respeita a esta categoria de interacções, que nos permitem evidenciar que existem características de interacção comuns às educadoras.

Começamos por referir que neste domínio, encontramos três educadoras que nas suas interacções, tem como ponto comum o facto de recorrerem em menor escala a itens do âmbito sócio-afectivo do que a itens de gestão, embora demonstrem atitudes afectivas, tanto na positiva como na negativa. No entanto, estas interacções assentam sobretudo, não nos aspectos individuais e intrínsecos de cada criança, mas sim sobre o produto das suas actividades e acções, valorizando assim os aspectos materiais e as suas capacidades executoras. Estas interacções oscilam entre valores positivo e negativos quase de igual modo 22% e 18% respectivamente, (ver **quadro n.º 18**), no entanto quando estas interacções

implicam directamente com a própria criança, elas acontecem quase sempre na positiva “feedback positivo centrado na criança” com 11% e, o “feedback negativo centrado na criança” apenas utilizado em 2% das interacções das três educadoras. Esta forma interactiva, revela preocupação com as crianças, sem deixar de parte os padrões de exigência que se devem ter nos trabalhos e realizações das crianças.

Gráfico n.º 25 – Caracterização geral dos factores socio-afectivos (avaliação e comportamento)



Aliada a uma prática pedagógica essencialmente de “gestão/instrução”, verificamos que existe também por parte das educadoras, principalmente da educadora C, uma preocupação com a autonomia e independência das crianças sendo este item utilizado em 19% do total das interacções, (ver **quadro n.º 18**) embora esta percentagem média esteja influenciada pela alta percentagem que representa nas interacções desta educadora. Também o item “faz avisos” apresenta alguma importância nas interacções destas educadoras.

Quadro n.º 18 - Caracterização Geral dos factores Socio-afectivos

Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	Educadora A		Educadora B		Educadora C		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Favorece a autonomia e a independência	1	4%	3	9%	15	35%	19	19%
Realça as capacidades e competências do grupo	1	4%	0	0%	0	0%	1	1%
Dá feed back positivo centrado na criança	5	21%	4	12%	2	5%	11	11%
Dá feed back negativo centrado na criança	0	0%	1	3%	1	2%	2	2%
Dá feed back positivo centrado no produto	7	29%	7	20,5%	8	17%	22	22%
Dá feed back negativo centrado no produto	5	21%	5	15%	8	17%	18	18%
Faz um contrato positivo	3	12,5%	5	15%	1	2%	9	9%
Faz avisos	2	8%	7	20,5%	3	7%	12	12%
Dá castigos	0	0%	0	0%	1	2%	1	1%
Dá prémios	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Faz comparações	0	0%	2	6%	0	0%	2	2%
Admoesta	0	0%	0	0%	4	9%	4	4%
Total	24	100%	34	100%	43	100%	101	100%

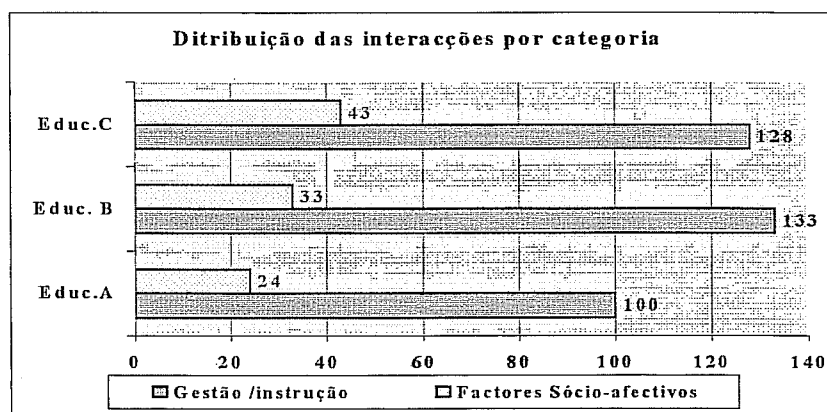
Encontramos ainda nesta análise semelhanças significativas nas práticas interactivas das educadoras estudadas, no que respeita aos itens com baixa (ou nula) frequência nas suas interacções. Nenhuma destas educadoras utilizou itens como “dá prémios”, outros itens como “dá castigos”, “realça as competências do grupo”, “dá feedback negativo centrado na criança”, “admoesta” e “faz comparações”, foram itens utilizados apenas esporadicamente por uma das educadoras ou em percentagem muito baixa.

8.6.3. Caracterização geral da dinâmica interactiva

Ao nível da dinâmica interactiva deparamo-nos com três educadoras, que privilegiam com bastante significado, uma atitude de **gestão/instrução** em comparação com as interacções relativa aos factores **sócio-afectivos (avaliação e comportamento)**, independentemente de serem mais ou menos comunicativas. Como podemos observar no **gráfico n.º 26**, existe uma diferença muito significativa e, que é comum às três educadoras,

no que respeita ao número de interacções que utilizam diferenciadamente na sua prática pedagógica. O que as caracteriza como educadoras que se preocupam muito com a gestão e a organização do grupo ao nível das actividades. No entanto, não deixam de interagir noutras dimensões com equilíbrio e qualidade que já nos foi dado observar anteriormente nas interacções do âmbito dos factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento).

Gráfico n.º 26 – Distribuição das interacções por categorias



Podemos ainda observar na análise da dinâmica interactiva, não só a distribuição das interacções pelas categorias estudadas, (quadro n.º 19) como também pela orientação destas relativamente aos receptores.

Quadro n.º 19 - Caracterização Geral da Dinâmica Interactiva por categorias

Dinâmica interactiva	Gestão /instrução						Factores Sócio-afectivos					
	Educ. A		Educ. B		Educ. C		Educ. A		Educ. B		Educ. C	
N.º de interacções colectivas	75	75%	71	53%	27	21%	15	62,5%	8	24%	14	33%
N.º de interacções com crianças com N.E.E.	8	8%	36	27%	59	46%	4	17%	17	51,5%	13	30%
N.º de interacções com crianças sem N.E.E.	17	17%	26	19,5%	42	33%	5	21%	8	24%	16	37%
Total	100	100%	133	100%	128	100%	24	100%	33	100%	43	100%

Assim, verificamos que as educadoras estudadas apresentam uma preocupação suplementar em interagir com as crianças com N.E.E., como se pode observar quer no quadro n.º 19 como no gráfico n.º 27, tendo em linha de conta que as crianças com N.E.E. são apenas uma criança em cada grupo, e que as restantes crianças do grupo são 19, existe em

percentagem um maior número de interacções com a criança **incluída** do que de uma forma individual com as outras crianças isoladamente, seja na categoria de **gestão /instrução**, seja nos **factores Sócio-afectivos**.

Quadro n.º 20 - Caracterização geral da dinâmica interactiva

Dinâmica interactiva	Educadora A		Educadora B		Educadora C	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
N.º de interacções colectivas	90	73%	79	45%	37	22%
N.º de interacções com crianças com N.E.E.	12	9%	63	36%	74	44%
N.º de interacções com crianças sem N.E.E.	22	18%	34	19%	56	34%
N.º de todas as interacções individuais	34	27%	97	55%	150	78%
Total	124	100%	176	100%	167	100%

Para melhor observação do que referimos no parágrafo anterior, construímos o **quadro n.º 21** onde, ao total do número de **interacções individuais**, fomos procurar através de regras matemáticas, investigar a relação percentual individual existente entre o número de **interacções com as crianças sem N.E.E.**, que fazem parte do grupo e em todos os casos são 19, comparativamente com a percentagem efectiva de **interacções com a criança com N.E.E.** e, de facto obtivemos uma relação percentual bastante significativa.

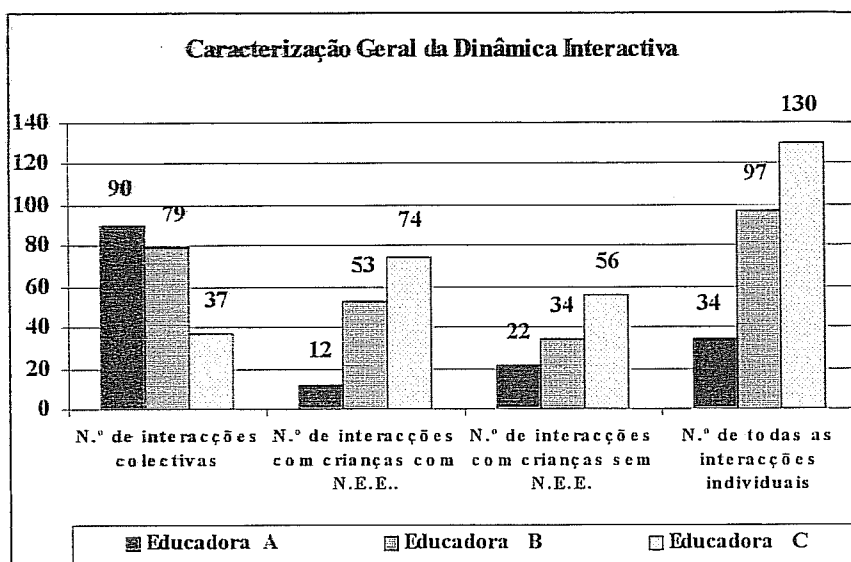
Quadro n.º 21 – Quadro percentual da distribuição das interacções individuais

Interacções Individuais	Com a criança com N.E.E.		Com 19 crianças sem N.E.E.	N.º médio com cada criança sem N.E.E.	Média percentual com cada Criança sem N.E.E.	total
Educ. A	12	35%	22	1,1	3%	34
Educ. B	53	65%	34	1,7	2%	97
Educ. C	74	57%	56	2,9	2%	131

Assim observamos que todas as educadoras apresentam um número de interacções muito superior com as crianças com N.E.E. incluídas nos seus grupos do que com as restantes crianças individualmente, por exemplo, a educadora A dirige 35% das suas interacções individuais à criança com N.E.E. e apenas 3% a uma criança sem N.E.E. .

Quanto à restante distribuição das interacções, encontramos semelhanças apenas em duas educadoras, no que refere ao número total de interacções individuais e colectivas.

Gráfico n.º 27 - Caracterização Geral da Dinâmica Interactiva



Pelo que nos é dado verificar no gráfico n.º 27, à excepção da educadora A, o tipo de interacções que predomina é interacções individuais, relativamente ao número de interacções colectivas.

CAPÍTULO IX

CONCLUSÃO DO ESTUDO 2

Conscientes das limitações deste estudo (apenas 3 casos), resumindo-se à análise de algumas situações com o objectivo de clarificar a rede de interacções que se estabelecem nos contextos educativos e caracterizar as atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com N.E.E.. Tentámos mais precisamente, também como forma de complementar o estudo 1, identificar nos educadores estudados, características comuns, ao nível das **interacções adulto-criança**, que as pudessem caracterizar como processos de inclusão bem sucedida.

Partindo da hipótese generalizada, que existem semelhanças significativas nas interacções dos educadores que, promovem com sucesso condições para a inclusão de crianças com N.E.E. nos seus grupos de jardim de infância e nomeadamente nas seguintes hipóteses específicas:

1. Os educadores que são considerados segundo opinião generalizada com experiências positivas ao nível da educação inclusiva de sucesso, apresentam semelhanças nas interacções ao nível da **gestão/instrução**.
 2. Os educadores que são considerados segundo opinião generalizada com experiências positivas ao nível da educação inclusiva de sucesso, apresentam semelhanças ao nível das interacções relativas aos factores **socio-afectivos (avaliação e comportamento)**.
 3. Os educadores que são considerados segundo opinião generalizada com experiências positivas ao nível da educação inclusiva de sucesso apresentam semelhanças ao nível da **dinâmica interactiva**.
-

O resultado obtido relativamente às hipóteses de investigação, permitem-nos verificar que relativamente a todas elas, se constatou de facto que entre os educadores estudados, apesar das suas diferenças individuais existem semelhanças muito significativas.

No que respeita à primeira hipótese, constatamos que de facto as semelhanças existem. A categoria **gestão/instrução** foi a mais usada nas interações das três educadoras. Em comum, verifica-se que os três tópicos privilegiados com mais evidência pelas educadoras, as caracteriza como elementos activos e provocadores de acção, mas que simultaneamente dão espaço para a afirmação individual e do grupo, o que favorece a independência e a autonomia: “**está atenta sem intervir**”, no conjunto das três educadoras, este é o tópico que em média percentual é o mais escolhido, com 29%, representa a maior percentagem de todas as suas interações de **gestão/instrução**.

“**Dá instruções**” é o tópico que representa a segunda preferência comum às três educadoras, em complementaridade com o tópico anterior, que permite ser a criança a descobrir por si e a sentir-se motivada para as actividades, este tópico assenta em instruções muito claras sobre as actividades ou comportamentos que a educadora deseja da criança.

Quanto à segunda hipótese, que diz respeito às interações relativas a **factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento)** “**Lança desafios e coloca questões**”, interações que de uma forma indirecta promovem comportamentos activos por parte da criança é frequentemente escolhido pelas três educadoras.

Verificamos que neste nível de interações, as educadoras utilizam também de uma forma muito idêntica os itens observados: estas interações assentam sobretudo sobre o

produto das suas actividades e acções, valorizando assim os aspectos materiais e as suas capacidades executoras. Estas interacções oscilam entre valores positivo e negativos quase de igual modo 22% e 18% entre o **“feedback positivo centrado no produto”** e o **“feedback negativo centrado no produto”**.

No entanto quando estas interacções implicam directamente com a própria criança, elas acontecem quase sempre na positiva **“feedback positivo centrado na criança”** com 11% e, o **“feedback negativo centrado na criança”** apenas utilizado em 2% das interacções das três educadoras. Existe ainda a preocupação com a autonomia e independência das crianças sendo este item **“favorece a autonomia e a independência”** utilizado em 19% do total das interacções.

Relativamente à terceira hipótese que se refere à **dinâmica interactiva**, constatamos que as três educadoras apresentam semelhanças no que respeita à distribuição das interacções, apresentam em comum uma muito maior prática interactiva com crianças com N.E.E.. Preocupam-se com as interacções com o grupo no seu todo, e apresentam um nível de interacções individuais com as crianças sem N.E.E. muito inferior.

Podemos dizer que independentemente das suas características pessoais e profissionais, estas três educadoras de facto apresentam muitas semelhanças ao nível das interacções com o seu grupo e ao nível individual com cada criança. Caracterizam-se essencialmente por serem dinâmicas, gestoras do grupo através de interacções directas e informativas ou até sob a forma de ordens, preocupam-se em dar espaço às crianças para desenvolver as suas próprias capacidades, de forma independente e autónoma, mas sempre com a atenção de retaguarda, que se evidencia quando se trata da criança com N.E.E..

Concluimos ainda que, apesar das diferenças a vários níveis, desde as metodologias utilizadas, linhas pedagógicas e até as diferenças de personalidade, entre indivíduos, é possível definir alguns comportamentos interactivos que promovem condições para uma boa inclusão de crianças com N.E.E. nos grupos de jardim de infância.

QUARTA PARTE :
DISCUSSÃO/CONCLUSÃO FINAL

QUARTA PARTE

DISCUSSÃO/CONCLUSÃO FINAL

Tentámos sempre no percurso deste trabalho, estudar e fundamentar teoricamente todas as componentes que fazem parte da nossa investigação. Fizemos no início, a ponte entre o que foi a última terminologia e concepção referente à Educação Especial e os reflexos que essa actualização conceptual deve ter na prática dos agentes educativos, fazendo uma abordagem evolutiva dos princípios da “integração “ até à “inclusão” e aos reflexos que essa evolução conceptual deve ter na prática dos agentes educativos.

Abordámos as “atitudes”, pois a adesão a novas ideologias conceptuais requer uma mudança de atitudes dos educadores/professores e, é nesse aspecto que por vezes é difícil provocar mudanças no sistema educativo e, é essencialmente na observação das atitudes que se deve fundar essa investigação.

Relativamente à questão das atitudes, dos profissionais de educação, relembramos ainda que segundo os estudos feitos em Portugal por Davies et al.(1993), existem diferenças significativas entre os educadores de infância e os restantes docentes, conferindo aos educadores uma maior aceitação das problemáticas inerentes às crianças com N.E.E.. Os estudos de Larrives e Cook realizados neste âmbito, revelam ainda uma maior aceitação e um nível de atitudes mais positivas, à medida que o nível de ensino é mais baixo.

Outros ainda, como Mrech (1998), consideram que os educadores de infância já utilizam na sua prática pedagógica o que é considerado características fundamentais da educação inclusiva que é:

- Direcção para a comunidade
- Colaboração e cooperação;
- Parceria com pais;
- Ambientes educativos flexíveis;
- Estratégias baseadas em pesquisas;
- Estabelecimento de novas formas de avaliação;

A par das atitudes, surgem as “interacções sociais” como factor de assumida influência na transmissão de “atitudes” e ainda, como concluíram Stipek, Feiler, Daniels e Milburn (1995), ao estudarem diferentes abordagens educativas, no desempenho e motivação das crianças, o clima social interactivo positivo, com uma diversidade interactiva em que os educadores utilizam abordagens diversas, é favorável à inclusão independentemente do tipo de programa que o educador segue.

Com base em todos os pressupostos extraídos da análise de literatura efectuada, sentimos necessidade de elaborar dois estudos, que se complementassem e efectivamente nos proporcionassem respostas satisfatórias à nossa incessante procura dos “porquês” e dos “como” das práticas pedagógicas existentes no actual panorama educacional.

Este primeiro estudo, com o objectivo de identificar as atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com N.E.E. surgiu como investigação didáctica e interpretativa do paradigma educacional, centrado nas atitudes dos profissionais que trabalham na educação pré-escolar na área Metropolitana Lisboa.

Na segunda etapa, ou seja no segundo estudo, de uma forma complementar procurámos através do estudo de três casos, clarificar a rede de interações que se estabelecem em contextos educativos específicos e conduzem a processos de inclusão bem sucedidos. Este estudo centrou-se essencialmente na caracterização dos educadores enquanto veículos interactivos capazes de criar condições de educação inclusiva nos seus grupos de jardim de infância.

Os resultados da nossa investigação, apoiam no geral as questões iniciais que deram lugar à posterior formulação de hipóteses e que assentam na ideia generalizada que **os educadores de infância em geral apresentam atitudes positivas face à inclusão de crianças com N.E.E. .**

Já Davies et al. (1993), provam através dos seus estudos, a existência de diferenças significativas entre os educadores de infância e os restantes docentes, conferindo aos educadores uma maior aceitação das problemáticas inerentes às crianças com N.E.E.. Outros estudos existentes neste âmbito revelam ainda a tendência a uma maior aceitação e um nível de atitudes mais positivas à medida que o nível de ensino é mais baixo.

No universo dos educadores de infância do nosso estudo, verifica-se por análise de médias das respostas uma forte colocação destes, em acordo com a maioria dos itens da escala que traduziam atitudes positivas. As excepções a este nível de escolhas situou-se nos seguintes itens negativos:

- 80,90% dos educadores estão em desacordo que as sessões individuais de apoio, promovem uma falsa inclusão (item 3) e 56,20% discordam que o recurso aos apoios educativos é suficiente para promover uma boa inclusão (item 27).
- 59,10% dos educadores consideram não ter preparação suficiente para trabalhar com crianças com N.E.E e 48,70% discordam que as estas crianças sejam capazes de aprender o mesmo que as outras (itens 25 e 53).

Encontram-se diferenças significativas relativamente à função que o educador desempenha. A função de educador dos apoios educativos, traduz-se como variável que afecta positivamente as atitudes face à **inclusão** de crianças com N.E.E. nos jardins de infância o que se verifica em quase todas as dimensões da escala, vindo de encontro á hipótese por nós formulada.

Este resultado, o mais significativo no leque de hipóteses iniciais por nós delineadas, vem contrariar os resultados do estudo realizado por McCauley et al. (1978) referido por Garcia e Alonso (1985) e que revela que as atitudes face à **integração** entre professores do ensino regular e professores do ensino especial, não apresentaram diferenças significativas; no entanto, no nosso panorama nacional e numa realidade muito próxima, quer no espaço, quer no tempo, Vaz (1997), ainda na linha do conceito de integração e num estudo realizado no 1º ciclo de ensino, conclui com a variável “tipo de função”, que os professores de “apoio” apresentam atitudes mais positivas face à integração de alunos com N.E.E. que os outros professores.

As variáveis “idade” e “tempo de serviço”, sustentam de facto algumas diferenças, mas essas diferenças são apenas relativas a uma das cinco dimensões da escala, a **dimensão 3**

benefícios gerais da inclusão, e reflectem que os educadores de infância mais novos apresentam atitudes mais positivas nesta dimensão da escala de atitudes. Contrariamente à “idade”, e à hipótese formulada com base nesta variável, no “tempo de serviço”, relativamente à **dimensão 3**, os educadores com mais tempo de serviço, tendem a apresentar atitudes mais positivas, face à inclusão de crianças com N.E.E..

Quando no estudo 2, fazemos um aprofundamento da nossa investigação e imergimos nos ambientes educativos de jardim de infância, com educadores considerados segundo opinião generalizada dos técnicos dos apoios educativos e dos próprios colegas, como educadores que promovem condições de inclusão de sucesso. Deparamo-nos com ambientes diversificados, mas que apresentam características comuns, não só de condições de espaço e material, como na sua própria organização.

Os educadores estudados, todos do sexo feminino, não só aceitam, mas antes “gostam” de ter crianças com N.E.E. nos seus grupos, consideram isso benéfico, como forma de enriquecimento do grupo, no entanto mostram alguma preocupação suplementar com as crianças com N.E.E., que se expressa sobretudo a nível das interacções, em que uma grande parte dos conteúdos interactivos, são dirigidos à criança com N.E.E., sem que isso prejudique o nível de interacções com o grupo e o bom funcionamento do mesmo.

O que as caracteriza como educadoras que se preocupam muito com a gestão e organização do grupo ao nível do espaço e das actividades. No entanto, as interacções do âmbito dos **factores sócio-afectivos (avaliação e comportamento)**, apresentam o equilíbrio e a qualidade que já nos foi dado observar anteriormente e que efectivamente também as

caracteriza como educadoras que promovem a auto-estima das crianças, que as valorizam e a tal como o produto das suas actividades, com o devido sentido de justiça.

No que respeita ao direccionamento das interacções verificamos que estas educadoras em ambas as categorias interactivas estudadas: **Gestão/Instrução e Factores Sócio-afectivos (avaliação e comportamento)**, apresentam o mesmo nível percentual de interacções quando se dirigem a crianças com N.E.E. ou a crianças sem N.E.E.. Ou seja, não se verificam nas três educadoras diferenças significativas na quantidade das interacções entre as duas categorias.

Como resposta às hipóteses de investigação levantadas no início do estudo, verificamos que relativamente à primeira, se constatou de facto que entre os educadores estudados, apesar das suas diferenças individuais existem semelhanças muito significativas:

Para concluir poderíamos dizer que independentemente das suas características pessoais e profissionais, estas três educadoras de facto apresentam muitas semelhanças ao nível das interacções com o seu grupo e ao nível individual com cada criança.

Caracterizam-se essencialmente por serem dinâmicas, gestoras do grupo através de interacções directas e informativas ou até sob a forma de ordens, preocupam-se em dar espaço às crianças para desenvolver as suas próprias capacidades, de forma independente e autónoma, mas sempre com a atenção de retaguarda, que se evidencia quando se trata da criança com N.E.E..

Será então possível definir um perfil próximo do ideal, quando se trata de educadores de infância que promovem a educação inclusiva com sucesso, independentemente do tipo e grau de deficiência da criança?

Concluimos que, como já referimos no capítulo anterior, que apesar das diferenças a vários níveis, desde as metodologias utilizadas, linhas pedagógicas e até as diferenças de personalidade, entre indivíduos, é possível definir alguns comportamentos interactivos que promovem condições para uma boa inclusão de crianças com N.E.E. nos grupos de jardim de infância.

Fazendo um paralelo das nossas conclusões com os resultados de dois trabalhos sobre a competência na resolução de problemas de Wertsch e Hickman (1978 e 1979) e de Wood e al (1979), referidos por G.Wells (1981), a eficácia da intervenção parece ser aquela, que se dirige aos aspectos das tarefas que as crianças ainda não dominam e em que é necessária a intervenção do adulto para que as realizem.

Nesta perspectiva, os adultos que desempenham com maior eficácia a função de apoiar ou sustentar os progressos das crianças, interagem de forma contingente com as dificuldades que estas encontram na realização das tarefas. Segundo estes autores, a eficácia da educação depende em grande medida do respeito pela regra da contingência, e realça ainda que o respeito por esta regra, exige do adulto uma avaliação contínua das actividades da criança, uma interpretação dos seus erros e do efeito provocado pelas interacções anteriores. Sugerem assim que a intervenção educativa para ser eficaz deve oscilar entre níveis máximos de ajuda e directividade até níveis mínimos.

Em forma de reflexão final, pensamos que seria importante na sequência deste estudo, aprofundar, a investigação noutros sentidos, nomeadamente na avaliação das interacções da criança para o adulto, nas respostas que estas dão e no comportamento que tomam relativamente às interacções do educador. Fazer não só uma catalogação dos tipos de interacções e quantifica-los, mas estudá-los também quanto aos sentimentos que expressam e às respostas e comportamentos que desencadeiam.

Apesar das limitações sentidas e já referidas anteriormente, pensamos ainda que muito fica por analisar, no material que recolhemos, nomeadamente no que respeita às interacções das crianças, o que representa sem duvida um factor de extrema importância e a ter em conta, quando se pretende caracterizar os estilos pedagógicos dos educadores, segundo G. Wells (1982), que refere existirem estilos diferentes de interacções dos adultos, no entanto estas são sem duvida condicionadas pelas contribuições das crianças.

Esperamos ainda que este trabalho sirva para estimular o aparecimento de novas questões, e novos estudos e que possa contribuir para a implementação de novas estratégias de abordagem desta temática, tão complexa como apaixonante que é a análise das interacções.

Quanto às questões para reflexão, fica-nos essencialmente a ideia, que a formação dos educadores deveria ser revista e complementada com base em investigações como esta, focando com mais profundidade as tipologias de N.E.E. e as questões da educação inclusiva, uma vez que se caminha cada vez a passos mais largos a nível Legislativo, para que esta venha a ser uma realidade. Surge então a necessidade da formação adequada e atempada dos

técnicos intervenientes, assim como proporcionar a actualização dos educadores já no activo através de acções de formação contínua.

Finalizando, queremos ainda referir-nos ao principal tema do nosso estudo, reflectindo que ainda muito está por fazer para que, em todo o sistema educativo em que nos encontramos inseridos, para que a “**inclusão/educação inclusiva**” seja uma realidade efectiva, principalmente noutros níveis de ensino em que a mudança de atitudes não tem acompanhado a mudança conceptual e a evolução das práticas educativas, encontrando-se ainda a funcionar de forma tradicional, exclusivista e elitista muitas vezes. Resta-nos a esperança que o contributo de estudos e investigações como a nossa venham a produzir algum efeito e possam oferecer aos educadores, motivos de reflexão sobre atitudes e formas de interacção que promovam o sucesso da **educação inclusiva**.

Q

UINTA PARTE:
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M.(1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In Ainscow & al.(Eds). Dimensões formativas: Caminhos para escolas inclusivas. Lisboa: instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1998). Necessidades especiais na sala de aula. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Almeida, M^a. I. (1995), Teorias implícitas do desenvolvimento e da educação – Análise dos processos inter-individuais e intra-individuais em situações de interacção mãe/ama -Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.Lisboa.

Antunes, Helena e Morais, Ana M. (1992). Caracterização da prática pedagógica no contexto regulador da sala de aula: um modelo de análise e sua aplicação. Revista Portuguesa de Educação, 5 (1). 13-53 . Universidade do Minho.

Azmitia, M. e Hesser, J. (1993). Why siblings are important agents of cognitive develop-ment: a Comparision of siblings and peers. Child development 64, pp. 430-444.

Bakeman, R. e Adamson, L. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. Child development 55, pp. 1278-1289

Bardin, L. (1988). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Batista, C. (1990). A integração dos alunos portadores de deficiência e o actual contexto educacional italiano: pressupostos e implicações. Universidade de Bolonha. Itália.
<http://regra.com.br/educacao/>

Becwith, L. (1990). Adaptive and maladaptive parenting - implications for intervention. In Samuel J. Meiseis & J.P. Shonkoff (Eds), Handbook of early childhood intervention, (pp. 53-77). USA: Cambridge University Press.

Bernard-da-Costa, A. (1995). Necessidades educativas especiais. Condições favoráveis e obstáculos à integração. Noesis 33, pp.54-61.

Bernard-da-Costa, A. (1996). Escola inclusiva: do conceito à prática. Inovação, 9. pp. 151-163.

Bernard-da-Costa, A. (1998). Do ensino integrado à escola inclusiva. Comunicação in VII Encontro Nacional de Educação Especial. A Escola Inclusiva. Da Integração à Inclusão: Mudanças Paradigmáticas. Lisboa: 26 e 27 de Março, Auditório da Torre do Tombo.

Birch, Sondra H.e Ladd, Gary, W. (1998). Children's interpersonal behavior and the teacher – child relationship. Developmental Psychology, vol.34, nº 5 September 1998. American Psychological Association.

Brazelton, B. (1992). Tomar-se família. O crescimento da vinculação antes e depois do Nascimento. Lisboa: Terramar ed.

Brazelton, B. (1995). Forças e esperanças para o bebé XXI; in Actas do simpósio bebé XXI Criança e família na viragem do século (pp. 515-525). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

Brazelton, T. B. e Cramer B. O. (1989). A relação mais Prcoce: Os pais e os bebés e a interacção precoce. Lisboa: Terramar ed.

Brofenbrenner, U. (1995). Uma família e um mundo para o bebé XXI. In Actas do simpósio bebé XXI Criança e família na viragem do século (pp 115-126). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

Clarke-Stewart K. (1978). And daddy makes tree: the father's impact on mother and young child. Child development 49, 466-478.

Coates, D. e Lewis, M. (1984). Early mother-infant interaction and infant cognitive status as predictors of school performance and cognitive behavior in six-years-old. Child Development 55. Pp. 1219-1230.

Cohen, N. e Tomlinson-Keasey, C. (1980). The effects of peers and mothers on toddler's play. Child Development 56. Pp. 921-924.

Cohen, S. e Beckwith, L. (1979). Preterm infant interaction with the caregiver in the first years of life and competence at age two. Child Development 50, pp. 767-776.

Coll C. e Colomina, R.(1995>. Interacção entre alunos e aprendizagem escolar. In Coll C., Palacios, J. e Marchesi, A., Desenvolvimento psicológico e educação -Psicologia evolutiva. (Vol. 2, tradução portuguesa, trabalho original publicado em 1993) (pp.298-314). Porto Alegre: Artes Médicas.

Correia, L.(1999) Educação Inclusiva ou educação apropriada? Comunicação apresentada no Ciclo de Conferências. Educação e diferença. Janeiro-Maio de 1999. Lisboa: Universidade Técnica, Faculdade de Motricidade Humana.

Correia, L. (1999) Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Col. Educação especial, 1. Portugal: Porto Editora.

Cubero, R. e Moreno, M. (1995). Relações sociais nos anos escolares: família, escola, colegas. In Coll C. , Palacios, J. & Marchesi A., Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia evolutiva. (Vol. 1, tradução portuguesa, trabalho original publicado em 1993), (pp.250-260). Porto Alegre: Artes Médicas

Davies, et al. (1993). Os professores e as famílias – a colaboração possível. Livros Horizonte, Biblioteca do Educador, Lisboa.

Davies, D. (1994). Parcerias pais-comunidades-escolas, três mensagens para professores e decisores políticos. Inovação, Vol. 7, N.º 3 ; pp 337-389. Ministério da educação, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994, Unesco, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Devries, Rheta. (1997). L'éducation construtiviste l'école maternelle et élémentaire: l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif. Revue Francaise de Pédagogie- L'éducation Préscolaire.119. Avril-Mai-Juin 1997. 57-72. Institut National de Recherche Pédagogie.

Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales, in Jodelet, D. Les représentations sociales . Col. Sociologie D'aujourd'hui (pp 220-238) Presse universitaire de france.

Easterbrooks, M. e Goldberg, W. (1984). Toddler Development in the Family: impact of father involvement and parenting characteristics. Child Development 49, 740-752.

Elias, C. P. (1995). A aquisição da linguagem. Um modelo interactivo de intervenção. In A família na intervenção precoce. Da filosofia à acção (pp. 159-167). Projecto integrado de intervenção precoce do distrito de Coimbra.

Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar? Inovação, n.º 7. Pp. 23-35.

Fernandes, (1992). Métodos e regras para a realização de trabalhos académicos e científicos. Colecção Educação n.º 4. Porto Editora

Frazão, A. (1994). Comunicação educadora-criança e actividade simbólica. Estudo comparativo da integração e do jogo simbólico em crianças normais e em crianças com síndrome de Down. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Garcia, J. e Alonso, J. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. Infância y Aprendizaje, 30. Pp. 51-68.

Gighiglione, R. e Matalon, B. (1992). O inquérito. Oeiras, Celta.

Gomes-Pedro, J., Garcia, F., Patrício, M., Carvalho, A. e Fiadeiro, I. (1987). A comunicação Infantil: O recém-nascido e a comunicação. Cadernos de Educação de Infância, 1, 3-7.

Gomes-Pedro, J., Garcia, F., Patrício, M., Carvalho, A. e Fiadeiro, I. (1987a). A comunicação Infantil: O recém-nascido e a comunicação. Cadernos de Educação de Infância, 2, 3-6.

Hart, Craig H.; Dewolf, D.Michele;Wozniak, Patricia e Burts, Diane C.(1992) Maternal and paternal disciplinary styles: relation with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. Child Development, 63, 879-892.

Hegarty, S. (1994). L'éducation des enfants et des adolescents handicapés. Unesco.

Jodelet D. (1989). Representations Sociales. France: Vendôme.

Jordon, D. (1997). Inclusion in the Preschool Setting. [http:// www.earlychildhood.com/ articles/inclpres .html](http://www.earlychildhood.com/articles/inclpres.html).

Larière ,B., e Cook,L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitudes. The Journal of Special Education, 13 (3). Pp 315-324.

Leitão, F. (1982). Interacção mãe-criança e actividade simbólica. Os comportamentos da mãe e a emergência do jogo simbólico na criança com síndrome de Down (Dissertação de Doutoramento em Educação Especial). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Leitão, F. (1998) . Apoios educativos: Uma primeira avaliação. In Comunicação VII Encontro Nacional de Educação Especial. A Escola Inclusiva. Da Integração à Inclusão: Mudanças Paradigmáticas. Lisboa: 26 e 27 de Março, Auditório da Torre do Tombo.

Lera, Maria-José. (1996). Education under five in Spain: A study of preschool classes in Seville. European Journal of Psychology of Education, vol. XI, nº2, 139-150. I.S.P.A.

Lima, M. (1993).Atitudes, in Psicologia Social, Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, pp. 168-199.

Marchesi, A., e Martini, E.(1995). Perspectivas atuais em educação especial. In Palacios, J. & Marchesi, A.(Eds), Desenvolvimento psicológico e educação/ Necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artes Médicas. Pp. 6-23.

Matta, I. (1982). Processos de entrada em comunicação das crianças de 3 anos. Análise Psicológica, 1/2 (III), 103-116.

Matta, I. (1997). Memórias e histórias: O papel da representação de experiências de vida no desenvolvimento cognitivo. In Martins, M.(Ed.) Actas. X Colóquio de Psicologia e Educação. Educação pré-escolar. Modelos, investigação e práticas educativas. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Matta, I. (1999). As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. Análise Psicológica, 1 (XVII), 39-48.

Moreno, M. e Cubero, R. (1995). Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. In Coll C. , Palacios, J. & Marchesi, A., Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia evolutiva. (Vol. 1, tradução portuguesa, trabalho original publicado em 1993) (pp.190-202). Porto Alegre: Artes Médicas..

Mrech, L. (1998). O que é Educação Inclusiva? Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. [http :// www.regra.com.br/ educacao/](http://www.regra.com.br/educacao/)

Mueller, E. e Vandel, D. (1976). Infant-infant interaction. In J. D. Osofsky (Ed.), Hand-book of Infant Development (pp. 591-662).New York: Wiley.

Orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997). Núcleo de Educação Pré-Escolar. Departamento da educação básica.. Lisboa: Ministério da Educação.

Osofsky, J. e Connors, K. (1979). Mother-infant interaction: an integrative view of a complex system. In J.D. Osofsky (Ed.), Handbook of Infant Development (pp. 519-548). New York: Wiley.

Pacheco, J. A. (1995). O pensamento e a acção do professor; Coleção Escola e Saberes, 5 , Porto Editora, Porto.

Panaças, M. (1995). Os professores do 1º ciclo e a integração escolar. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, não publicada, Instituto de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Parke, R. (1979). Perspectives on father-infant interaction. In J. D. Osofsky (Ed.), Hand-book of infant development (pp. 549-590). New York: Wiley.

Pastor, C.(1995). Una escuela común para niños diferentes: la integracion escolar. Barcelona: EUB, S.A..

Pereiro, M. (1996). Contributo para uma análise avaliativa de Intervenção precoce. As representações dos Profissionais. Dissertação de Mestrado. Não publicada.Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.

Peixoto, F. e Meneres, S. (1997). Interacções sociais e aprendizagem. A influência do estatuto do par nas dinâmicas interactivas e nos procedimentos de resolução. Análise Psicológica, 2 (XV), 269-281.

Perret-Clermont, A-N. (1978). A construção da inteligência pela interacção social. Lisboa: Sodicultur.

Postic, M. (1984). A relação pedagógica. Coimbra: Coimbra Ed., Lda.

Rodrigues, D. (1998). O paradigma da educação inclusiva: Reflexão sobre uma agenda possível. In Comunicação VII Encontro Nacional de Educação Especial. A Escola Inclusiva. Da Integração à Inclusão: Mudanças Paradigmáticas. Lisboa: 26 e 27 de Março, Auditório da Torre do Tombo.

Rose, R., Mcnamara S. e O'Neil, J. (1996). Promoting the greater involvement of pupils with special needs in the management of their own assesment and learning processes. British Journal of Special Education, v. 23, nº 24. 166-171 .

Rosenberg, M. J. e Hovland, C. I. (1960). Attitude organiaption and change. Yale: University Press.

Sánchez, E., Rosales, J., Cafledo, I. e Conde, P. (1994). Infancia y Aprendizaje. 67-68. Pp. 51-74.

Silva, A.(1999).Educação especial -Definição. <http://lsm.Dei.uc.pt/Aulas/SF/9899/>

Wang, M., Reynolds, M. e Walberg, M. (1995). Serving students at margins. Educational Leadership, 12-17.

Wells, Gordon; (1981). Learning through interactions: The study of language development. : Cambridge University Press.

Wells, Gordon; (1982). Linguagem e aprendizagem: diálogo entre adultos e crianças em casa e na escola. Análise Psicológica, 1/2 (III), 75-84.

Wells, G. e Nicholls, J. (1982). A negociação do significado: Falar e aprender nos primeiros anos. Análise Psicológica, 1/2 (111) 85-102.

Wood, J. (1993). Mainstreaming: a practical aproach for teachers. Second edition. New York: Macmillan Publishing Company.

DIY.
MEST. 1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

ANEXOS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PRÉ-ESCOLAR:

ATTITUDES E INTERACÇÕES

Tese elaborada por:

Amélia Maria Marques Mestre

ORIENTADORA:

Prof. Doutora Isabel Matta

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Lisboa, 1999



ÍNDICE DE ANEXOS

Estudo 1

ANEXOS I: Inquérito – Estudo sobre educação inclusiva no jardim de infância

ANEXOS II: Carta aos coordenadores das E.C.A.E. e directores de jardins de infância

ANEXOS III: Análise estatística para as diferentes variáveis

Estudo 2

ANEXOS IV: Análise de conteúdo das questões abertas

ANEXOS V: Registo das interacções

ANEXOS VI: Quadros de análise das práticas pedagógicas

ANEXOS VII: Entrevista com as educadoras

ANEXO I

INQUÉRITO

Estudo sobre educação inclusiva no jardim de infância

INQUÉRITO

Estudo sobre Educação Inclusiva no Jardim de Infância

O presente inquérito efectuado sob a forma de questionário, insere-se na Tese de Mestrado em Psicologia Educacional, inscrevendo-se a sua temática no âmbito da inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais (à frente designadas por N.E.E.) nos jardins de infância, pretende estudar as opiniões dos Educadores de Infância relativamente à sua intervenção educativa.

O objectivo prioritário desta investigação reside no estudo e na procura de contribuições para a implementação de processos de mudança educacional e construção de práticas educativas alternativas, ao nível da educação inclusiva, na realidade portuguesa.

Uma vez que consideramos fundamental o ponto de vista das pessoas que diariamente lidam com estes problemas, solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste inquérito. Por favor responda a todas as questões apresentadas seguindo as indicações.

Pedimos-lhe que considere para as suas respostas crianças com necessidades educativas especiais, decorrentes de risco estabelecido, biológico ou envolvental, com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos de idade.

Certos do interesse que esta problemática lhe suscita, agradecemos antecipadamente a sua atenção e disponibilidade ao preencher este inquérito.

Com os melhores Cumprimentos

QUESTIONÁRIO

PARTE I

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Sexo:

☐ M☐ F

2. Idade: _____ anos

3. Habilitações literárias:

☐ Bacharelato☐ Licenciatura☐ Pós-Graduação☐ Outras

Quais? _____

4. Funções:

☐ Órgão de Gestão☐ Docente☐ Docente de Apoio

5. Tem Formação Especializada?

☐ Sim☐ Não☐ A frequentar

6. Formação na área das N.E.E.'s

(Acções de formação, Seminários, Encontros, Debates, Jornadas...?)

Especifique _____

7. Tempo de serviço docente: _____ anos

8. Tempo de serviço docente com crianças com Necessidades Educativas
Especiais:

_____ anos

PARTE II

Por favor, assinale com uma cruz por baixo da coluna que melhor descreva a sua opinião em relação às seguintes afirmações.

Chave:

DC **Discordo completamente**

DP **Discordo parcialmente**

I **Indeciso**

CP **Concordo Parcialmente**

CC **Concordo Completamente**

	DC	DP	I	CP	CC
1- Os educadores de infância possuem muitas das práticas necessárias para trabalhar com crianças com N.E.E..					
2- A inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância obriga a uma alteração das actividades normais.					
3- As crianças com N.E.E. que estão nos jardins de infância com sessões regulares de apoio educativo, são objecto de uma falsa integração.					
4-O desafio que representa o convívio com as outras crianças, estimula o desenvolvimento das crianças com N.E.E..					
5- A atenção suplementar que requerem as crianças com N.E.E. implica prejuízo para as outras crianças.					
6- A inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância favorece a compreensão e aceitação das diferenças.					
7- É difícil manter a ordem num grupo que tenha crianças com N.E.E. integradas.					
8- As crianças com N.E.E. podem ser atendidas de uma forma mais ajustada às suas necessidades em grupos especiais separados.					
9- Os educadores dos apoios educativos e os educadores dos jardins de infância não devem sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão.					
10- Muitas das actividades que os educadores realizam com as crianças dos jardins de infância são apropriadas para as crianças que têm N.E.E..					
11- Os educadores de infância em conjunto com os educadores dos apoios devem envolver as famílias no processo educativo das suas crianças.					
12- As direcções dos jardins de infância deveriam negar-se a incluir nos grupos de jardim de infância crianças com N.E.E..					
13-A frequência exclusiva de uma sala de apoio tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional das crianças com N.E.E..					

	DC	DP	I	CP	CC
14- A elaboração e avaliação dos planos e programas educativos das crianças com N.E.E. devem ser só da responsabilidade dos educadores dos apoios educativos.					
15- Os comportamentos das crianças com N.E.E. são um mau exemplo para as outras crianças.					
16- A formação dos educadores inclui conhecimentos sobre o trabalho com crianças com N.E.E..					
17- Nenhuma teoria de inclusão parece boa ideia. Na realidade as crianças com N.E.E. têm tantas dificuldades de adaptação aos jardins de infância que não merece a pena o esforço.					
18- Os jardins de infância podem solicitar recursos humanos adequados às necessidades, face à inclusão de crianças com N.E.E..					
19- As crianças com N.E.E. apresentam um comportamento que é desgastante para o educador.					
20- As crianças com N.E.E. vão ser isoladas socialmente pelas outras crianças do jardim de infância.					
21- Os pais das crianças com N.E.E. não apresentam maiores problemas para o educador do que os pais das outras crianças.					
22- As crianças com N.E.E. desenvolvem o seu potencial de aprendizagem de forma mais eficaz em salas especiais com técnicos especializados.					
23- Os jardins de infância podem ser adaptados facilmente para poderem incluir nos seus grupos crianças com N.E.E..					
24- A criança com N.E.E. desenvolverá mais as suas capacidades se estiver num grupo especial do que num jardim de infância normal.					
25- Os educadores de infância têm preparação suficiente para trabalhar com crianças com N.E.E..					
26- Nos jardins de infância dá-se mais ênfase às dificuldades e limitações das crianças com N.E.E. do que às suas capacidades.					
27- O recurso aos apoios educativos é suficiente para promover uma boa inclusão das crianças com N.E.E. nos jardins de infância.					
28- A inclusão nos jardins de infância é um direito inquestionável independentemente dos resultados alcançados pelas crianças com N.E.E.					
29- A inclusão das crianças com N.E.E. nos jardins de infância implicará a formação especializada por parte dos educadores.					
30- É provável que as crianças com N.E.E. criem confusão nas salas de jardim de infância.					
31- Às crianças com N.E.E. devem ser concedidas tantas oportunidades quantas sejam possíveis para serem incluídas nos jardins de infância.					

	DC	DP	I	CP	CC
32- É provável que a inclusão nos jardins de infância de crianças com N.E.E. tenha um efeito negativo sobre o seu desenvolvimento emocional.					
33- A educação inclusiva é benéfica para todos os intervenientes.					
34- A inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância ocasiona demasiada confusão.					
35- Os jardins de infância não dispõem de material necessário e específico para procederem à inclusão de crianças com N.E.E..					
36- As características pessoais do educador são fundamentais para uma boa inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância.					
37- O apoio educativo dentro da sala , ajuda os educadores no trabalho com as crianças com N.E.E. e com o grupo em geral.					
38- O Estado investe pouco dinheiro nos recursos e no atendimento às crianças com N.E.E..					
39- A maioria das crianças com N.E.E. têm um comportamento adequado no jardim de infância.					
40- O contacto que se estabelece entre as crianças com N.E.E. e as outras crianças pode ser prejudicial.					
41- As crianças com N.E.E. monopolizam o tempo do educador.					
42- A inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância promoverá a sua independência.					
43- É provável que as crianças com N.E.E. manifestem problemas de comportamento ao serem incluídas num grupo de jardim de infância.					
44- O apoio educativo especializado em função do diagnóstico tem mais vantagens se for dado individualmente do que nos grupos de jardim de infância.					
45- A inclusão de crianças com N.E.E. nos grupos de jardim de infância é benéfica e apresenta vantagens para as outras crianças.					
46- As crianças com N.E.E. necessitam que se lhes diga, exactamente o que devem e como devem fazer.					
47- A inclusão de crianças com N.E.E. nos jardins de infância requer mudanças significativas nos procedimentos educativos.					
48- Os educadores dos apoios educativos apoiam os educadores dos jardins de infância na utilização de metodologias activas e cooperativas.					
49- Os jardins de infância não possuem condições físicas para receberem as crianças com N.E.E..					
50- A eficácia pedagógica dos educadores torna-se reduzida quando têm crianças com N.E.E. incluídas nos seus grupos.					

	DC	DP	I	CP	CC
51- Os educadores dos jardins de infância trabalham em conjunto com os apoios educativos com o objectivo de promover a inclusão de crianças com N.E.E. nas estruturas regulares de ensino.					
52- As crianças com N.E.E. têm ciclos de atenção mais curtos do que as outras crianças pelo que não podem participar nas actividades desenvolvidas pelo grupo.					
53- As crianças com N.E.E. são capazes de aprender o mesmo que as outras crianças.					
54- Os educadores dos apoios educativos apoiam os educadores dos jardins de infância na implementação de respostas pedagógicas diversificadas.					
55- Os educadores dos apoios educativos promovem a articulação com outros serviços com o objectivo de favorecer a inclusão das crianças com N.E.E. nos jardins de infância.					
56- O nível de exigência dos pais das crianças com N.E.E. é maior que o dos outros pais, o que condiciona os educadores face à inclusão destas crianças.					
57- Os jardins de infância têm acesso a técnicos e terapeutas especializados com o objectivo de promover a inclusão de crianças com N.E.E.'s.					
58- O comportamento das crianças com N.E.E. requer mais paciência dos educadores do que o das outras crianças.					
59- Os educadores dos Jardins de infância em conjunto com os apoios educativos implementam medidas que visam a inclusão de crianças com N.E.E.'s.					
60- A maioria das crianças com N.E.E. não se esforçam por terminar as suas tarefas.					
61- A presença de crianças com N.E.E. nos jardins de infância promoverá a aceitação das diferenças por parte das outras crianças e dos educadores.					

PARTE III

DADOS DE OPINIÃO

1. Da parte II deste questionário, enumere por ordem de preferência os cinco items que considera mais relevantes para uma educação inclusiva de sucesso.

_____, _____, _____, _____, _____.

2. Da parte II deste questionário enumere os cinco items que considera menos importantes para uma educação inclusiva de sucesso.

_____, _____, _____, _____, _____.

3. Em sua opinião existem outros items que considere muito importantes, dentro da temática em estudo e que não tenham sido contemplados neste questionário? Em caso afirmativo indique quais.

4. Este espaço destina-se a observações ou comentários que deseje fazer sobre o assunto e que considere importantes.

Muito obrigada pela colaboração !

ANEXO II

CARTAS

Cartas aos coordenadores de E.C.A.E.'s e directores de jardins de infância

Amélia M. Mestre
R. I, (Av. Miradouro), Lote C, 2º esq.
Monte Abraão
2745-305 Queluz
Telemovel: 0936 / 777535

À(o)
M.D. Coordenador(a)
Da E.C.A.E.

Data: 1999/03/08

Assunto: *Pedido de distribuição e preenchimento dos questionários aos Educadores colocados nessa E.C.A.E.*

Vimos por este meio solicitar a V. Ex^a a distribuição do presente questionário aos Educadores que estão colocados nessa E.C.A.E.. O referido questionário insere-se na Tese de Mestrado em Psicologia Educacional, inscrevendo-se a sua temática no âmbito da **inclusão** de crianças com necessidades educativas especiais, nos jardins de infância. Pretende estudar as opiniões dos educadores de infância relativamente à sua intervenção educativa.

A emergência de novas exigências, leva-nos a repensar no papel dos Educadores, pois são eles enquanto recurso da escola e agentes da educação, com as concepções que têm, que manifestam através das suas práticas e atitudes, que se observam na forma como gerem o ensino e na forma como adequam as estratégias educativas, que conduzem o processo de **inclusão**.

Não conseguindo prever com exactidão o número de Educadores que trabalham com essa E.C.A.E. e, na possibilidade dos mesmos serem superiores aos exemplares por nós enviados, pediamos-lhe o favor de possibilitar a chegada de um questionário ao maior número possível, senão a todos Educadores. Pedimos ainda que os questionários respondidos nos sejam enviados no envelope que junto enviamos, que está já devidamente selado para o efeito, sendo certo, que brevemente entraremos em contacto telefónico convosco, caso necessário.

Certos do interesse que esta problemática suscita, até pela escassez de estudos de investigação, no âmbito da "inclusão" no ensino pré-escolar agradecemos antecipadamente, enviando ainda os melhores cumprimentos e votos da continuidade de um óptimo Ano Lectivo.

A Educadora

Amélia M. Mestre
Educadora de Infância Especializada
R: I (Av. Miradouro), lote C, 2º Esq.
Monte Abraão - 2745-305 Queluz
Telem: 0936 / 777535

À(o)
M.D. Director (a)
Do Jardim de Infância

Data: 1999/04/15

Assunto: Pedido de distribuição e preenchimento dos questionários aos Educadores que trabalham no Jardim de Infância. (se necessário é favor polycopiar)

Caríssimo(a) Sr^a Director(a)

No decurso da elaboração da minha Tese de Mestrado Em Psicologia Educacional tomo a liberdade de lhe enviar o(s) questionário(s) anónimos que junto, com a devida autorização da Direcção Regional de Educação para o que lhe peço a maior atenção, certa do interesse que esta problemática suscita, até pela escassez de estudos de investigação, no âmbito da "inclusão" no ensino pré-escolar.

Estou empenhada em desenvolver um trabalho, que com a maior evidência tem a ver com o desenvolvimento da nossa actividade. Com este estudo, tenho a intenção de valorizar o nível em que ela se enquadra, tento protagonizar uma tarefa que se revela da maior importância, tanto mais que se exerce nos primeiros tempos de vida da criança e nos seus primeiros contextos com a realidade social.

Aguardo, na expectativa de uma resposta até ao dia 30 de abril, prazo máximo para a viabilidade deste estudo. Envio envelope devidamente endereçado e selado, confiando numa resposta o mais rápida possível que agradeço antecipadamente.

Com os meus agradecimentos, envio cumprimentos e votos da continuidade de um óptimo ano lectivo.

A Educadora



ANEXO III

ANÁLISE ESTATÍSTICA

Análise de estatística para as diferentes variáveis

PROJECTO: DRA. AMÉLIA MESTRE

DADOS

DATA: 20/12/1999

PROJECTO: DRA. AMÉLIA MESTRE

FREQUÊNCIAS MAIS_1 / MENOS_1 x VARIÁVEIS PREDITORAS

DATA: 20/12/1999

		HLIT				Total	
		Bacharelato		Licenciatura		Count	Col %
		Count	Col %	Count	Col %		
MAIS_1	4	29	43.9%	6	23.1%	35	38.0%
	11	19	28.8%	8	30.8%	27	29.3%
	6	5	7.6%	7	26.9%	12	13.0%
	31	8	12.1%	3	11.5%	11	12.0%
	61	5	7.6%	2	7.7%	7	7.6%
Total		66	100.0%	26	100.0%	92	100.0%

		FUNC_COD				Total	
		NãODA		DA		Count	Col %
		Count	Col %	Count	Col %		
MAIS_1	4	28	38.4%	6	35.3%	34	37.8%
	11	21	28.8%	5	29.4%	26	28.9%
	6	7	9.6%	5	29.4%	12	13.3%
	31	11	15.1%			11	12.2%
	61	6	8.2%	1	5.9%	7	7.8%
Total		73	100.0%	17	100.0%	90	100.0%

		FESPE				Total	
		Não		Sim		Count	Col %
		Count	Col %	Count	Col %		
MAIS_1	4	22	41.5%	10	34.5%	32	39.0%
	11	12	22.6%	10	34.5%	22	26.8%
	6	7	13.2%	5	17.2%	12	14.6%
	31	8	15.1%	2	6.9%	10	12.2%
	61	4	7.5%	2	6.9%	6	7.3%
Total		53	100.0%	29	100.0%	82	100.0%

		Não tem		Tem formação		Count	Col %
		Count	Col %	Count	Col %		
MAIS_1	4	18	35.3%	17	41.5%	35	38.0%
	11	15	29.4%	12	29.3%	27	29.3%
	6	8	15.7%	4	9.8%	12	13.0%
	31	6	11.8%	5	12.2%	11	12.0%
	61	4	7.8%	3	7.3%	7	7.6%
Total		51	100.0%	41	100.0%	92	100.0%

		IDADE_C										Total	
		< 30		30-34		35-39		40-44		>=45		Count	Col %
		Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %		
MAIS_1	4	3	23.1%	11	52.4%	5	26.3%	6	28.6%	10	62.5%	35	38.9%
	11	4	30.8%	6	28.6%	5	26.3%	7	33.3%	3	18.8%	25	27.8%
	6	1	7.7%	3	14.3%	2	10.5%	5	23.8%	1	6.3%	12	13.3%
	31	2	15.4%			4	21.1%	3	14.3%	2	12.5%	11	12.2%
	61	3	23.1%	1	4.8%	3	15.8%					7	7.8%
Total		13	100.0%	21	100.0%	19	100.0%	21	100.0%	16	100.0%	90	100.0%

		TEMPOS_C										Total	
		<5		5 - 9		10-14		15-19		>=20		Count	Col %
		Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %		
MAIS_1	4	6	35.3%	9	69.2%	4	19.0%	5	25.0%	11	55.0%	35	38.5%
	11	5	29.4%	3	23.1%	5	23.8%	7	35.0%	6	30.0%	26	28.6%
	6	1	5.9%			7	33.3%	3	15.0%	1	5.0%	12	13.2%
	31	2	11.8%			3	14.3%	4	20.0%	2	10.0%	11	12.1%
	61	3	17.6%	1	7.7%	2	9.5%	1	5.0%			7	7.7%
Total		17	100.0%	13	100.0%	21	100.0%	20	100.0%	20	100.0%	91	100.0%

TSNEE_C												Total	
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %
												Count	Col %

		HLIT				Total	
		Bacharelato		Licenciatura		Count	Col %
		Count	Col %	Count	Col %		
MENOS_1	12	10	25.6%	2	13.3%	12	22.2%
	5	4	10.3%	6	40.0%	10	18.5%
	2	8	20.5%	1	6.7%	9	16.7%
	7	6	15.4%	2	13.3%	8	14.8%
	15	6	15.4%	2	13.3%	8	14.8%
	8	5	12.8%	2	13.3%	7	13.0%
Total		39	100.0%	15	100.0%	54	100.0%

		FUNC_COD				Total	
		NãoDA		DA		Count	Col %
		Count	Col %	Count	Col %		
MENOS_1	12	9	20.9%	3	27.3%	12	22.2%
	5	7	16.3%	3	27.3%	10	18.5%
	2	8	18.6%	1	9.1%	9	16.7%
	7	7	16.3%	1	9.1%	8	14.8%
	15	7	16.3%	1	9.1%	8	14.8%
	8	5	11.6%	2	18.2%	7	13.0%
Total		43	100.0%	11	100.0%	54	100.0%

		Não		Sim		Count Col %	
		Count	Col %	Count	Col %		
MENOS_1	5	4	11.8%	6	37.5%	10	20.0%
	12	8	23.5%	2	12.5%	10	20.0%
	2	8	23.5%	1	6.3%	9	18.0%
	15	4	11.8%	4	25.0%	8	16.0%
	8	5	14.7%	2	12.5%	7	14.0%
	7	5	14.7%	1	6.3%	6	12.0%
Total		34	100.0%	16	100.0%	50	100.0%

		FNEE		Total	
		Não tem		Tem formação	
		Count	Col %	Count	Col %
MENOS_1	12	10	30.3%	2	9.5%
	5	5	15.2%	5	23.8%
	2	8	24.2%	1	4.8%
	7	3	9.1%	5	23.8%
	15	4	12.1%	4	19.0%
	8	3	9.1%	4	19.0%
Total		33	100.0%	21	100.0%

		IDADE_C								Total	
		< 30		30-34		35-39		40-44		>=45	
		Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %
MENOS_1	12	1	12.5%	2	16.7%	2	20.0%	3	23.1%	3	33.3%
	5			1	8.3%	4	40.0%	5	38.5%		
	2	1	12.5%	4	33.3%	3	30.0%	1	7.7%		
	7	2	25.0%	1	8.3%	1	10.0%	2	15.4%	2	22.2%
	8	2	25.0%	2	16.7%			2	15.4%	1	11.1%
	15	2	25.0%	2	16.7%					3	33.3%
Total		8	100.0%	12	100.0%	10	100.0%	13	100.0%	9	100.0%

		TEMPOS_C										Total	
		<5		5 - 9		10-14		15-19		>=20		Count	Col %
		Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %		
MENOS_1	12	2	16.7%			3	30.0%	5	35.7%	2	18.2%	12	22.2%
	5			2	28.6%	1	10.0%	5	35.7%	2	18.2%	10	18.5%
	2	2	16.7%	3	42.9%	3	30.0%	1	7.1%			9	16.7%
	7	3	25.0%			1	10.0%	1	7.1%	3	27.3%	8	14.8%
	15	3	25.0%	1	14.3%	1	10.0%			3	27.3%	8	14.8%
	8	2	16.7%	1	14.3%	1	10.0%	2	14.3%	1	9.1%	7	13.0%
Total		12	100.0%	7	100.0%	10	100.0%	14	100.0%	11	100.0%	54	100.0%

		TSNEE_C										Total	
		0		>0-1		2-4		5-9		>=10		Count	Col %
		Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %		
MENOS_1	5	1	12.5%			2	18.2%	3	42.9%	3	30.0%	9	20.9%
	7			3	42.9%	2	18.2%	2	28.6%	1	10.0%	8	18.6%
	12			3	42.9%	1	9.1%	1	14.3%	3	30.0%	8	18.6%
	2	3	37.5%			3	27.3%			1	10.0%	7	16.3%
	8	2	25.0%	1	14.3%	2	18.2%			1	10.0%	6	14.0%
	15	2	25.0%			1	9.1%	1	14.3%	1	10.0%	5	11.6%
Total		8	100.0%	7	100.0%	11	100.0%	7	100.0%	10	100.0%	43	100.0%

PROJECTO: DRA. AMÉLIA MESTRE

FREQUÊNCIAS (PARTE III)

DATA: 20/12/1999

		Frequency	Percent	valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	35	22.7	26.1	26.1
	11	27	17.5	20.1	46.3
	6	12	7.8	9.0	55.2
	31	11	7.1	8.2	63.4
	61	7	4.5	5.2	68.7
	28	6	3.9	4.5	73.1
	1	5	3.2	3.7	76.9
	18	4	2.6	3.0	79.9
	57	4	2.6	3.0	82.8
	16	3	1.9	2.2	85.1
	29	3	1.9	2.2	87.3
	36	3	1.9	2.2	89.6
	3	2	1.3	1.5	91.0
	33	2	1.3	1.5	92.5
	54	2	1.3	1.5	94.0
	2	1	.6	.7	94.8
	10	1	.6	.7	95.5
	24	1	.6	.7	96.3
	26	1	.6	.7	97.0
	38	1	.6	.7	97.8
	49	1	.6	.7	98.5
	51	1	.6	.7	99.3
	59	1	.6	.7	100.0
Total		134	87.0	100.0	
Missing	System	20	13.0		
Total		154	100.0		

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6	31	20.1	23.1	23.1
	11	16	10.4	11.9	35.1
	18	9	5.8	6.7	41.8
	31	8	5.2	6.0	47.8
	4	7	4.5	5.2	53.0
	23	7	4.5	5.2	58.2
	51	7	4.5	5.2	63.4
	28	6	3.9	4.5	67.9
	29	5	3.2	3.7	71.6
	61	5	3.2	3.7	75.4
	36	4	2.6	3.0	78.4
	33	3	1.9	2.2	80.6
	1	2	1.3	1.5	82.1
	10	2	1.3	1.5	83.6
	16	2	1.3	1.5	85.1
	37	2	1.3	1.5	86.6
	54	2	1.3	1.5	88.1
	55	2	1.3	1.5	89.6
	57	2	1.3	1.5	91.0
	3	1	.6	.7	91.8
	5	1	.6	.7	92.5
	9	1	.6	.7	93.3
	13	1	.6	.7	94.0
	19	1	.6	.7	94.8
	22	1	.6	.7	95.5
	25	1	.6	.7	96.3
	35	1	.6	.7	97.0
	42	1	.6	.7	97.8
	46	1	.6	.7	98.5
	48	1	.6	.7	99.3
	56	1	.6	.7	100.0
	Total	134	87.0	100.0	
Missing	System	20	13.0		
Total		154	100.0		

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	11	18	11.7	13.4	13.4
	31	13	8.4	9.7	23.1
	36	12	7.8	9.0	32.1
	4	10	6.5	7.5	39.6
	37	9	5.8	6.7	46.3
	18	8	5.2	6.0	52.2
	6	7	4.5	5.2	57.5
	33	6	3.9	4.5	61.9
	28	5	3.2	3.7	65.7
	29	5	3.2	3.7	69.4
	51	5	3.2	3.7	73.1
	54	5	3.2	3.7	76.9
	42	4	2.6	3.0	79.9
	10	3	1.9	2.2	82.1
	23	3	1.9	2.2	84.3
	55	3	1.9	2.2	86.6
	9	2	1.3	1.5	88.1
	16	2	1.3	1.5	89.6
	24	2	1.3	1.5	91.0
	48	2	1.3	1.5	92.5
	19	1	.6	.7	93.3
	21	1	.6	.7	94.0
	22	1	.6	.7	94.8
	27	1	.6	.7	95.5
	35	1	.6	.7	96.3
	38	1	.6	.7	97.0
	44	1	.6	.7	97.8
	57	1	.6	.7	98.5
	59	1	.6	.7	99.3
	61	1	.6	.7	100.0
	Total	134	87.0	100.0	
Missing	System	20	13.0		
Total		154	100.0		

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	11	13	8.4	9.8	9.8
	31	13	8.4	9.8	19.5
	37	10	6.5	7.5	27.1
	28	8	5.2	6.0	33.1
	33	8	5.2	6.0	39.1
	36	8	5.2	6.0	45.1
	51	8	5.2	6.0	51.1
	29	7	4.5	5.3	56.4
	48	7	4.5	5.3	61.7
	4	5	3.2	3.8	65.4
	6	5	3.2	3.8	69.2
	18	4	2.6	3.0	72.2
	55	4	2.6	3.0	75.2
	61	4	2.6	3.0	78.2
	38	3	1.9	2.3	80.5
	42	3	1.9	2.3	82.7
	45	3	1.9	2.3	85.0
	59	3	1.9	2.3	87.2
	1	2	1.3	1.5	88.7
	9	2	1.3	1.5	90.2
	10	2	1.3	1.5	91.7
	27	2	1.3	1.5	93.2
	47	2	1.3	1.5	94.7
	53	2	1.3	1.5	96.2
	16	1	.6	.8	97.0
	26	1	.6	.8	97.7
	35	1	.6	.8	98.5
	49	1	.6	.8	99.2
	57	1	.6	.8	100.0
	Total	133	86.4	100.0	
Missing	System	21	13.6		
Total		154	100.0		

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	61	21	13.6	16.0	16.0
	11	15	9.7	11.5	27.5
	31	9	5.8	6.9	34.4
	33	9	5.8	6.9	41.2
	36	8	5.2	6.1	47.3
	4	7	4.5	5.3	52.7
	37	6	3.9	4.6	57.3
	38	6	3.9	4.6	61.8
	6	5	3.2	3.8	65.6
	48	5	3.2	3.8	69.5
	57	4	2.6	3.1	72.5
	28	3	1.9	2.3	74.8
	45	3	1.9	2.3	77.1
	47	3	1.9	2.3	79.4
	54	3	1.9	2.3	81.7
	59	3	1.9	2.3	84.0
	1	2	1.3	1.5	85.5
	18	2	1.3	1.5	87.0
	29	2	1.3	1.5	88.5
	35	2	1.3	1.5	90.1
	42	2	1.3	1.5	91.6
	7	1	.6	.8	92.4
	9	1	.6	.8	93.1
	10	1	.6	.8	93.9
	14	1	.6	.8	94.7
	23	1	.6	.8	95.4
	39	1	.6	.8	96.2
	44	1	.6	.8	96.9
	46	1	.6	.8	97.7
	51	1	.6	.8	98.5
	55	1	.6	.8	99.2
	58	1	.6	.8	100.0
	Total	131	85.1	100.0	
Missing	System	23	14.9		
Total		154	100.0		

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	12	12	7.8	10.1	10.1
	5	10	6.5	8.4	18.5
	2	9	5.8	7.6	26.1
	7	8	5.2	6.7	32.8
	15	8	5.2	6.7	39.5
	8	7	4.5	5.9	45.4
	9	6	3.9	5.0	50.4
	30	6	3.9	5.0	55.5
	3	5	3.2	4.2	59.7
	13	4	2.6	3.4	63.0
	53	4	2.6	3.4	66.4
	60	4	2.6	3.4	69.7
	23	3	1.9	2.5	72.3
	6	2	1.3	1.7	73.9
	14	2	1.3	1.7	75.6
	17	2	1.3	1.7	77.3
	21	2	1.3	1.7	79.0
	56	2	1.3	1.7	80.7
	57	2	1.3	1.7	82.4
	1	1	.6	.8	83.2
	4	1	.6	.8	84.0
	16	1	.6	.8	84.9
	18	1	.6	.8	85.7
	19	1	.6	.8	86.6
	20	1	.6	.8	87.4
	24	1	.6	.8	88.2
	26	1	.6	.8	89.1
	29	1	.6	.8	89.9
	32	1	.6	.8	90.8
	33	1	.6	.8	91.6
	34	1	.6	.8	92.4
	35	1	.6	.8	93.3
	36	1	.6	.8	94.1
	38	1	.6	.8	95.0
	39	1	.6	.8	95.8
	43	1	.6	.8	96.6
	47	1	.6	.8	97.5
	49	1	.6	.8	98.3
	52	1	.6	.8	99.2
	58	1	.6	.8	100.0
	Total	119	77.3	100.0	
Missing	System	35	22.7		
Total		154	100.0		

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15	12	7.8	10.3	10.3
	17	9	5.8	7.8	18.1
	12	8	5.2	6.9	25.0
	30	8	5.2	6.9	31.9
	9	7	4.5	6.0	37.9
	19	6	3.9	5.2	43.1
	49	6	3.9	5.2	48.3
	34	5	3.2	4.3	52.6
	14	4	2.6	3.4	56.0
	20	4	2.6	3.4	59.5
	41	4	2.6	3.4	62.9
	7	3	1.9	2.6	65.5
	18	3	1.9	2.6	68.1
	25	3	1.9	2.6	70.7
	27	3	1.9	2.6	73.3
	29	3	1.9	2.6	75.9
	40	3	1.9	2.6	78.4
	53	3	1.9	2.6	81.0
	22	2	1.3	1.7	82.8
	28	2	1.3	1.7	84.5
	39	2	1.3	1.7	86.2
	52	2	1.3	1.7	87.9
	58	2	1.3	1.7	89.7
	60	2	1.3	1.7	91.4
	2	1	.6	.9	92.2
	13	1	.6	.9	93.1
	16	1	.6	.9	94.0
	21	1	.6	.9	94.8
	24	1	.6	.9	95.7
	26	1	.6	.9	96.6
	31	1	.6	.9	97.4
	38	1	.6	.9	98.3
	43	1	.6	.9	99.1
	46	1	.6	.9	100.0
	Total	116	75.3	100.0	
Missing	System	38	24.7		
Total		154	100.0		

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	40	9	5.8	8.6	8.6
	17	8	5.2	7.6	16.2
	15	7	4.5	6.7	22.9
	35	6	3.9	5.7	28.6
	12	5	3.2	4.8	33.3
	22	5	3.2	4.8	38.1
	34	5	3.2	4.8	42.9
	24	4	2.6	3.8	46.7
	26	4	2.6	3.8	50.5
	47	4	2.6	3.8	54.3
	2	3	1.9	2.9	57.1
	14	3	1.9	2.9	60.0
	20	3	1.9	2.9	62.9
	32	3	1.9	2.9	65.7
	41	3	1.9	2.9	68.6
	56	3	1.9	2.9	71.4
	13	2	1.3	1.9	73.3
	19	2	1.3	1.9	75.2
	23	2	1.3	1.9	77.1
	25	2	1.3	1.9	79.0
	30	2	1.3	1.9	81.0
	43	2	1.3	1.9	82.9
	52	2	1.3	1.9	84.8
	53	2	1.3	1.9	86.7
	59	2	1.3	1.9	88.6
	4	1	.6	1.0	89.5
	9	1	.6	1.0	90.5
	28	1	.6	1.0	91.4
	31	1	.6	1.0	92.4
	36	1	.6	1.0	93.3
	38	1	.6	1.0	94.3
	44	1	.6	1.0	95.2
	46	1	.6	1.0	96.2
	49	1	.6	1.0	97.1
	54	1	.6	1.0	98.1
	58	1	.6	1.0	99.0
	60	1	.6	1.0	100.0
	Total	105	68.2	100.0	
Missing	System	49	31.8		
Total		154	100.0		

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	50	10	6.5	9.9	9.9
	17	7	4.5	6.9	16.8
	20	7	4.5	6.9	23.8
	15	6	3.9	5.9	29.7
	41	6	3.9	5.9	35.6
	52	6	3.9	5.9	41.6
	29	5	3.2	5.0	46.5
	30	5	3.2	5.0	51.5
	49	5	3.2	5.0	56.4
	25	4	2.6	4.0	60.4
	58	4	2.6	4.0	64.4
	60	4	2.6	4.0	68.3
	43	3	1.9	3.0	71.3
	46	3	1.9	3.0	74.3
	5	2	1.3	2.0	76.2
	7	2	1.3	2.0	78.2
	24	2	1.3	2.0	80.2
	47	2	1.3	2.0	82.2
	1	1	.6	1.0	83.2
	4	1	.6	1.0	84.2
	9	1	.6	1.0	85.1
	13	1	.6	1.0	86.1
	14	1	.6	1.0	87.1
	19	1	.6	1.0	88.1
	21	1	.6	1.0	89.1
	23	1	.6	1.0	90.1
	26	1	.6	1.0	91.1
	32	1	.6	1.0	92.1
	34	1	.6	1.0	93.1
	35	1	.6	1.0	94.1
	39	1	.6	1.0	95.0
	40	1	.6	1.0	96.0
	44	1	.6	1.0	97.0
	54	1	.6	1.0	98.0
	57	1	.6	1.0	99.0
	61	1	.6	1.0	100.0
	Total	101	65.6	100.0	
Missing	System	53	34.4		
Total		154	100.0		

IDADE

Measurement Level: Scale

HLIT

Measurement Level: Nominal

Value	Label
-------	-------

0	Bacharelato
1	Licenciatura

FUNCOES

Measurement Level: Nominal

Value	Label
-------	-------

1	Órgão de Gestão
2	Docente de Apoio
3	Docente

FUNC_COD

Measurement Level: Nominal

Value	Label
-------	-------

0	NãoDA
1	DA

FESPE

Measurement Level: Nominal

Value	Label
-------	-------

0	Não
1	Sim

FNEE

Measurement Level: Nominal

Value	Label
-------	-------

0	Não tem
1	Tem formação

TEMPÓS

Measurement Level: Scale

TSNEE

Measurement Level: Scale

QUEST	SEXO	IDADE	HLIT	FUNCOES	FUNC_COD	FESPE	FMEF	TEMPOS	TSNEE	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09
1	2	46	0	3	0	0	0	23		5	2	3	5	2	4	1	3	5
2	2	60	0	3	0	1	1	22	.25	5	3	4	5	2	5	2	2	5
3	2	33	0	3	0	0	0	6	3.00	4	2	2	5	4	4	2	4	5
4	2	47	0	3	0	0	1	25	9.00	4	5	2	5	5	5	5	2	5
5	2	34	0	3	0	0	0	8	2.00	4	4	2	5	4	5	5	3	4
6	2	27	1	3	0	0	0	3	.00	2	2	4	5	2	5	2	5	5
7	2	41	0	2	1	1	1	18	9.00	4	4	1	5	5	5	4	5	5
8	2	43	0	2	1	0	0	22	1.00	2	5	4	5	2	5	2	1	5
9	2	30	0	3	0	0	0	3	2.00	1	4	1	5	5	1	4	5	5
10	2	41	0	3	0	0	0	19	19.00	2	4	1	5	5	5	5	5	5
11	2	44	0	2	1	1	0	16	5.00	4	5	2	5	5	5	5	2	5
12	2	36	0	3	0	0	0	11	2.00	4	2	2	5	2	5	2	2	5
13	2	30	0	3	0	0	0	3	1.00	5	2	1	5	4	5	3	4	5
14	2	37	0	3	0	0	1	9	7.00	1	1	4	4	1	5	2	2	4
15	2	39	0	3	0	1	0	18		2	2	1	4	3	5	4	3	5
16	2	27	0	3	0	0	0	2	1.00	1	2	1	5	2	5	5	2	5
17	2	32	0	3	0	0	0	8	.50	2	5	1	5		5	2		5
18	2		1	3	0	0	0	21	.00	4	2	1	5	5	5	5		5
19	2	33	0	3	0	1	0	8	.00	1	4	1	5	4	5		5	5
20	2	25	0	3	0	0	1	2	.25	4	5	1	5	5	5	4		5
21	2	41	1	2	1	1	1	21	1.00	4	5	1	5	5	5	5	5	5
22	2	51	0	3	0	1	0	29		1	4	4	5	2	5	2	5	5
23	2	41	0	3	0	0	1	21		1	4	1	5	5	5	5	2	1
24	2	38	1	3	0	1	0	16	3.00	2	5	1	5	4	5	5	4	5
25	2	37	1	2	1	1	1	16	4.00	2	2	1	5	5	5	4	5	5
26	2	33	0	3	0	0	1	10	3.00	1	4	1	5	4	5	2	4	5
27	2	39	0	3	0	0	0	14	2.00	1	1	2	5	2	5	1	2	5
28	2	58	0	1	0	0	0	21		2	2	1	5	4	5	4	5	5
29	2	42	0	3	0	0	0	18		3	4	1	5	4	5	4	3	5
30	2	40	0	3	0	0	0	19		4	4	1	5	5	5	5	5	5
31	2	48	0	3	0	0	0	24	15.00	1	5	1	5	2	4		3	5
32	2	37	0	3	0	0	0	16	5.25	2	2	4	5	1	5	2	4	5
33	2	40	0	3	0	1	0	7	2.00	2	2	1	5	4	4	4	2	1
34	2	34	0	3	0	0	0	9		4	2	1	5	2	5	4	2	5
35	2	43	1	3	0	1	1	21	3.00	4	4	2	5	5	5	2	4	5
36	2	39	0	3	0	1	1	16		4	5	2	5	5	5	5	4	1
37	2	42	1	2	1	1	0	19	11.00	4	4	2	5	4	5	4	2	5
38	2	39	0	3	0	0	0	14	.00	4	2	2	5	5	5	2	5	4
39	2	46	0	3	0	0	1	24	7.00	4	4	1	5	5	5	2	5	5
40	2	40	0	3	0	0	0		5.00	2	2	1	5	5	5	5	5	5
41	2	49	0	3	0		0	25		5	5	2	5	5	5	5	2	5
42	2	39	1	3	0	1	1	17	3.00	4	5	1	5	5	5	5	5	5
43	1	41	1	2	1	1	1	16	14.00	4	2	1	5	1	5	3	5	5
44	2	37	0	3	0		1	13		1	2	4	4	2	5	2	2	5
45	2	39	0	3	0		1	16	16.00	4	5	1	5	4	5	4	4	5
46	2	38	0	3	0		0	17	.00	5	2	4	5	5	5	2	5	5
47	2	37	1	3	0	0	0	16	.00	5	2	4	5	4	5	5	2	5
48	2	24	0	3	0	0	1	1	1.00	4	4	1	5	3	5	5	2	5
49	2	34	0	2	1	0	0	10	2.00	2	2	4	5	2	5	5	2	5
50	2	32	0	2	1	0	1	4	1.00	4	5	4	5	5	4	5	3	4
51	2	33	0	2	1	0	1	9	.00	4	2	1	4	4	4	2	4	4
52	2	59	0	3	0	0	1	33	4.00	5	5	4	5	3	5	2	2	5
53	2	30	0	3	0	1	1	8	8.00	4	2	1	5	2	5	2	4	5
54	2	41	0	1	0	0	0	18	.00	1	2	2	5	4	5	5	5	5
55	2	37	1	2	1	1	1	16	15.00	4	2	2	5	5	5	5	5	5
56	2	32	0			0	0	10		4	5	1	5	5	5	5	3	5
57	2	43	0	3	0	0	0	20	2.00	2	1	1	5	2	5	5	5	5
58	2	41	0	3	0	0	1	15		2	4	2	5	4	5	5	3	5
59	2	40	0	3	0	0	0	18		4	4	2	5	5	5	5	4	5
60	2	50	0	3	0	1	0	20	5.00	2	1	2	4	2	4	1	2	5
61	2	35	0	3	0		0	14	.00	2	4	2	5	3	5	4	5	5
62	2	34	0	3	0		0	10		1	4	1	4	3	5	4	4	5
63	2	42	0	3	0	0	0	22		1	2	4	5	2	5	5	5	5
64	2	37	1	3	0		0	14	2.00	4	1	4	5	4	5	2	2	5
65	2	52	0	1	0	0	1	27		4	5	2	4	5	5	4	3	5
66	2	49		3	0	0	1	14		2	2	2	5	4	5	2	1	5
67	2	35	0	3	0	1	0	6	5.00	4	5	1	5	5	5	2	2	5
68	2	39	1	2	1	1	1	15	10.00	5	4	1	5	5	5	4	4	5

QUEST	SEXO	IDADE	HLIT	FUNCOES	FUNC_COD	FESPE	FNEE	TEMPOS	TSNEE	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09
69	2	28	0	3	0	1	0	3		1	2	1	5	5	5	5	5	5
70	2	34	0	3	0	0	0	12	10.00	2	2	2	5	5	5	5	2	5
71	2	40	0	3	0	0	0	16		5	4	1	5	3	1	4	4	5
72	2	42	1	3	0	0	1	19	.00	3	4	2	5	4	5	3	3	4
73	2	34	1	3	0	1	1	12	1.00	2	4	1	5	5	5	2	5	5
74	2	25	1	3	0	1	0	3	2.00	4	4	3	5	5	5	5	4	5
75	2	33	1	2	1	1	1	14	3.00	1	4	4	5	5	5	5	5	5
76	2	39	1	2	1	1	1	18	10.00	5	5	1	5	5	5	5	5	5
77	2	36	0	3	0	0	0	8	2.00	2	2	5	5	1	5	2	5	1
78	2	30	0	3	0	0	0	7	.00	1	2	1	5	5	5	2	3	5
79	2	30	0	3	0	1	0	7	1.00	4	2	2	5	5	5	5	3	5
80	2	28	0	3	0	0	0	4		5	2	1	5	4	5	4	2	5
81	2	29	0	3	0	0	0	6	4.00	4	4	1	5	5	5	4	4	5
82	2	46	0	2	1	0	0	17	16.00	4	2	1	5	5	5	4	5	5
83	2	47	1	2	1	1	1	27	27.00	4	5	2	5	5	5	1	2	1
84	2	38	0	3	0	0	1	12	5.00	4	5	1	5	2	5	4	5	5
85	2	43	1	2	1	1	0	19	9.00	4	1	1	5	5	5	2	2	5
86	2	40	0	3	0	0	0	10	5.00	2	5	1	5	5	5	5	5	5
87	2	22	0	3	0	1	1	1	.00	1	4	1	5	4	5	4	2	5
88	2	30	0				0	3		2	4	1	5	5	5	5	4	5
89	2	40	0	3	0	0	0	15		2	4	1	5	5	5	2	4	5
90	2	36	0	3	0	0	1	4		2	4	5	5	5	5	2	1	5
91	2	34	0	3	0	0	0	8		4	3	1	4	2	4	2	3	4
92	2	61	1	1	0	1	1	40	40.00	4	5	1	5	5	5	5	5	5
93	2	31	0	3	0	0	0	7	7.00	1	2	2	5	2	5	3	2	5
94	2	31	0	3	0	1	0	8	2.00	2	2	1	4	2	4	4	2	3
95	2	40	1	3	0	0	1	14	4.00	4	4	2	5	5	5	4	5	5
96	2	36	1	3	0	0	0	14		2	4	2	5	5	5	4	5	5
97	2	40	0	3	0	0	0	12	6.00	1	1	2	5	5	5	5		3
98	2	31	0	3	0	0	0	8	6.50	1	2	4	5	5	5	5	3	
99	2	34	0	3	0	0	1	10		2	4	2	5	4	5	5	5	5
100	2	26	0	3	0	1	0	1		3	4	1	5	4	5	5	5	5
101	2		1	3	0	1	1	1		2	1	2	5	4	5	5	4	5
102	2	26	0	3	0	0	0	4		2	1	2	5	4	5	5	4	5
103	2	27	0	3	0	0	1	4		4	5	1	5	5	5	5	3	5
104	2	38	1	1	0	1	1	17	10.00	5	5	2	5	5	5	2	2	5
105	2	35	1	2	1	1	1	12	6.00	4	5	4	5	5	5	5	5	5
106	2	50	1	2	1	1	1	26	26.00	4	5	1	5	4	5	4	1	5
107	2	47	1	2	1	1	1	22		4	2	2	5	4	4	2	3	5
108	2	41	0	3	0	0	0	14	5.00	5	5	1	5		5	5	5	5
109	2	31	0	3	0	0	1	9	2.00	4	5	1	5	5	5	5	5	5
110	2	35	0	3	0		0	7	.00	2	2	2	5	2	5	4	4	4
111	2	33	0	1	0	0	0	10	1.00	2	2	1	4	4	5	4	3	5
112	2	28	0	3	0	0	1	5	1.00	2	1	2	4	2	5	2	2	5
113	2	28	0	3	0	1	0	3	.00	1	2	2	5	4	5	3	3	5
114	2	24	0	3	0	0	0	2	1.00	2	5	1	5	5	5	5	5	5
115	2	48	0	3	0	0	1	22	8.00	1	2		5	2	5	4	2	5
116	2	46	0	3	0	0	1	27	27.00	4	2	4	4	4	1	3	2	5
117	2	45	0	3	0	0	1	22	3.00	5	5	1	5	2	5	5	5	5
118	2	41	0	2	1	0	1	15	2.00	4	5	1	5	5	5	4	5	5
119	2	44	0	3	0	0	1	22	10.00	2	1	1	5	4	5	4	2	5
120	2	48	0	3	0	0	0	22		3	2	4	3	2	5	2	3	3
121	2	38	0	3	0	0	0	19	2.00	5	5	4	5	2	5	2	5	5
122	2	28	0	3	0	0	0	2		4	4	2	5	4	5	1	3	5
123	2	50	0	3	0	0	0	28		4	4	4	5	5	5	5	4	1
124	2	28	0	3	0	1	0	2		4	2	1	5	4	2	4	4	4
125	2	35	0	1	0	0	0	10	.00	4	5	1	5	1	5	2	2	5
126	2	37	0	3	0	0	0	12		2	2	1	5	1	5	1	5	5
127	2	25	0	3	0	1	1	5	.00	2	2	4	5	2	5	2	5	5
128	2	42	0	3	0		1	4	2.00	5	5	1	5	5	5	5	1	5
129	2	31	0	3	0	0	0	4		4	5	1	5	4	5	2	5	5
130	2	38	1	2	1	1	0	15	8.00	5	4	4	5	5	5	5	4	5
131	2	44	0	1	0	1	0	22		5	5	1	5	2	5	2	3	5
132	2	40	1	1	0	0	1	20	9.00	4	5	5	4	5	1	5	2	5
133	2	24	0	3	0	0	0	2		1	2	2	5	4	5	4	5	5
134	2	31	0	3	0	0	0	6		2	2	1	5	2	1	4	2	5
135	2	37	0	3	0	0	0	3	1.00	4	4	1	5	2	5	4	2	5
136	2	38	0	3	0	0	1	13		5	2	2	5	4	5	2	2	5

QUEST	SEXO	IDADE	HLIT	FUNCOES	FUNC_COD	FESPE	FNZE	TEMPOS	TSNEE	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09
137	2	37	0	3	0	0	1	13		4	2	2	5	2	5	2	5	5
138	2	36	0	3	0	0	1	9	2.00	2	4	2	5	4	5	4	2	5
139	2	30	0	3	0	1	1	4	1.00	4	1	1	5	4	5	4	3	5
140	2	34	1	3	0	1	0	7		1	4	1	5	5	5	4	3	5
141	2	32	0	3	0	0	0	8	.00	4	2	1	4	4	2	4	2	4
142	2	32	0	3	0		1	10	1.00	4	4	1	5	2	5	5	5	5
143	2	24	0	3	0	1	0	3	.00	2	2	2	5	4	4	5	4	5
144	2	24	0	3	0	0	0	3	1.00	4	2	1	5	4	1	4	4	5
145	2	41	0	2	1	0	1	18	16.00	4	4	1	5	5	5	5	5	5
146	2	32	1	2	1	0	0	8	1.00	1	4	1	5	5	5	5	5	5
147	2		1	2	1	1	0	16	15.00	4	4		5	4	5	4	4	5
148	2	42	1	2	1	1	0	20	18.00	5	2	3	5	5	5	4	2	5
149	2	52	0	2	1	0	0	20	1.00	5	2	1	5	5	5	2	5	5
150	2	42	1	2	1	1	0	15	11.00	4	2	1	5	5	5	5	2	5
151	2	39	1	2	1	1	0	14	11.00	4	2	1	5	5	5	5	5	5
152	2	41	1	3	0	1	0	20	20.00	4	4	1	5	5	5	5	5	5
153	2	44	0	3	0	0	1	20	3.00	4	5	1	5	5	5	5	4	5
154	2	34	0	2	1	0	0	15	1.00	5	5	1	5	5	5	5	5	5

QUEST	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32
1	5	5	5	3	5	4	5	5	5	1	1	2	4	5	5	4	4	4	4	2	1	5	3
2	4	5	1	4	4	5	5	5	5	4	1	4	2	4	5	5	4	4	4	2	1	5	5
3	4	5	5	2	4	5	5	4	5	2	2	4	2	4	5	4	4	5	5	2	2	5	4
4	5	5	5	2	5	5	1	5	4	5	1	5	4	1	5	2	1	1	5	4	5	5	5
5	5	5	4	2	5	5	4	5	5	4	1	2	1	2	3	4	4	1	4	4	4	2	5
6	1	5	5	3	4	5	3	5	5	2	4	4	3	2	5	2	2	4	3	2	2	5	3
7	4	5	5	4	4	5	2	5	4	3	1	4	4	5	5	4	4	2	5	1	4	5	5
8	4	5	5	4	5	5	5	5	5	1	2	4	2	5	5	4	2	1	5	2	1	5	5
9	5	5	5	5	5	5	1	5	5	4	1	5	4	2	5	1	5	4	4	5	1	5	5
10	2	5	5	2	4	5	4	5	5	2	1	1	2	5	5	4	5	5	4	2	2	1	5
11	4	5	5	4	5	5	1	5	5	2	1	5	2	5	5	2	5	5	2	1	4	5	5
12	4	5	5	4	5	5	1	5	4	2	2	2	2	4	2	1	4	1	2	4	3	5	4
13	5	5	5	5	5	5	1	5	4	2	1	3	2	4	4	1	4	2	3	3	1	5	4
14	4	5	5	3	5	4	4	5	1	1	2	4	1	1	4	1	2	4	4	2	2	5	3
15	4	5	5	2	5	5	3	5	5	2	2	5	4	4	4	2	4	2	5	2	2	5	4
16	5	5	5	1	5	5	1	5	5	2	1	4	2	2	2	1	5	1	1	2	2	5	5
17	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	1	4	4	4	5	2	4	4	5	2	2	5	5
18	5	5	5	4	5	5	5	5	3	2	1	4	2	4	4	4	5	2	5	2	2	5	5
19	5	5	5	2	1	5	1	4	2	4	1	5	4	2	1	1	3	1	5	1	5	4	
20	5	5	5	5	5	5	4	5	4	2	1	5	3	5	3	4	2	5	5	4	2	5	5
21	5	5	5	5	5	5	4	5	5	2	1	4	5	5	5	2	2	2	5	5	4	1	5
22	4	5	5	5	5	5	2	5	3	2	2	2	5	4	5	3	3	3	5	1	2	5	4
23	5	5	5	1	2	5	1	5	2	2	1	4	3	4	5	2	2	3	5	2	2	5	5
24	5	5	5	1	5	5	4	5	5	2	1	4	2	5	4	2	4	2	5	2	1	5	4
25	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4	1	2	2	5	5	2	1	2	5	5	2	5	5
26	5	5	5	5	5	5	4	5	2	2	1	2	4	5	5	4	1	3	5	2	2	5	5
27	4	4	5	5	5	4	1	5	3	1	2	4	3	4	3	1	4	3	4	1	2	5	5
28	1	4	1	1	1	5	1	4	1	5	2	5	2	1	1	1	2	1	3	1	2	2	1
29	4	5	5	4	5	5	2	5	5	2	1	2	4	5	5	3	5	3	5	1	2	5	3
30	5	5	5	5	5	5	2	5	2	5	1	5	5	5	5	2	4	1	4	4	2	5	5
31	5	5	4	4	2	2	1	4	1	2	2	2	3	4	1	3	1	4	1	5	4		
32	4	5	1	1	3	5	2	5	2	2	1	2	3	3	5	2	5	1	4	2	2	5	5
33	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	1	2	1	4	1	2	4	2	3	1	2	4	
34	4	5	5	4	5	5	4	5	5	2	1	2	2	4	5	4	2	4	5	2	2	5	5
35	4	4	5	4	5	5	1	5	5	2	1	1	5	4	4	2	5	4	5	2	3	5	5
36	4	5	5	2	5	5	4	5	5	2	1	4	4	5	4	1	4	4	2	3	2	5	4
37	5	5	5	5	5	5	4	5	4	2	1	2	4	4	5	4	4	4	4	2	2	5	4
38	5	5	5	3	5	5	3	5	5	2	1	5	4	4	4	2	5	2	2	4	2	5	5
39	5	5	5	5	5	5	1	5	5	2	1	1	4	5	3	2	4	2	5	2	1	5	5
40	4	5	1	5	5	5	4	5	5	2	1	5	5	2	5	2	5	4	5	2	2	5	5
41	5	5	5	5	5	5	2	5	5	2	1	5	5	5	5	2	5	2	5	2	5	5	5
42	5	5	5	4	5	5	4	5	4	3	1	4	4	4	5	4	3	1	5	4	2	5	5
43	3	5	5	5	5	3	1	5	4	3	2	4	3	2	5	3	2	1	5	2	2	5	5
44	5	5	4	1	5	4	1	5	1	2	1	1	4	4	5	1	5	1	2	2	1	5	5
45	5	5	5	2	5	5	4	5	5	2	1	5	2	5	4	4	4	5	2	2	2	5	4
46	4	5	5	1	5	5	2	5	4	1	1	4	1	5	2	1	5	1	5	1	2	5	5
47	5	5	5	1	5	5	2	5	3	2	1	4	4	4	5	2	4	1	4	2	2	4	5
48	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	1	5	2	5	5	4	5	5	5	2	2	5	5
49	4	5	5	4	5	5	4	5	4	2	1	2	4	4	4	2	2	1	4	2	5	5	5
50	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	2	4	4	4	1	2	1	5	5	5	5
51	4	5	4	2	2	2	4	5	4	4	5	4	4	4	5	2	1	4	4	4	2	5	4
52	5	5	5	2	5	5	4	5	5	2	1	5	5	5	5	4	3	4	4	4	2	5	5
53	5	5	5	4	4	5	2	5	5	2	1	5	4	2	4	2	2	2	5	2	2	4	5
54	5	5	3	5	4	5	2	5	2	4	1	5	4	5	5	2	4	1	5	1	4	5	5
55	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	1	5	4	5	5	4	2	4	5	2	2	5	5
56	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	1	5	2	5	5	2	5	2	5	2	2	5	5
57	5	5	5	4	5	5	2	5	5	3	1	5	4	2	4	1	4	1	5	4	2	5	5
58	5	5	5	4	4	5	2	5	5	3	1	5	3	2	3	2	5	4	5	2	3	5	5
59	4	5	5	1	5	5	2	5	5	4	1	4	5	5	5	4	2	4	5	1	2	5	5
60	4	5	4	4	2	5	1	5	5	1	1	2	2	4	3	2	5	1	4	5	1	5	2
61	5	5	5	5	5	3	1	5	3	2	2	3	5	3	5	1	3	1	4	2	2	5	4
62	4	5	5	4	5	5	2	5	5	4	1	4	4	5	4	1	2	1	2	1	4	5	3
63	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4	1	2	5	4	5	1	2	2	5	1	2	5	3
64	4	5	5	4	5	5	1	5	5	2	1	5	2	5	2	4	5	2	2	2	2	4	4
65	5	5	5	2	5	5	2	5	4	2	1	4	1	5	5	3	2	1	5	2	2	5	4
66	5	5	5	3	4	5	4	2	3	2	1	2	2	5	4	2	5	5	5	2	4	5	4
67	4	5	5	2	5	5	4	5	5	2	1	4	4	2	5	4	5	2	4	2	4	5	5
68	5	5	5	2	5	5	3	5	5	3	1	5	4	4	5	4	3	2	5	2	2	5	5

QUEST	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P31
69	2	5	5	3	5	4	4	5	5	4	1	4	4	4	5	4	4	3	5	1	3	5	5
70	4	5	5	5	5	5	2	5	5	5	1	2	4	5	2	2	2	2	2	2	4	5	5
71	5	5	5	1	5	5	1	5	5	1	1	5	2	4	4	1	1	3	5	1	1	5	5
72	4	5	5	2	5	4	2	5	4	3	2	3	4	4	4	2	3	2	4	2	2	5	5
73	4	5	5	5	5	5	4	5	5	2	1	4	2	4	5	4	1	4	5	2	2	5	5
74	5	5	5	4	3	5	2	5	4	5	1	5	2	2	4	4	2	4	4	1	5	5	5
75	5	5	5	5	5	5	2	5	5	2	1	5	4	5	5	1	2	2	2	2	5	5	5
76	5	5	5	4	5	5	3	5	4	4	1	5	4	4	5	2	5	4	5	3	5	5	5
77	4	5	5	2	2	5	4	5	5	2	4	2	4	4	5	4	5	4	5	1	1	5	5
78	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	2	4	4	5	4	2	4	2	5	2	2	5	4
79	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	2	4	3	2	4	1	2	1	4	2	4	5	5
80	5	5	5	5	5	5	1	5	5	2	1	5	4	3	5	3	4	3	5	4	4	5	5
81	2	5	5	4	4	5	5	5	5	4	1	5	4	4	4	2	4	4	5	4	4	5	5
82	5	5	5	2	5	5	5	5	5	2	1	1	4	5	5	4	3	4	5	2	4	5	5
83	5	5	5	4	5	5	4	5	5	2	1	5	2	4	2	4	2	4	5	1	2	5	4
84	5	5	5	5	5	5	2	5	5	2	2	4	5	4	5	4	5	4	5	2	2	5	5
85	2	5	5	5	5	2	1	5	5	2	1	5	5	5	5	1	5	4	5	5	1	4	5
86	4	5	5	2	5	4	5	5	5	2	1	1	2	5	4	4	2	4	5	2	4	5	5
87	3	5	5	3	4	5	4	5	5	3	2	2	2	4	5	1	3	2	3	1	5	5	5
88	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	1	4	4	5	5	4	5	2	5	2	5	5	5
89	5	5	5	5	5	5	4	5	5	2	1	5	1	4	5	1	5	2	5	1	1	5	5
90	1	5	5	4	5	4	4	4	5	2	2	2	2	5	4	5	1	2	4	3	2	2	5
91	5	5	5	2	5	2	2	4	5	2	2	2	2	2	4	4	2	5	1	5	5	2	5
92	5	5	5	1	5	5	3	5	5	2	1	5	5	4	5	2	2	1	5	2	2	5	5
93	4	5	5	5	5	5	4	5	1	5	1	4	4	1	5	2	5	2	4	1	2	5	5
94	2	4	4	2	4	4	1	4	4	2	2	2	2	2	2	3	4	1	1	2	2	4	4
95	4	5	5	5	2	5	2	5	5	2	1	5	2	5	5	2	5	1	4	2	4	5	5
96	4	5	5	5	5	5	1	5	5	2	1	5	4	4	5	2	2	2	5	2	4	5	5
97	5	5	5	2	5	5	2	5	4	2	1	4	4	5	5	4	4	4	5	1	4	5	4
98	4	5	5	5	5	5	1	5	3	4	4	5	4	2	5	4	4	3	5	1	4	5	5
99	5	5	5	5	5	5	4	5	5	2	1	5	5	5	5	3	4	3	5	2	4	5	5
100	4	5	5	1	5	5	4	5	3	2	1	5	4	5	5	3	4	3	5	2	4	5	5
101	5	5	5	3	5	5	4	5	5	5	1	1	4	5	5	2	5	2	5	1	5	5	5
102	4	5	5	3	5	5	4	5	5	5	1	1	4	5	5	2	5	2	5	1	5	5	5
103	4	5	5	2	4	5	4	5	5	5	1	5	3	4	5	2	4	1	4	1	2	5	5
104	5	5	5	5	5	4	1	5	5	2	1	2	5	5	5	2	5	1	4	5	2	5	5
105	5	5	5	4	5	5	4	5	5	2	1	4	2	5	5	1	1	1	5	1	2	5	5
106	5	5	5	5	5	5	4	5	5	2	1	2	5	5	5	4	4	2	5	4	2	5	5
107	5	5	5	5	5	5	2	5	4	2	2	2	5	3	5	2	4	4	5	2	2	5	4
108	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	1	2	5	5	5	4	5	5	5	5	2	5	5
109	4	5	5	5	5	5	5	5	4	2	1	5	5	5	1	4	5	5	5	2	4	5	5
110	2	5	4	5	5	5	2	5	5	3	1	4	4	4	5	2	2	4	4	2	2	5	5
111	4	5	5	5	4	2	5	5	4	1	4	2	4	4	1	4	2	5	2	4	4	4	5
112	4	5	5	4	5	4	2	5	5	2	1	1	2	4	5	1	2	1	5	1	2	5	5
113	5	5	5	3	5	3	1	5	4	3	2	3	2	2	4	2	5	1	3	1	2	5	5
114	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	1	5	5	4	5	4	5	1	5	2	1	5	5
115	4	4	5	1	5	5	1	5	2	4	1	5	4	1	4	1	5	1	2	5	1	1	5
116	4	5	5	3	5	4	4	5	5	2	1	5	2	4	4	4	2	1	5	4	5	5	5
117	5	5	5	4	5	5	4	5	5	2	1	5	2	4	4	4	2	1	5	2	5	5	3
118	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	1	5	4	4	5	4	1	4	5	2	4	5	5
119	4	5	5	4	4	5	2	5	3	2	1	4	2	4	4	2	4	2	2	3	5	4	5
120	3	5	4	3	4	5	2	5	5	2	2	3	3	2	4	1	3	1	3	2	1	5	3
121	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	1	5	5	5	5	4	2	4	5	4	1	5	3
122	5	5	5	5	1	5	2	5	1	1	1	3	1	5	5	2	4	5	5	4	1	5	3
123	4	5	5	1	5	5	5	5	5	2	1	3	2	5	4	4	3	5	5	1	2	5	5
124	4	4	4	2	4	5	4	5	4	4	2	4	2	4	2	2	4	2	4	2	4	5	4
125	5	5	5	4	5	5	2	5	3	2	1	5	5	1	5	4	1	1	2	2	4	5	5
126	5	5	5	5	5	4	2	5	5	1	1	5	2	4	5	1	1	1	5	4	1	5	5
127	2	5	5	4	5	5	4	5	5	2	2	5	2	4	1	5	1	4	2	5	2	3	5
128	5	5	5	4	5	5	5	5	5	1	1	5	1	1	2	4	5	2	4	2	2	5	5
129	2	5	4	1	1	5	5	5	5	2	1	4	2	5	5	4	2	2	2	2	2	5	5
130	5	5	5	5	5	5	3	5	4	5	1	3	4	5	5	2	5	2	5	2	3	5	5
131	5	5	5	5	5	2	4	5	5	2	1	3	1	4	5	4	2	4	5	4	2	5	5
132	2	5	5	3	5	2	1	5	1	2	1	2	1	2	3	1	3	1	2	1	5	3	5
133	5	5	5	4	5	4	2	5	5	2	2	2	5	5	5	1	2	2	5	2	4	5	4
134	5	1	5	2	4	4	3	5	5	2	1	2	4	5	4	2	4	1	4	2	1	1	5
135	5	5	5	2	4	4	3	5	5	2	1	2	4	5	4	2	4	1	4	2	1	5	5
136	4	5	5	2	5	4	4	5	4	1	1	5	5	4	5	4	4	2	5	5	2	1	5

QUEST	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32
137	4	5	5	1	5	5	4	5	4	4	1	5	4	4	4	4	4	2	4	2	4	5	5
138	5	5	5	2	5	4	1	5	1	4	1	5	4	4	4	2	5	1	5	2	5	5	5
139	1	5	5	4	4	4	3	5	4	2	1	2	3	3	4	2	5	3	4	2	3	5	5
140	5	5	4	4	5	5	1	5	5	2	1	4	2	4	4	1	4	5	5	2	4	5	5
141	4	5	4	3	4	5	4	5	5	1	3	3	2	3	3	2	2	2	3	1	2	3	4
142	4	5	5	5	5	5	4	5	4	3	1	1	2	4	5	4	3	4	5	2	4	4	5
143	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	1	5	2	1	4	2	2	2	2	2	5	5	5
144	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	1	5	2	2	4	1	5	2	3	1	4	5	4
145	5	5	5	2	5	5	2	5	5	4	2	3	4	4	5	2	2	4	5	4	4	5	5
146	4	3	5	2	5	5	2	5	5	2	2	1	3	3	4	2	2		4	2	4	5	5
147	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	1	4	5	5	5	4	1	4	5	2	4	5	5
148	5	5	5	3	5	5	3	5	5	2	1	2	2	4	4	4	2	4	5	1	2	5	2
149	4	5	5	4	5	5		5	5	2	1	1	4	4	5	4	4	5	5	1	2	5	5
150	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	1	5	4	5	5	4	2	2	5	2	5	5	5
151	5	5	5	1	5	5	1	5	5	2	1	5	5	5	5	2	5	4	5	2	5	5	5
152	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	2	1	1	4	4	5	5	5
153	5	5	5	5	5	5	1	5	5	2	1	2	4	5	5	2	4	4	5	4	4	5	5
154	5	5	5	1	5	5	4	5	5	4	1	5	4	5	5	4	2	4	5	4	5	5	5

QUEST	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48	P49	P50	P51	P52	P53	P54	P55
1	5	2	4	5	5	1	2	1	2	5	2	3	4	3	2	5	1	4	3	2	2	5	5
2	5	2	4	5	5	1	2	5	2	5	2	4	4	4	2	4	2	4	3	2	2	5	5
3	4	4	2	5	5	1	4	4	2	5	1	2	5	1	2	5	4	4	5	2	4	4	4
4	5	5	5	5	4	4		5	4	4	5	4	5	2	1	4	5	5	4	5	2	4	4
5	2	4	2	4	4	1	2	5	4	2	5	2	1	2	4	4	2	5	4	2	1	4	4
6	5	2	3	3	4	2	3	4	3	3	3	4	5	2	1	4	3	3	5	5	4	4	3
7	5	4	1	5	4	1	4	5	4	5	5	2	5	4	4	4	2	2	2	4	2	4	4
8	4	2	1	5	5	1	2	5	2	5	2	2	4	1	1	5	1	5	5	4	2	5	5
9	5	2	2	3	5	2	3	5	2	4	2	5	5	5	2	5	4	5	3	5	5	5	4
10	5	5	2	5	5	1	4	5	5	4	5	5	5	1	2	5	2	5	5	2	4	5	5
11	5	5	5	4	5	1	4	4	2	5	4	2	5	2	2	4	2	2	4	2	4	4	4
12	4	4	1	5	5	1	2	5	1	5	2	2	4	2	2	5	2	3	5	2	2	5	5
13	5	2	3	4	5	2	3	5	4	4	3	4	5	3	4	5	5	4	5	4	3	5	5
14	4	2	1	5	4	1	2	4	2	4	3	2	1	2	2	4	1	1	4	1	1	4	4
15	4	5	2	5	5	4	4	4	2	5	2	3	4	2	2	5	2	2	4	4	2	4	5
16	5	5	1	5	5	1	4	5	5	5	2	2	5	1	2	2	1	5	4	2	2	4	4
17	5	5	2	5	5	1	4	5	5	5	2	2	5	1	2	5	4	5	5	5	4	5	5
18	5	4	2	5	4	1	2	5	4	3	5	2	5	1	2	4	2	5	5	2	2	4	5
19	5	4	1	5	5	1	2	5	1	3	1		5			3		3	5	2		3	5
20	5	4	2	5	5	1	4	5	2	5	5	5	4	4	3	5	3	5	5	5	5	5	5
21	5	5	4	5	5	2	4	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
22	5	2	1	5	5	1	4	5	2	4	4	4	4	1	2	3	4	4	4	4	2	2	3
23	4	4	2	5	5	2	4	5	2	5	2	5	2	3	4	4	2	5	5	4	1	5	5
24	5	4	1	5	5	1	4	5	2	4	2	2	5	1	4	5	2	4	5	4	4	5	5
25	5	5	2	5	5	1	5	5	2	5	5	1	5	1	2	5	4	5	4	4	2	5	5
26	5	2	4	5	4	1	4	5	4	4	4	4	5	1	4	5	5	4	5	5	2	4	4
27	4	2	1	5	5	1	4	5	2	4	1	1	4	1	1	4	1	2	3	2	2	4	3
28	1	1	5	4	5	1	5	2	5	2	2	1	2	1	4	2	3	5	1	1	2	4	4
29	5	4	2	5	4	1	4	5	2	5	3	3	4	2	2	3	4	4	4	4	2	4	4
30	5	5	2	5	4	1	5	5	5	5	4	3	5	5	4	2	5	5	5	5	4	5	4
31	3	3	2	4	5	1	3	3	2	3	1	3	3	2	3	1		2	3	2	3	1	2
32	4	2	2	5	1	2	4	5	2	4	1	2	5	2	2	1	2	2	3	2	2	2	3
33	4	4	2	4	4	1		5	5	4	4	1	5	1	1	5	2	4	5	2	1	4	4
34	5	2	1	5	5	1	2	5	2	5	4	2	5	4	2	2	5	1	2	5	2	4	5
35	3	3	2	5	5	1	4	5	5	5	5	2	5	5	2	5	2	5	5	5	5	5	5
36	5	5	2	5	4	2	4	4	4	4	4	4	2	4	2	4	4	4	5	5	2	2	4
37	5	5	5	4	5	1	5	5	2	5	4	2	5	2	4	5	4	4	5	4	4	5	5
38	5	4	3	2	5	1	4	5	4	4	3	4	5	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4
39	5	3	2	5	5	1	3	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	2	3	4	5
40	5	5	2	5	5	1	4	5	5	5	2	4	5	5	2	5	4	5	5	2	4	5	5
41	5	5	5	4	4	1	5	5	1	5	5	5	5	5	1	5	2	5	5	5	2	5	5
42	5	5	2	5	5	1	3	5	4	4	4	4	5	1	5	4	4	5	4	2	2	4	4
43	4	2	5	5	1	4	4	4	2	1	1		1	1	4	5	1	5	4	4	2	5	5
44	5	2	2	4	4	1	4	5	2	4	2	2	4	2	2	1	1	2	5	2	4	4	5
45	4	4	5	5	5	1	4	5	2	5	2	5	5	2	1	4	2	2	5	2	4	5	5
46	5	2	2	4	5	1	1	5	4	4	4	2	5	1	2	4	4	1	5	4	1	4	4
47	5	2	2	5	5	1	4	5	4	4	2	4	5	5	5	1	2	5	4	4	4	4	5
48	5	5	2	5	5	3	4	5	4	5	2	2	5	2	2	5	2	5	5	5	4	5	3
49	5	4	1	4	5	1	2	5	2	4	2	5	2	4	5	2	4	5	5	4	4	5	5
50	3	5	4	4	5	2	2	5	5	2	5	4		2	4	4	4	5	5	5	2	4	5
51	4	4	2	4	4	2	3	5	2	4	4	2	4	2	2	4	2	4	4	4	2	4	4
52	5	2	2	5	4	3	4	4	2	4	2	2	5	4	4	4	2	4	4	5	4	4	3
53	5	4	2	4	5	1	4	4	2	4	4	2	4	2	2	5	2	4	4	4	2	4	4
54	5	4	2	5	5	1	1	5	4	5	5	4	5	5	1	3	2	1	3	4	2	3	4
55	5	4	4	5	5	1	5	5	5	5	4	4	5	1	2	5	2	5	5	2	4	5	5
56	3	5	1	5	5	3	4	5	5	2	5	4	4	1	2	5	3	5	5	5	2	5	5
57	5	5	2	5	5	1	5	2	3	5	1	4	5	1	4	4	3	5	4	5	3	4	3
58	4	4	4	5	5	1	5	5	4	4	3	3	5	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4
59	4	4	2	4	5	2	4	5	4	5	5	4	5	2	5	5	4	4	5	4	4	5	5
60	4	2	2	4	5	1	3	5	1	4	1	2	4	1	1	5	2	1	4	1	2	5	4
61	5	4	2	5	3	1	3	5	4	5	3	4	5	4	2	4	2	4	4	3	2	3	3
62	5	4	1	4	5	1	3	5	2	4	2	4	5	2	1	3	2	4	5	2	2	3	4
63	4	5	2	4	5	1	3	4	5	5	2	4	5	5	2	3	2	5	3	2	4	3	3
64	4	2	1	5	4	1	4	4	2	4	4	4	4	2	1	4	1	2	5	2	4	4	4
65	4	3	2	5	5	2	4	5	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5	3	2	4	4
66	5	4	2	5	5	4	2	4	2	5	1	3	4	4	5	4	4	4	4	1	2	4	5
67	5	4	2	5	5	1	3	5	5	4	5	4	5	2	5	5	5	5	5	4	2	3	5
68	5	4	2	5	5	4	3	5	4	4	2	4	5	2	4	4	2	5	4	4	2	4	4

QUEST	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48	P49	P50	P51	P52	P53	P54	P55
69	5	4	2	5	5	2	4	5	4	4	2	5	4	3	4	4	3	5	4	5	4	3	5
70	5	4	2	4	5	1	4	5	2	4	2	4	5	2	2	5	2	5	5	5	3	4	5
71	5	2	2	5	5	1	4	2	2	4	2	2	4	4	4	5	4	5	5	5	4	5	5
72	4	3	2	4	5	1	3	5	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4
73	5	2	2	5	5	1	4	5	2	5	2	2	5	1	2	5	2	5	4	5	2	5	5
74	5	5	1	5	4	3	5	5	5	3	2	4	4	2	2	3	2	4	5	5	4	4	3
75	5	5	1	5	4	1	5	5	4	5	5	5	5	5	5	1	2	5	5	5	4	5	5
76	5	5	2	5	5	3	5	5	5	5	5	4	4	2	2	5	2	5	4	2	2	5	5
77	5	3	1	5	5	1	4	5	4	5	2	2	5	2	2	5	2	5	5	1	1	5	5
78	5	4	4	5	5	2	4	5	4	5	4	3	5	2	2	5	2	5	5	2	2	4	4
79	5	5	4	5	5	1	5	5	5	5	3	3	5	4	4	4	3	5	5	4	4	4	3
80	4	5	1	3	5	1	4	4	2	3	2	4	4	3	1	4	2	2	4	2	2	4	4
81	5	5	2	2	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	1	3	2	5	5	5	2	3	4
82	5	4	2	5	5	1	4	5	1	5	5	4	3	4	2	5	2	2	5	5	2	5	5
83	5	4	2	5	5	1	4	5	3	4	2	4	5	4	4	4	2	5	5	4	2	5	5
84	4	4	2	5	4	1	4	5	4	5	4	2	3	4	4	4	3	5	5	2	2	4	4
85	1	5	1	4	5	4	1	5	2	4	1	4	2	4	2	4	2	5	5	4	2	2	5
86	5	5	4	5	5	1	2	5	2	4	4	2	5	1	2	4	2	5	5	2	4	5	5
87	4	5	3	5	5	2	2	5	5	2	2	3	5	2	5	5	3	5	5	5	3	5	4
88	5	5	4	5	5	1	4	5	4	5	4	5	5	4	4	5	2	5	5	5	4	5	5
89	5	3	5	1	5	2	4	5	2	5	2	2	5	2	1	5	2	2	5	4	4	5	5
90	5	4	1	5	2	1	3	5	2	4	3	2	4	4	4	2	2	1	4	4	4	3	2
91	4	4	1	4	5	1	3	2	2	4	2	3	4	4	5	4	1	3	5	2	4	5	5
92	5	5	4	5	4	1	5	4	3	1	4	3	5	2	4	5	2	5	5	4	4	5	5
93	5	5	2	4	5	3	3	5	2	5	4	5	5	4	2	5	4	5	5	4	4	5	4
94	3	4	2	4	5	1	2	4	2	4	3	2	3	4	2	3	2	2	4	2	4	3	3
95	5	4	2	5	5	2	5	5	5	4	4	4	4	2	4	1	5	4	4	4	2	2	4
96	5	5	2	2	5	1	4	5	4	5	5	5	5	1	4	4	2	5	5	4	4	4	5
97	5	5	4	5	5	2	5	4	2	5	2	3	5	2	1	5	2	5	5	5	1	4	5
98	5	5	1	5	5	3	4	5	5	4	5	1	5	1	4	3	2	4	3	5	4	3	3
99	5	5	3	5	5	1	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	2	5	5	5	5	5	5
100	5	5	3	5	5	1	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	4	4	5	5
101	5	5	1	5	5	1	4	5	5	5	4	1	5	5	5	2	2	1	5	5	5	4	5
102	5	5	1	5	5	1	4	5	5	5	4	2	5	4	2	4	1	5	5	5	5	4	5
103	5	5	2	5	5	1	2	5	5	5	2	3	5	2	2	4	1	5					
104	5	5	5	5	5	2	1	5	5	5	5	5	5	4	2	5	5	5	5	5	4	5	5
105	5	5	4	5	5	1	3	5	4	5	1	2	5	4	1	5	2	5	4	5	4	5	5
106	5	4	5	5	4	1	2	5	2	5	4	2	4	4	2	5	5	4	5	4	1	5	5
107	5	2	4	4	5	1	2	5	5	4	2	2	5	2	4	4	4	4	4	4	2	4	4
108	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
109	5	5	1	5	5	2	5	5	2	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	2	5	5	5
110	5	4	2	4	5	3	2	5	4	2	4	4	5	2	1	5	2	2	4	4	4	5	3
111	5	4	1	5	5	1	4	5	4	5	4	4	4	4	2	4	4	4	5	4	4	4	5
112	5	2	2	4	5	1	1	5	1	5	4	3	5	1	1	4	3	2	5	1	1	4	4
113	4	3	1	5	5	1	3	5	1	5	3	5	3	2	3	3	4	5	5	4	3	3	4
114	5	4	4	4	5	1	4	5	5	4	2	5	5	1	1	5	5	2	5	5	4	5	5
115	5	2	2	5	2	1	5	5	2	4	5	4	4	4	2	4	2	1	5	2	1	2	5
116	5	5	2	4	5	1	3	5	5	4	4	2	4	4	4	4	2	5	5	2	4	5	5
117	5	5	2	4	5	1	3	5	5	4	4	4	5	2	4	4	2	5	5	4	4	5	5
118	5	5	4	5	5	2	2	5	5	5	4	4	5	1	4	5	4	4	5	5	2	5	5
119	5	5	4	5	4	2	4	5	5	5	4	5	5	1	2	4	4	4	3	2	4	4	5
120	2	2	2	4	5	3	2	4	2	4	3	3	3	2	4	5	3	3	3	2	1	5	4
121	5	2	4	5	2	5	5	2	5	5	2	5	2	5	2	5	5	5	5	2	3	5	5
122	4	3	1	5	5	1	3	4	3	5	1	3	5	3	3	5	3	3	3	4	3	5	3
123	5	4	1	5	5	2	2	5	2	5	4	2	4	2	4	4	2	2	3	2	1	4	3
124	4	4	4	4	5	1	4	5	2	4	2	2	4	4	2	5	2	2	5	4	5	5	4
125	5	5	2	5	5	1	4	5	2	5	5	5	5	1	5	5	2	5	5	4	4	5	5
126	5	2	1	5	5	1	2	5	1	4	5	1	4	1	2	1	4	5	2	4	1	1	5
127	5	4	1	4	4	2	2	5	2	4	4	2	4	2	2	2	1	2	2	4	2	2	2
128	5	5	1	5	4	2	5	5	2	5	5	4	5	1	2	1	1	5	4	2	4	2	2
129	4	4	2	2	5	1	3	4	2	3	4	2	4	4	1	4	3	3	3	3	2	3	3
130	5	5	4	3	5	3	3	5	5	4	3	5	5	3	2	5	5	5	5	4	3	5	5
131	4	5	4	5	4	2	2	4	2	4	4	3	4	2	2	5	4	4	5	4	3	5	5
132	1	5	2	5	5	1	1	5	5	1	3	1	3	2	5	1	2	3	1	5	2	4	4
133	5	4	2	5	5	3	3	4	2	4	3	5	4	2	4	4	4	3	4	4	2	4	4
134	5	4	1	5	5	1	4	5	5	4	4	4	4	1	2	4	4	2	4	1	1	4	4
135	5	2	1	5	5	1	4	5	5	4	4	4	4	1	2	4	4	2	4	1	1	4	5
136	4	4	2	4	5	1	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	2	4	5

QUEST	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48	P49	P50	P51	P52	P53	P54	P55
137	4	4	2	4	5	2	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	2	4	5
138	4	5	2	2	5	1	3	5	4	4	5	4	4	5	2	4	1	4	5	4	2	4	2
139	5	3	4	2	4	1	3	5	4	5	2	4	5	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4
140	5	2	1	4	5	2	4	4	2	4	2	4	5	1	2	5	4	4	5	4	4	5	5
141	3	2	2	5	3	1	3	4	2	4	3	3	3	3	2	4	2	3	4	3	2	5	4
142	4	5	5	2	4	1	4	4	2	4	3	4	4	2	2	5	4	5	4	4	4	4	4
143	5	5	1	5	5	1	1	5	5	4	5	2	5	5	4	5	3	5	4	5	4	5	4
144	4	5	4	4	4	2	4	5	4	3	3	4	5	3	2	4	3	3	5	2	3	5	5
145	5	5	4	4	5	2	2	5	4	5	4	2	5	1	4	5	4	5	5	4	4	5	5
146	5	2	1	5	5	1	4	5	4	4	4	3	5	2	4	5	2	4	5	4	4	4	4
147	5	5	2	5	5	1	4	5	4	5	5	5	5	2	4	4	2	5	5	5	4	5	5
148	5	2	2	5	5	1	2	5	2	3	2	1	5	1	1	5	4	3	5	2	2	4	4
149	5	5	4	4	4	1	4	5	2	5	1	5	5		4	4	4	5	5	5	4	5	5
150	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	2	4	4	5	4	5	2	5	5
151	5	5	5	4	5	4	4	5	2	5	5	5	5	5	2	5	5	5	4	5	2	5	5
152	5	5	2	5	5	1	5	5	5	4	5	5	5	4	1	4	4	5	5	5	2	5	5
153	5	5	4	5	5	1	3	5	5	4	4	5	5	1	2	4	4	5	5	4	2	5	5
154	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	2	5	5	5	4	5	5	5	5

[illegible]

QUEST	P56	P57	P58	P59	P60	P61	MAIS_1	MAIS_2	MAIS_3	MAIS_4	MAIS_5	MENOS_1	MENOS_2	MENOS_3	MENOS_4
69	5	5	2	5	2	5	11	15	33	37	39	8	9	12	14
70	2	1	2	5	4	5	61	33	42	45	6	2	5	7	12
71	5	1	1	5	2	5	1	19	18	26	39	3	12	20	25
72	3	3	3	4	3	5	31	61	4	6	11	5	15	21	49
73	2	5	2	5	2	5	4	6	11	18	31	8	9	12	13
74	5	4	4	5	5	5	31	51	37	47	6	21	46	52	56
75	2	4	4	4	5	5	6	11	23	31	36	21	46	52	56
76	4	3	4	4	4	5	61	33	6	4	28				
77	2	2	2	4	4	5	4	19	23	33	61	2	5	9	12
78	2	4	1	5	2	5	16	42	11	48	59	8	7	12	17
79	3	4	2	4	4	5	4	6	11	31	37	57	44	49	2
80	4	5	3	4	4	5	4	11	18	37	42	2	30	19	
81	4	4	4	5	5	5	4	6	33	51	47	13	35	49	54
82	4	2	1	5	2	5	4	28	6	31	61	12	5	17	52
83	4	1	4	5	5	5	11	19	36	51	37				
84	4	2	2	4	4	4	31	28	36	42	10	60	7	20	23
85	4	1	1	4	1	5									
86	2	5	1	5	1	5	6	9	11	31	61	12	9	20	40
87	3	2	3	5	5	5	61	37	4	11	31	17	40	15	
88	2	5	2	5	3	5	4	6	11	36	42				
89	5	4	5	5	4	5	6	33	51	55	61	12	14	15	17
90	3	1	5	4	3	5	18	23	29	31	33				
91	5	4	1	3	4	5	1	6	18	48	54	43	15	53	4
92	5	4	4	4	5	5	6	28	31	33	36	4	11	18	28
93	5	1	4	4	5	5	29	51	55	57	4	15	30	34	41
94	2	1	2	3	4	4	11	57	54	31	48	34	15	17	20
95	4	2	4	4	5	5	6	11	16	51	55	18	23	31	36
96	5	2	5	5	4	5	61	54	48	33	28	36	22		
97	2	1	1	5	2	5	6	28	31	36	48	5	12	14	17
98	4	5	2	4	2	5	4	13	37	53	57	5	15	27	12
99	5	3	4	5	4	5	4	6	11	45	61	30	34	58	
100	5	3	5	5	4	5									
101	5	5	5	5	5	5	11	16	28	29	35	15	19	30	32
102	5	4	5	5	5	5	16	11	29	31	61	19	30	41	58
103															
104	5	5	2	5	5	5	31	48	54	55	11	49	56	60	2
105	5	5	4	5	5	5	54	51	31	18	11	35	58	19	15
106	5	4	1	5	1	5	11	4	31	51	61	15	35	49	53
107	5	1	3	4	5	5	28	55	37	16	11	53	60	46	35
108	5		2	5	5	5	28	4	6	36	11	53	42	39	
109	5	4	5	5	5	5	28	36	23	27	31	29	34	49	56
110	4	2	4	5	4	5	61	37	31	11	4	24	17	15	40
111	4	4	2	5	2	5	6	51	59	55	11	58	30	41	19
112	5	3	1	3	1	5	29	31	33	11	47	9	12	14	17
113	3	4	2	5	5	5	38	29	31	35	45	15	19	30	41
114	5	2	2	5	4	5	61	4	28	10	11	7	21	34	35
115	5	1	1	3	4	5	4	6	33	36	61	52	7	15	19
116	5	2	4	4	3	5	4	6	10	37	38	7	39	60	
117	5	2	5	4	3	5	4	6	10	33	38	7	53		
118	5	3	5	5	4	5	4	6	11	28	31	8	15	17	24
119	4	3	2	3		5	36	46	4	11	61	26	40	12	9
120	3	3	2	3	3	5	18	11	48	51	57	15	29	34	40
121	5	5	2	5	5	5	3	4	6	51	54	53			
122	3	5	1	3	3	5									
123	2	2	2	5	2	4	2	3	4	6	7				
124	2	5	1	5	1	4	11	6	4	1	9	13	2	7	
125	5	1	2	5	5	5	18	23	6	11	28	2	5	7	14
126	5	1	1	5	4	5									
127	4	1	2	4	4	5	49	25	11	18	48	15	44	53	60
128	5	2	5	2	5	5	4	6	31	36	61	7	12	15	17
129	3	5	1	5	2	5									
130	3	3	2	5	3	5	10	6	11	1	4	7	9	18	
131	2	4	1	5	3	5	51	11	61	36	37	14	20	12	13
132	2	1	5	4	1	5	11	36	44			7	14	18	43
133	4	2	3	4	4	4	11	36	37	29	4	30	19	15	47
134	1	4	1	4	5	5	4	11	36	37	29	30	19	15	47
135	1	4	1	4	5	5	4	29	11	37	36	30	19	15	47
136	2	2	2	5	4	4	31	1	4	6	11	9	12	17	22

QUEST	P56	P57	P58	P59	P60	P61	MAIS_1	MAIS_2	MAIS_3	MAIS_4	MAIS_5	MENOS_1	MENOS_2	MENOS_3	MENOS_4
137	2	2	2	4	3	5	31	1	4	6	11	12	8	9	40
138	5	4	4	5	5	5	28	4	6	11	38	39	17	9	13
139	3	4	4	4	4	5	57	61	51	9	6	12	17	20	26
140	4	4	2	5	4	5	4	10	11	27	31	2	17	29	35
141	3	3	2	4	3	4	11	18	19	29	36	3	15	16	
142	4	2	2	5	2	4	11	18	24	28	33	7	12	15	24
143	4	4	2	4	5	4	4	11	31	33	61	9	15	40	46
144	4	3	2	5	4	1	31	51	54	48	11	7	15	19	40
145	3	4	2	5	5	5	11	54	55	42	61	8	9	17	32
146	3	2	1	5	5	5									
147	4	2	4	4	4	5	26	6	4	37	38	12	13	22	17
148	2	5	1	4	4	5	4	11	18	29	31	5	12	27	22
149	5	3	1	5	2	5	33	51	54	59	61	32	34	40	44
150	4	2	2	5	5	5	6	11	31	36	37				
151	5	4	4	4	5	5	6	23	28	31	33				
152	5	5	5	5	5	5	33	23	36	47	54	56	3	9	12
153	4	3	2	5	4	5	11	61	54	55	37	33	6	28	31
154	5	4	5	5	5	5	11	23	28	33	36	12	14	17	40

QUEST	MENOS	5	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5	TOT
1	29	4.00	4.00	2.93	3.57	3.00	3.50	
2	29	4.10	4.10	3.32	3.29	3.00	3.56	
3		4.30	3.60	3.43	3.29	3.50	3.62	
4	25	4.00	2.90	4.41	3.86	3.33	3.70	
5		3.60	3.90	3.43	2.86	2.67	3.29	
6	30	4.00	2.20	3.64	3.71	3.00	3.31	
7	43	3.80	3.60	4.00	4.14	2.50	3.61	
8	17	4.20	3.10	3.54	3.00	3.00	3.37	
9	39	4.30	3.30	3.71	4.86	2.67	3.77	
10	17	4.60	2.80	3.68	4.00	2.67	3.55	
11		4.50	2.90	3.89	3.57	3.00	3.57	
12	58	3.90	3.20	3.30	2.71	2.83	3.19	
13		4.30	3.50	3.54	4.00	3.67	3.80	
14	49	3.90	2.70	2.79	2.57	1.00	2.59	
15		4.50	3.00	3.50	3.43	3.50	3.59	
16	7	3.60	2.40	3.75	2.29	1.83	2.77	
17	15	4.80	3.30	4.18	3.60	3.00	3.78	
18		4.10	3.80	3.75	3.71	2.50	3.57	
19		3.80	2.75	3.52	2.83	1.80	2.94	
20	52	5.00	4.00	4.11	4.33	3.17	4.12	
21		4.50	4.20	4.21	4.57	4.33	4.36	
22		3.50	2.60	3.71	4.43	2.67	3.38	
23		3.90	2.90	3.57	3.29	2.33	3.20	
24	41	4.50	3.40	3.82	3.14	2.67	3.51	
25		4.00	3.10	3.93	4.00	3.50	3.71	
26	46	3.90	3.20	3.71	4.43	3.50	3.75	
27		3.80	2.30	3.04	3.00	2.17	2.86	
28		3.50	2.20	2.82	2.14	2.17	2.57	
29		3.70	3.10	3.82	4.00	3.17	3.56	
30		4.10	4.00	4.36	4.71	2.83	4.00	
31	41	2.80	2.56	2.88	3.00	1.60	2.57	
32		2.50	2.90	3.25	2.71	2.00	2.67	
33		3.40	2.80	3.46	2.43	2.83	2.98	
34		4.30	3.40	3.50	3.57	2.50	3.45	
35	43	4.30	3.40	4.11	4.14	3.00	3.79	
36	13	3.90	3.60	3.71	3.71	3.67	3.72	
37	41	4.50	3.80	4.00	3.86	3.33	3.90	
38		4.10	3.60	3.79	4.29	3.17	3.79	
39		4.20	3.60	3.75	4.86	3.17	3.91	
40	50	4.90	3.60	3.75	4.86	3.00	4.02	
41	32	4.60	3.60	4.29	4.57	3.17	4.04	
42	58	4.00	3.90	3.96	4.57	3.17	3.92	
43	47	4.10	3.00	3.62	3.67	1.75	3.23	
44		3.60	2.80	3.21	3.00	1.67	2.86	
45	50	4.90	3.60	3.50	3.71	3.67	3.88	
46		3.90	2.78	3.79	3.86	2.40	3.34	
47		3.90	3.90	3.86	3.57	2.33	3.51	
48	54	4.50	3.60	4.21	3.29	3.33	3.79	
49	9	4.00	3.10	4.00	3.29	2.33	3.34	
50	60	4.40	3.70	4.07	4.00	4.00	4.03	
51	43	3.90	3.10	3.54	3.29	3.00	3.36	
52	49	4.00	4.10	3.75	3.43	3.33	3.72	
53		4.40	2.90	3.64	3.43	2.17	3.31	
54	52	3.90	3.00	3.89	4.43	2.17	3.48	
55	1	4.90	3.20	4.11	4.71	3.50	4.08	
56	25	4.40	3.60	4.07	4.14	3.67	3.98	
57	52	4.10	3.10	3.71	4.00	2.67	3.52	
58	52	4.50	3.20	4.11	3.43	3.17	3.68	
59	29	4.70	3.30	4.25	4.14	3.67	4.01	
60		3.70	2.90	2.61	2.43	3.00	2.93	
61	46	3.40	2.90	3.75	4.57	2.33	3.39	
62	15	3.90	2.20	3.54	4.00	2.67	3.26	
63		3.50	2.70	4.00	4.43	3.00	3.53	
64	20	4.00	3.30	3.29	3.29	2.83	3.34	
65	15	4.00	3.70	3.75	3.57	3.50	3.70	
66		4.10	3.80	3.32	3.00	3.67	3.58	
67		4.10	3.90	3.96	3.86	3.00	3.76	
68	24	4.20	3.80	3.96	4.14	3.00	3.82	

QUEST	MENOS_5	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5	TOT
69	17	4.30	3.30	3.93	4.57	3.50	3.92
70	20	4.20	2.70	3.96	3.86	2.67	3.48
71	47	4.80	3.20	3.39	3.00	2.83	3.45
72	50	3.50	3.10	3.75	3.71	3.00	3.41
73	14	4.40	3.00	3.68	4.14	3.17	3.68
74	58	4.30	3.20	4.39	3.71	2.67	3.65
75	58	3.90	3.20	4.46	4.86	3.00	3.88
76		4.70	3.60	4.36	4.57	3.00	4.05
77	17	3.90	3.30	3.82	3.00	2.50	3.30
78	49	4.10	3.30	3.68	4.14	3.67	3.78
79	29	3.90	3.50	4.29	3.86	3.17	3.74
80		4.30	3.30	3.57	4.14	2.83	3.63
81	57	4.30	3.40	4.43	4.29	3.00	3.88
82	23	4.40	3.90	3.68	4.29	2.83	3.82
83		4.30	3.80	3.89	3.43	2.50	3.58
84	29	4.30	3.90	3.86	4.14	2.83	3.81
85		4.40	3.20	2.96	4.43	3.00	3.60
86	50	4.10	3.20	3.82	3.57	4.00	3.74
87		4.10	3.00	4.04	3.29	3.17	3.52
88		4.30	4.00	4.36	4.57	3.67	4.18
89	20	4.70	2.70	3.79	3.86	3.67	3.74
90		3.20	2.70	3.71	3.86	2.17	3.13
91	52	4.10	3.90	3.14	3.00	2.67	3.36
92	21	4.50	3.30	4.11	4.14	3.33	3.88
93	46	4.50	3.10	4.11	4.00	2.00	3.54
94	7	3.00	2.70	3.04	2.29	2.00	2.60
95	61	3.60	3.40	4.14	4.00	3.50	3.73
96		4.50	2.50	4.36	4.86	2.67	3.78
97	34	4.20	3.00	3.79	4.00	3.00	3.60
98	17	3.78	2.90	4.39	4.00	2.67	3.55
99		4.80	3.90	4.46	4.86	3.17	4.24
100		4.80	3.90	4.39	4.14	2.83	4.01
101	41	3.90	3.60	4.54	3.71	3.00	3.75
102	15	4.10	3.40	4.54	3.86	2.83	3.75
103		4.17	3.11	4.22	3.57	2.60	3.53
104	5	4.30	3.90	4.07	4.57	4.50	4.27
105	5	4.40	3.10	4.29	4.00	3.67	3.89
106	60	4.30	4.10	3.64	3.86	4.17	4.01
107	25	4.20	3.30	3.68	4.14	2.83	3.63
108		4.60	4.90	4.37	5.00	4.40	4.65
109	30	5.00	4.10	4.36	4.43	3.50	4.28
110	20	4.30	2.40	3.79	4.00	3.00	3.50
111	17	4.30	3.10	3.89	3.86	3.17	3.66
112	20	3.90	2.10	3.11	3.29	3.00	3.08
113	60	3.70	3.00	3.61	3.71	2.67	3.34
114	15	4.60	3.30	4.00	4.86	3.50	4.05
115	25	3.80	3.10	3.37	3.14	1.50	2.98
116		4.50	3.80	3.89	3.14	2.67	3.60
117		4.50	3.60	4.25	3.71	2.67	3.75
118	30	4.90	3.50	4.29	4.71	3.67	4.21
119	20	4.00	2.70	3.88	3.57	3.33	3.50
120	49	3.70	2.70	3.00	3.14	3.00	3.11
121		4.90	3.78	4.15	4.14	4.00	4.19
122		4.20	3.50	3.39	3.14	2.67	3.38
123		3.50	3.70	3.64	3.29	2.83	3.39
124		4.00	3.50	3.46	2.86	3.33	3.43
125	19	4.60	3.40	4.04	3.86	1.67	3.51
126		3.50	2.80	3.36	3.43	1.67	3.15
127	30	3.00	2.70	3.71	3.86	1.83	3.02
128	26	3.50	3.60	4.18	3.14	2.00	3.28
129		3.70	3.10	3.32	2.57	3.50	3.24
130		4.30	3.50	4.25	4.71	4.00	4.15
131	15	4.30	3.80	3.54	3.43	3.83	3.78
132	49	2.90	2.90	3.21	2.86	1.33	2.64
133	50	3.90	2.80	3.68	4.71	3.50	3.72
134	50	3.10	3.00	3.25	3.14	3.33	3.17
135	50	3.60	3.20	3.54	3.14	3.33	3.36
136	40	4.20	4.40	3.57	4.00	2.83	3.80

QUEST	MENOS_5	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5	TOT
137	20	4.20	3.80	3.89	3.57	3.00	3.69
138	41	4.10	3.10	4.18	3.57	2.17	3.42
139	35	3.80	3.40	3.75	3.71	3.33	3.60
140	41	4.80	2.60	3.79	3.86	3.33	3.68
141		3.70	3.10	3.00	3.00	2.67	3.09
142	30	4.00	3.20	3.79	4.00	3.33	3.66
143	60	4.40	3.50	4.11	3.57	2.50	3.62
144	44	4.40	3.40	3.46	4.00	3.17	3.69
145	50	4.50	3.30	4.29	4.00	3.83	3.98
146		3.89	2.90	4.04	3.86	2.33	3.40
147	52	4.60	3.50	4.52	4.71	2.83	4.03
148	17	4.10	3.10	3.36	3.14	3.50	3.44
149	50	4.40	3.88	3.71	4.71	3.50	4.04
150		4.40	3.70	4.36	4.43	4.17	4.21
151		4.80	3.40	4.21	4.43	4.67	4.30
152	24	4.50	3.60	4.50	4.86	3.67	4.22
153	4	4.40	3.30	4.14	4.71	3.67	4.04
154	50	4.80	4.00	4.64	4.29	4.50	4.45

PROJECTO: DRA. AMÉLIA MESTRE

ANÁLISE DE CORRELAÇÃO

DATA: 20/12/1999

Correlations

		IDADE	HLIT	FUNC_COD	FESPE	FNEE	TEMPOS	TSNEE
IDADE	Pearson Correlation	1.000	.133	.166(*)	.036	.178(*)	.897(**)	.520(**)
	Sig. (2-tailed)	.	.105	.043	.673	.029	.000	.000
	N	151	150	149	139	151	150	108
HLIT	Pearson Correlation	.133	1.000	.450(**)	.534(**)	.180(*)	.232(**)	.337(**)
	Sig. (2-tailed)	.105	.	.000	.000	.026	.004	.000
	N	150	153	151	140	153	152	110
FUNC_COD	Pearson Correlation	.166(*)	.450(**)	1.000	.337(**)	.141	.205(*)	.287(**)
	Sig. (2-tailed)	.043	.000	.	.000	.084	.011	.002
	N	149	151	152	140	152	151	110
FESPE	Pearson Correlation	.036	.534(**)	.337(**)	1.000	.125	.069	.263(**)
	Sig. (2-tailed)	.673	.000	.000	.	.138	.416	.008
	N	139	140	140	141	141	140	101
FNEE	Pearson Correlation	.178(*)	.180(*)	.141	.125	1.000	.189(*)	.210(*)
	Sig. (2-tailed)	.029	.026	.084	.138	.	.019	.028
	N	151	153	152	141	154	153	110
TEMPOS	Pearson Correlation	.897(**)	.232(**)	.205(*)	.069	.189(*)	1.000	.607(**)
	Sig. (2-tailed)	.000	.004	.011	.416	.019	.	.000
	N	150	152	151	140	153	153	109
TSNEE	Pearson Correlation	.520(**)	.337(**)	.287(**)	.263(**)	.210(*)	.607(**)	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.002	.008	.028	.000	.
	N	108	110	110	101	110	109	110

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5	TOT
IDADE	Pearson Correlation	-.051	.143	-.184(*)	-.054	.055	-.014
	Sig. (2-tailed)	.531	.080	.024	.511	.504	.863
	N	151	151	151	151	151	151
HLIT	Pearson Correlation	.127	.078	.217(**)	.229(**)	.147	.215(**)
	Sig. (2-tailed)	.118	.336	.007	.004	.070	.008
	N	153	153	153	153	153	153
FUNC_COD	Pearson Correlation	.238(**)	.162(*)	.219(**)	.240(**)	.249(**)	.300(**)
	Sig. (2-tailed)	.003	.046	.007	.003	.002	.000
	N	152	152	152	152	152	152
FESPE	Pearson Correlation	.080	.073	.122	.094	.144	.139
	Sig. (2-tailed)	.349	.389	.149	.269	.089	.101
	N	141	141	141	141	141	141
FNEE	Pearson Correlation	.034	.172(*)	.155	.065	.026	.112
	Sig. (2-tailed)	.677	.033	.054	.421	.753	.167
	N	154	154	154	154	154	154
TEMPOS	Pearson Correlation	.021	.136	-.065	.083	.077	.076
	Sig. (2-tailed)	.797	.093	.423	.308	.345	.349
	N	153	153	153	153	153	153
TSNEE	Pearson Correlation	.203(*)	.127	.073	.097	.102	.152
	Sig. (2-tailed)	.033	.185	.451	.313	.289	.112
	N	110	110	110	110	110	110

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

- - - P A R T I A L C O R R E L A T I O N C O E F F I C I E N T S - - -

Controlling for..	HLIT	FUNC_COD	FESPE	FNEE	TEMPOS	TSNEE
	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5	TOT
IDADE	-.1041 (91) P= .321	.1068 (91) P= .308	-.2761 (91) P= .007	-.1497 (91) P= .152	.0333 (91) P= .751	-.0866 (91) P= .409

(Coefficient / (D.F.) / 2-tailed Significance)

" . " is printed if a coefficient cannot be computed

- - - P A R T I A L C O R R E L A T I O N C O E F F I C I E N T S - - -

Controlling for..	IDADE	FUNC_COD	FESPE	FNEE	TEMPOS	TSNEE
	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5	TOT
HLIT	-.0269 (91) P= .798	.0158 (91) P= .881	.0662 (91) P= .528	.1489 (91) P= .154	.0928 (91) P= .376	.0871 (91) P= .407

(Coefficient / (D.F.) / 2-tailed Significance)

" . " is printed if a coefficient cannot be computed

- - - P A R T I A L C O R R E L A T I O N C O E F F I C I E N T S - - -

Controlling for..	IDADE	HLIT	FESPE	FNEE	TEMPOS	TSNEE
	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5	TOT
FUNC_COD	.2584 (91) P= .012	.1280 (91) P= .221	.1876 (91) P= .072	.2004 (91) P= .054	.2381 (91) P= .022	.2599 (91) P= .012

(Coefficient / (D.F.) / 2-tailed Significance)

" . " is printed if a coefficient cannot be computed

- - - P A R T I A L C O R R E L A T I O N C O E F F I C I E N T S - - -

Controlling for..	IDADE	HLIT	FUNC_COD	FNEE	TEMPOS	TSNEE
	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5	TOT
FESPE	-.0623 (91) P= .553	.0188 (91) P= .858	-.0489 (91) P= .642	-.0991 (91) P= .345	-.0060 (91) P= .954	-.0505 (91) P= .631

(Coefficient / (D.F.) / 2-tailed Significance)

- - - P A R T I A L C O R R E L A T I O N C O E F F I C I E N T S - - -

Controlling for..	IDADE	HLIT	FUNC_COD	FESPE	TEMPOS	TSNEE
	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5	TOT
FNEE	.0342	.0879	.1090	.0906	.0193	.0818
	(91)	(91)	(91)	(91)	(91)	(91)
	P= .745	P= .402	P= .298	P= .388	P= .854	P= .436

(Coefficient / (D.F.) / 2-tailed Significance)

" . " is printed if a coefficient cannot be computed

- - - P A R T I A L C O R R E L A T I O N C O E F F I C I E N T S - - -

Controlling for..	IDADE	HLIT	FUNC_COD	FESPE	FNEE	TSNEE
	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5	TOT
TEMPOS	.0543	-.0027	.1912	.1378	-.0046	.0879
	(91)	(91)	(91)	(91)	(91)	(91)
	P= .605	P= .979	P= .066	P= .188	P= .965	P= .402

(Coefficient / (D.F.) / 2-tailed Significance)

" . " is printed if a coefficient cannot be computed

- - - P A R T I A L C O R R E L A T I O N C O E F F I C I E N T S - - -

Controlling for..	IDADE	HLIT	FUNC_COD	FESPE	FNEE	TEMPOS
	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5	TOT
TSNEE	.1194	-.0734	-.0013	-.0483	-.0521	-.0231
	(91)	(91)	(91)	(91)	(91)	(91)
	P= .254	P= .484	P= .990	P= .646	P= .620	P= .826

(Coefficient / (D.F.) / 2-tailed Significance)

" . " is printed if a coefficient cannot be computed

ANEXO IV

ANÁLISE DE CONTEÚDO

Análise de conteúdo das questões abertas

Análise de Conteúdo

Questão 1

Categorias	Subcategorias	N.º dos Questionários e exemplos	Frequências e/ou Percentagens sobre o n.º de respostas
1. Condições Sócio educativas	1. Medidas governamentais cumprimento de legislação	4- Será que os apoios educativos estão a cumprir na prática o D.L. 319 e o 105/97 4, 7, 69,107	4 8%
	2. Formação	24 – Considero importante que a educadora com crianças com N.E.E. estude e pesquise cada caso específico de cada criança. 7, 24, 43, 54,69,73,104,113, 124	9 15%
	3. Gestão de Recursos (económicos, materiais e humanos)	125 – Penso que o número de pessoal e as condições físicas dos estabelecimentos são as condições mais importantes. 129...uma criança que entra num j. de inf. Com N.E.E., terá que ser muito bem acompanhada. 7, 60, 92,125,129, 138, 143,	7 12%
	4. Graus e tipos de deficiências	18- existem N.E.E. diferenciadas. 18, 24, 32,111,127,	5 10%
	5. Envolvimento e parcerias técnicos, Família e Comunidade	153 – Penso que na temática da inclusão e para a sua efectiva implementação é necessário um trabalho de equipa muito bem estruturado. 49, 69, 142, 153,	4 8%
		.	
	7. Dimensão do grupo	143 – até que ponto um grupo de J. de Inf. necessita de ser mais reduzido por integrar uma criança com N.E.E. ou a equipa deve ser mais reforçada? 143, 144, 111,	3 6%
2. Observações sobre o questionário	1. critica positiva	76 – De uma maneira geral, as questões mais importantes, foram todas abordadas. 25, 32, 54, 56, 64, 74, 76,82, 83, 87, 88, 111, 129,	13 24%
	2. Critica negativa	18 – Dentro das crianças com N.E.E. há diversos graus que no questionário não se encontram contemplados. 18, 32, 49, 107,127.	5 10%
2. Filosofia Geral da inclusão	2. Benefício geral da inclusão	142 - Penso que benéfico será o tipo de trabalho a ser feito com educadores de apoio especializados e os educadores de jardim de infância. 142	1 2%
	3. Apetência percebida para trabalhar com crianças com N.E.E..	10- A sensibilidade da educadora e a sua humanidade	1 2%
			Total: 52

Análise de Conteúdo

Questão 2

Categorias	Subcategorias	N.º dos Questionários e exemplos	Frequências e/ou % sobre o n.º de respostas
1. Filosofia Geral da inclusão	1. Igualdade de direitos	3. Espero que as crianças com N.E.E., consigam num futuro próximo atingir aquilo a que têm direito, ou seja A UMA EDUCAÇÃO, e que isso possa ser feito e aceite por todas as escolas para que as "diferenças" acabem. 3, 44, 82, 154	4 3%
	2. Benefícios gerais da inclusão	65. Pela experiência que tenho acho que é indiscutível ser vantajoso integrar as crianças com N.E.E. nos grupos de Jardim de Infância. 24, 27, 31, 32, 43, 54, 64, 65, 70, 87, 88, 91, 105, 106, 111, 120, 121, 124, 129, 135, 140, 154.	22 15%
	3. Graus e tipos de deficiências	31 – Eu sou a favor da inclusão das crianças com N.E.E., no entanto, há casos de deficiências profundas, com os quais tenho muita dificuldade em concretizar o meu trabalho. 5, 26, 31, 39, 42, 47, 56, 60, 71, 72, 91, 120, 121, 127, 128, 134, 135, 139, 140, 144 60. A criança com N.E.E. deve ser atendida caso a caso; cada um tem o seu problema específico...	20 14%
	4. Desenvolvimento das crianças com N.E.E.	43 – É necessário orientar o J. de Inf. para a heterogeneidade para a diversidade das crianças, que para além de se preocupar com o desenvolvimento cognitivo da criança, se preocupe com o seu desenvolvimento sócio emocional e pessoal. 43,	1 1%
	5. Atitude do educador	43 – O sucesso da inclusão depende das atitudes positivas de toda a equipa. 43,	1 1%
	6. Apetência percebida para trabalhar com crianças com N.E.E..	119 – Para o maior sucesso no trabalho e resposta por parte da criança com N.E.E., é essencial uma boa relação afectiva com a criança. 119, 42, 111,	3 2%
2. Condições Sócio-educativas	7. Medidas governamentais: provimento e alargamento da rede de J. de Inf.	4- Há falta de J. de Inf. Da rede pública. E quando existem, não têm horários para as crianças os frequentarem. 69, 77, 94, 142,	4 3%
	8. Fiscalização, legislação	4- A falta de fiscalização para verificar o trabalho dos apoios educativos. 4, 76, 107,	3 2%
	9. Envolvimento e parcerias família/comunidade	114 - ...estamos muito aquém dos objectivos que se pretendem atingir em termos de interligação entre J. de Inf. e instituições entendidas na matéria. 7, 16, 33, 41, 43, 49, 51, 95, 105, 111, 114, 123	12 9%

3. Observações sobre o inquérito	10. Formação	10- Penso que os cursos de educadores deveriam ter nas suas cadeiras estas temáticas para podermos mais facilmente ajudar à integração e desenvolvimento das crianças com N.E.E. e não as áreas que não servem para nada. 8, 10, 22, 27, 35, 36, 41, 78, 102, 108, 109, 111, 113, 132, 141, 143, 153,	17 12%
	11. Gestão de recursos (económicos, materiais e humanos)	80 - Para que a inclusão das crianças com N.E.E. tenha sucesso é necessário um grande apoio estatal, tanto a nível físico como humano, pois, os apoios são indispensáveis. 17, 27, 32, 33, 41, 42, 49, 51, 64, 65, 77, 80, 92, 95, 111, 116, 117, 121, 128, 138, 139, 140, 142, 144,	24 16%
	12. Experiência	141 - Não me senti muito segura ao preencher este inquérito pois não tenho formação nesta área nem nunca trabalhei com crianças com N.E.E.. 8, 35, 36, 61, 122, 129, 141,	7 5%
	13. Dimensão do grupo	32. É impossível a uma educadora do regular atender sozinha(que é o que acontece na prática), a um grupo imenso de crianças, cada qual com as suas características e problemáticas próprias, e ainda a uma ou mais crianças com N.E.E.. 32, 39, 42, 139, 144	5 4%
	14. Crítica positiva	25 - Considero que o presente questionário inclui itens muito objectivos. A temática abordada reverte um grande interesse. 18, 25, 71, 81, 105, 111,	6 4%
	15. Crítica negativa	5 - As perguntas deste questionário são demasiado vastas. 5, 7, 11, 20, 47, 56, 72, 120, 122, 128, 135, 143,	12 9%

ANEXO V

REGISTO DAS INTERACÇÕES

Fichas de registo das interacções video-gravadas

REGISTO DAS INTERACÇÕES

Educadora - A

Actividade 1

Situação - observar e sentir o livro das texturas da pele de animais

Situação inicial - O Tiago está posicionado na cadeira de rodas, perto de uma mesa, duas crianças à sua volta, a Educadora e o livro de texturas.

UT	Tempo	Comportamento verbal	Comportamento não verbal
1	15s	Ed.- O que é, Tiago? Éfofinho? Criança- Pensa que é o leão?	A Educadora segura no livro; uma das crianças agarra na mão do Tiago e passa sobre uma amostra de juba de leão. Outra criança faz a imitação da voz do leão.
2	15s		A criança continua a segurar na mão do Tiago e a passar sobre o pêlo do leão; a outra criança imita som da voz do leão. A Educadora começa a virar a página do livro.
3	15s	Ed.- Não é nada! É, é um lagarto. Olha, é tão parecido com a pele do lagarto. Ó Tiago, olha esta! Ó Tiago, olha esta! Tiago!	A Educadora virou a página, e segura agora ela a mão do Tiago, aponta um novo animal, faz festinha na mão do Tiago e passa-lhe com os dedos na textura do livro.
4	15s	Ed.- Tiago, é tão parecida ! Tiago, gostas? O lagarto! O lagarto!Ele gosta! Ele gosta!	Continua a passar com os dedos do Tiago sobre a imitação de pele de lagarto.
5	15s	Ed.- O lagarto faz...Vamos virar a página? E agora?	Continua a passar com os dedos do Tiago sobre a textura. Começa a virar a página.
6	15s	Ed.- Gostaram do golfinho? Vamos experimentar a esquerda. A mão esquerda dele é mais difícil.Vamos ver se ele não se encolhe.	Aponta o novo animal. A Educadora toca na nova textura, e as outras crianças experimentam tocar na nova textura e a Educadora dá a volta por detrás da cadeira do Tiago.

7	15s	Ed.- Oh Tiago, Tiago, tu estás a rir, olha aqui! Olha o golfinho! O golfinho!	As crianças antecipam-se e pegam na mão esquerda do Tiago, a Educadora posiciona-se do lado esquerdo do Tiago, mostra-lhe o livro, aponta a imagem, segura-lhe na mão para sentir a textura da pele do golfinho.
8	15s	Ed.- Agora temos o quê? O sapo. É o dedo indicador, qual é o dedo indicador dele? Isso!	As outras crianças também experimentam, brincam com o Tiago; a Educadora faz também festas noutra criança e vira a página com a ajuda das outras crianças. Agora é uma das crianças, que segura os dedos do Tiago para tocar na pele do sapo.
9	15s	Ed.- Não, não podes puxar, temos que fazer assim, levesinho, senão ele não quer, assim! Devagarinho! Olha assim! Alexandre devagarinho senão ele encolhe-se olha aqui este cabelo, aqui!	Uma criança segura na mão esquerda do Tiago com alguma pressa, a educadora, ensina-o a segurar.
10	15s	Ed.- Esta aqui, secilhar é melhor fazer na página. Deixa ver se ele gosta. Gosta! Bam...pam...!	O sitio da textura é muito pequeno e a educadora sugere que se passe com a mão do Tiago na página. Segura-lhe na mão e passa-a pela página do livro.
11	15s	Ed.- Olhem as mãozinhas, tão bem feitinhas, já viram as mãozinhas dele? E as unhas dele, tão bem feitinhas! Quem é que vai aparecer agora? Não faz força!	A educadora chama a atenção das crianças para a mão do Tiago enquanto a passa pelo livro. Outra criança imita a educadora segurando a mão do Tiago passando-a pela página do livro. As crianças mexem no pêlo do novo animal.
12	15s	Ed.- Tão querido! Que bichinho é este? É um Coála, são tão queridos, os coálas, há lá no Jardim Zoológico, Já lá foste ver?	Todos ajudam o Tiago a passar com as mãos pelo pêlo do Coála. A educadora vai interagindo com todas as crianças.

13	15s	Ed.- Bichinha gata, comeste tudo, sopinhas de mel, Deixa ver se ele vai gostar tchá-tchá-tchá-tchá!	Todos mexem no pêlo do Coála, todos ajudaram a mudar de página mas o livro terminou, voltam à imagem da capa, o leão e com a mão do Tiago, todas as crianças fazem festas no pêlo do leão e a educadora diz uma lengalenga fazendo o Tiago sorrir.
14	15s		A educadora afasta-se e as crianças continuam a segurar na mão do Tiago.
15	15s		
16	15s	Ed.- Olhem, vamos sentar aqui um bocadinho?	A educadora chama as crianças todas para se sentarem no tapete.

REGISTO DAS INTERACÇÕES

Educadora - A

Actividade 2

Situação - Chegada

UT	Tempo	Comportamento verbal	Comportamento não verbal
1	15s		A educadora está a trocar algumas impressões com a mãe do Tiago. O pai do Tiago desaperta-lhe os cintos da sua cadeira, em cima da mesa de trabalho. De seguida coloca-o em frente da mesa, vai rindo e conversando com o Tiago. A educadora continua de pé perto da mesa e conversa com a mãe do Tiago. A mãe dá orientações relativas à alimentação e revela um acontecimento do dia anterior. A educadora também conta como o Tiago reage na sala. A mãe e a educadora saem da sala. O pai da criança despede-se dele conversando simultaneamente. Ajeita-lhe as mãos, faz-lhe festas, sorri, olha para as outras crianças. A educadora ajuda o pai a colocar o Tiago e agora de pé fala com a mãe do Tiago.
2	15s		
3	15s		
4	15s		
5	15s		
6	15s		
7	15s		
8	15s		
9	15s		
10	15s		
11	15s		
12	15s		As crianças que se encontram na sala estão sentadas nas várias mesas a fazer desenhos, jogos, ou a brincar com brinquedos ao faz de conta.
13	15s		A Educadora, a mãe e a auxiliar saem da sala, o pai volta a fazer festas no Tiago e conversa com ele.

14	15s		O pai mais uma vez debruça-se sobre o Tiago, conversa e faz-lhe festas nas mãos, sorri, olha para as outras crianças.
15	15s		O pai olha para as outras crianças, levanta-se, toca no Tiago.
16	15s		
17	15s		Volta a debruçar-se, faz-lhe mais festinhas, endireita-se.
18	15s		O pai debruça-se, ajeita-lhe melhor as mãos e vai-se embora.

REGISTO DAS INTERACÇÕES

Educadora - A

Actividade 3

Situação – Brincadeiras livres

Situação inicial: Depois de colocar o Tiago na cunha e de adequar o seu posicionamento a Educadora faz sugestões.

UT	Tempo	Comportamento verbal	Comportamento não verbal
1	15s	Ed.- Isso, e agora cheguem-se um pouquinho mais para aqui, vocês, cheguem-se assim um bocadinho para trás. Agora têm que ter cuidado com a cabeça do Tiago, está bem?	Dirige-se ao grupo que está no chão, à volta do Tiago, ajuda a colocação mais adequada do jogo, de forma que o Tiago também jogue; faz as recomendações necessárias e de seguida levanta-se do chão e afasta-se.
2	15s		A Educadora da sala está ausente do grupo, mas mantém-se atenta a todo as crianças Um grupo de seis crianças, jogam e interagem.
3	15s		
4	15s		
5	15s		
6	15s		As crianças terminaram de ver um livro, e algumas dispersam-se,
7	15s		
8	15s		
9	15s		
10	15s		
11	15s		O Tiago fica sozinho no tapete.
12	15s	Ed.- Olha, bete, chega mais para ali por causa do Tiago.	A Educadora aproxima-se do grupo e gesticula indicando o sítio.

13	15s	Ed.- Vão para ao pé dele, assim ele vê! Está bem, mas olha passam para este lado aqui; passem para aqui o jogo, vocês.	A Educadora desloca-se até ao sítio onde quer que as crianças fiquem, senta-se e desloca algumas peças do jogo para perto do Tiago no tapete
14	15s	Ed.- Vocês puseram-se de costas, ele não vos vê! Esta é a malinha dos teus brinquedos? Renata, é a malinha dos teus brinquedos?	Sentada no tapete à frente do Tiago, pega num saco que ali está, examina e pousa-o de novo. Faz um gesto com mão para chamar as crianças.
15	15s	Ed.- Para aqui! Sente aqui, Pedro! Deixa... aqui ao pé do Tiago, para ver o livro, assim!	Coloca melhor o brinquedo à frente do Tiago. As crianças vão e trazem o livro; outras crianças têm os brinquedos, a Educadora então, levanta-se e posiciona melhor o Tiago.
16	15s		Em pé, posiciona as mãos do Tiago e a cabeça. Em pé, fica atrás do Tiago, volta a baixar-se e vê o livro.
17	15s		As crianças solicitam a Educadora, esta volta a baixar-se e vê o livro com as crianças.
18	15s		A Educadora levanta-se e afasta-se, deixando as crianças a ver o livro com o Tiago.
19	15s		As crianças continuam a ver o livro com o Tiago.
20	15s		A Educadora aproxima-se, observa e volta a ir para outro sítio da sala.

REGISTO DAS INTERACÇÕES

Educadora - A - Reunião do grupo

Actividade 4

Situação inicial – Todo o grupo está sentado no tapete com a educadora, conversam sobre o que fizeram durante a manhã.

UT	Tempo	Comportamento verbal	Comportamento não verbal
1	15s	Crianças- Brincamos com o Tiaguinho! Ed.- Brincar com o Tiaguinho! Criança- Ajudamos, brincar com o Tiaguinho. Crianças- Desenho, livros. Ed.- Mas olhem o Tiago não é um Brinquedo, pois não?	Todas as crianças e a educadora estão sentadas no chão em círculo, o Tiago está na cadeira de rodas virado para o círculo
2	15s	Crianças- Na garagem. Crianças- Brincamos no cabeleireiro. Ed.- Na garagem, na garagem. Crianças- No quadro. Ed.- Ora bem, isso são as brincadeiras não é, há o quadro com giz. As mesas e as cadeiras são para fazer o quê?	A educadora vai repetindo as respostas das crianças e faz novas perguntas.
3	15s	Crianças- Desenhos, jogos. Ed.- Desenhos, jogos. Olha óh Alicia mostra lá, mostra lá o trabalho que tu fizeste no desenho. Criança- Trabalhos também! Ed.- Trabalhos, também, trabalhos Também.	A educadora distribui o olhar por todas as crianças, dando atenção aos que vão falando. A criança dá o trabalho à educadora.
4	15s	Ed.- Olha hoje a Alicia resolveu inventar este trabalho tão engraçado. Em vez de fazer um desenho em papel direitinho, Primeiro fez o desenho em papel direitinho. Criança- Vou comer um ovo. Ed.- Renato, tens que contar...?... mas é no almoço. Criança: Ah!	A educadora vai mostrando o desenho e fazendo gestos. A educadora mostra os pormenores.

5	15s	Ed.- Olha, fez um desenho no papel, depois cortou e com um agrafo, fez um desenho circular, é um desenho circular, que pode ir rodando e que se pode aplicar naquilo que ela quiser, pôs, fez a curva. Criança- Eu também já pus. Ed.- Depois os outros meninos tiveram a fazer também , pôs, fez uma casa, pôs aqui. Uma lagarta, Pôs aqui	Roda o desenho e mostra às crianças.
6	15s	uma casa e pode... Criança- não! Ed.- O que é , uma casa? Criança- Uma árvore. Ed.- Uma arvore, e pode pôr aqui mais coisas. O que é que se pode pôr aqui? Mais coisas... Crianças- Flor! Ed.- Flores. Criança- Ervas. Ed.- Ervas, meninos, pessoas, Criança: areia. Ed.- Areia, carros.	A criança aponta e diz o que é.
7	15s	Criança- barcos. Ed.- barcos, pode-se fazer o que se Quiser. Este é da rua, mas pode-se fazer também o mar, em vez de fazer terra, o chão, pode-se fazer mar, e depois agarrado ao mar o que é que se pode fazer?	A educadora vai gesticulando, à medida que vai falando, assim como vai seguindo o olhar pelas várias crianças, tendo em conta as que vão falando.
8	15s	Criança- Pode-se fazer areia. Ed.- Areia. Criança- pessoas, praia. Ed.- Pessoas a nadar. Criança- focas, bóias. Ed.- focas. Criança- chapéus Ed.- Chapéus de sol na praia,	As crianças falam todas ao mesmo tempo, a educadora vai tentar repetir cada coisa que eles dizem. Quando estavam a fazer muito barulho, no meio do discurso fez um gesto com a mão e mandou-os falar baixinho também, o seu tom de voz começa contar em voz de sussurro.
9	15s	golfinhos os peixes, tubarões...baixinho, as ondas, barquinhos, baleias,, e agora por estarmos a falar nas baleias, vamos lá a por as mãozinhas nos joelhos, vamos lá, baixinho, "o mar está bravo, as ondas a bater....	

10	15s	o mar está bravo meu amor vem ver". Ai o Francisco com as mãos inchadas , um bocadinho mais alto " o mar está bravo, as ondas a bater, o mar está bravo, meu amor vem ver" um bocadinho mais alto.	Todas as crianças a bater com as mãos a bater nos joelhos e a contar em sussurro. A educadora vai rodando o olhar por todas as crianças. Todas as crianças acompanham cantando e batendo as mãos nos joelhos.
11	15s	Todos- " O mar está bravo, as ondas a bater, o mar está bravo, meu amor vem ver." Ed.- Alto! Todos- "O mar está bravo, as ondas a bater, o mar está bravo meu amor vem ver"	A educadora e as crianças aumentam o som da voz. As crianças cantam mais alto.
12	15s	Ed.- A gritar! Crianças- " O mar está bravo, as ondas a bater, o mar está bravo meu amor vem ver"	Só as crianças cantam a gritar, a educadora acompanha os batimentos e observa as crianças.
13	15s	Ed.- Mais baixinho, mais baixinho. Todos- "O mar está bravo as ondas a bater, o mar está bravo meu amor vem ver." Ed.- Mais baixinho. Todos- " O mar está bravo, as ondas a bater, o mar está bravo, meu amor vem ver."	A educadora continua a fazer os batimentos e inicia ela a cantar um pouco mais baixo, a voz vai baixando a intensidade dos movimentos também.
14	15s	Ed.- Em surdina, em surdina, shiu! Todos - " O mar está bravo as ondas a bater, o mar está bravo meu amor vem ver" Criança- Outra vez, outra vez.	
15	15s	Ed.- O Alexandre, depois vai levar o Tiago. O Alexandre pode levar o Tiago para o quintal. Ed.- Gostaste?	O Alexandre levanta-se, pega na cadeira de rodas, vira-se e encaminha-se para a porta com o Tiago.
16	15s		A educadora começa a mandar as crianças 2 a 2 para o recreio.

REGISTO DAS INTERACÇÕES

Educadora - B

Actividade 1

Situação – reunião de grupo

Situação inicial - A educadora está sentada numa cadeira baixa e as crianças formam um círculo sentadas no tapete dos lados da educadora. Conversam sobre o vento e o efeito que tem num mobil de folhas de árvore que está pendurado por uma das crianças.

UT	Tempo	Comportamento verbal	Comportamento não verbal
1	15s	Ed.- É verdade, vocês ontem o que é que estiveram a fazer com uns fios iguais a estes das folhas? Criança: A fazer colares. Ed.- E o que é que nós enfiámos...E o que é que nós enfiámos nos Colares. Crianças- Massas, massinhas.... Ed.- Massinhas! E depois o que é que fizemos aos colares quando eles estavam já feitos?	A educadora sentada na roda, mas numa cadeira vai dirigindo o olhar pelas várias crianças, as crianças encontram-se quase na totalidade sempre muito atentas e respondem em grupo às perguntas da educadora, quase sem a deixarem terminar as perguntas.
2	15s	Crianças- Pintámos, pintámos! Ed.- Pintámos de que cor? Crianças- Amarelo. Ed.- E o que é que aconteceu à tinta? Criança- A tinta secou! Caiu, secou! Ed.- Mas antes de secar, a Nádia tem razão, a tinta caiu, para onde?	
3	15s	Crianças- Para o chão, para a mesa, e.. Ed.- Para a mesa, e para o chão. E o que é que tivemos que por no chão, para o chão não ficar muito sujo? Crianças- Um papel, mas olhem hoje os colares já estão secos, não estão?	

4	15s	Crianças: Sim!! Ed.- E vamos levá-los para casa? Crianças- Sim!!! Criança- Olha, eu pinte! Ed.- E para mostrar a quem? Criança - À mãe! E ao pai, eu já mostrei! Ed.: Já mostraste Etiene?	
5	15s	Etiene- Aqui na escola! Ed.: E a mãe, o que é que disse? E o que é que a mãe disse? Etiene- Para quê? Para que é isso? Ed.- E tu, o que é que lhe disseste? Etiene? O que é que disseste à mãe? Etiene-..... Ed.- Já não te lembras? Olha o João também fez um colar, não fez?	A criança encolhe os ombros e baixa a cabeça. O João estava distraído coma mão na boca. O João faz o gesto de não com a cabeça
6	15s	Ed - Fez, fez! Então o João não teve a enfiar as massinhas no fio? Criança- Teve. Ed.- Já não se lembra! Crianças- Eu vi! Eu vi! Eu vi!... Ed.- João tu estiveste ontem a fazer um colar para dar à mãe!	O João continua a abanar a cabeça que não. O João mantém-se a fazer o mesmo gesto.
7	15s	Criança- O João, mas eu vi, eu vi. Crianças- Eu vi, Eu também vi, euvi-te... Ed.- Já não se lembra, ele já não se lembra, pois não João?	O colega ao lado do João chega a sua cara próximo e coloca-lhe as mãos na cabeça num gesto de esquecimento. E de quem quer tirar as ideias da cabeça.
8	15s	Ed.- Olhem, agora vamos combinar outra coisa. Amanhã quando nós formos ao teatro, vai ser muito giro! Nós lá no T.... amanhã temos que vir muito cedo para a escola, porque ...temos que vir cedo para a escola porque a camioneta chega logo, logo, logo, logo às 9h com os meninos da Serra da Silveira e nós temos que chegar ao Teatro às 10 e meia para entrar-mos, porque se não chegarmos lá a essa hora, os senhores que estão lá no teatro e que mandam lá, podem não nos deixar entrar, porque o teatro começou e já está a sala às escuras e depois nós não podemos interromper, as pessoas e os outros meninos que já estão a ver o Teatro.	
9	15s		
10	15s		

11	15s	E então nós temos que vir amanhã cedo para a escola Combinado? Crianças- Sim, Sim.... Ed.- Olhem, o Stefie, o Stefie não pode demorar muito tempo a ver os desenhos animados em casa, antes de vir.	Todas as crianças estão atentas
12	15s	O Mário tem de comer depressa, a D. Ana Raquel também tem de vir cedo. Criança- Eu venho. Ed.- Tu costumavas vir cedo. O João também tem de vir cedo. Tem que se levantar depressa para vir embora está bem?	
13	15s	Sim, para ir ao Teatro amanhã ver o Corcunda. Crianças: Ele não quer ir, ele diz que não quer ir. Ed.- Ah, ele, ele vai querer. Criança- Oh Teresa aperta aqui. Ed.- Anda cá, aperta se..... Criança- Faz favor, aperta se faz favor.	A criança pede à educadora para apertar as botas, a educadora pede à criança para se levantar e chegar perto dela.
14	15s	Ed.- Já está apertado! Olha, então amanhã quando nós formos t..... o que é que vocês acham que nós vamos ver ao teatro. Crianças- O corcunda, o corcunda., o corcunda de Notre Dame.	A criança coloca o pé encima do colo da educadora. A educadora aperta-lhe a bota e diz que já está. A criança senta-se. A criança do lado estende o pé e a educadora também lhe aperta os atacadores
15	15s	Ed.- Olha, e no Teatro, no teatro só entra o corcunda? Não há mais ninguém? Crianças- Sim a Mandjála....	
16	15s	Ed.- A quem? Crianças- Mandjála, as pessoas... Ed.- Olha como é que se chama a menina, a Bete ia dizer mas não se lembra muito bm. Oh Pedro... Criança-A Esmeralda, a Esmeralda. Ed.- Muito bem. Crianças: é, é, é.	Surge um ruído de fundo feito por uma criança. A educadora chama-o à atenção dizendo apenas o nome dele. As crianças repetem o nome da personagem com a educadora.

REGISTO DAS INTERACÇÕES

Educadora - B

Actividade 2

Situação – Digitinta

Situação inicial - A educadora prepara o material e as crianças que vão participar na actividade estão junto dela e algumas crianças já começam a por os aventais. A educadora e a auxiliar ajudam as crianças.

UT	Tempo	Comportamento verbal	Comportamento não verbal
1	15s	Auxiliar- Quem é que vai fazer primeiro? Educadora- O João. Aux.- João, João anda cá ! João- João, vem cá! Aux.- Ai, João anda cá pois!	A educadora começa a colocar a digitinta sobre a mesa . A auxiliar põe o avental ao João, que se vira para apertar.
2	15s	Ed.- O João, a Raquel, a Marina ainda não acabou de comer, vai acabar e depois vem fazer, está bem? Criança- Eu também não. Aux.- Raquel vai acabar a tua fotografia vá.	Algumas das crianças que queriam já começar a actividade são distribuídas por outras actividades que ainda não tinham completado.
3	15s	Aux.- Vai acabar a tua fotografia, ou já acabaste? Ainda não acabou, ainda não pintou tudo pois não? Então vá lá! Ed.- A Raquel também não Devia ainda fazer digitinta porque ainda não pintou o boneco, ouviu? Aux.- Pois. Ed.- Ouviu?	A auxiliar põe a mão na cabeça da criança enquanto fala com ela. As crianças dirigem-se para as suas actividades A educadora continua a apertar os aventais e enquanto isso, vai conversando com as crianças. As crianças são colocadas pela educadora, à volta da mesa onde já se
4	15s	Aux.- Teresa, secalhar dava-lhe mais jeito eles... Ed.- A partir de agora. Aux.- Pois Ed.- Raquel anda cá para aqui, fica lá aí.	encontram as porções de digitinta azul com que vão trabalhar. Com o João pela mão, a educadora faz os últimos

5	15s	Ed.- Bia, passa lá para ali, p'ra aquele lado, para esses dois montinhos.	Acertos nas colocações das crianças em relação aos colegas e ao material.
6	15s	João.- Fixe, Fixá, fixe! Ed.- Vão começar, vá podem Começar, podes começar João! Não. Podes começar, Vá! Podes começar!	A educadora aponta com o dedo aproxima-se do sítio. O João com o dedo polegar no ar em sinal de contentamento diz:
7	15s	João- Olha aqui! Uau, uau! Ed.- Olha João, vamos fazer a digitinta na mesa está bem? João- Esta bem. Ed.- Vá! João- Olha, iii..!	O João que continuar a fazer o sinal com o polegar, mas a educadora diz que não e que ele pode começar a actividade. A educadora observa as crianças. O João começa a mexer na digitinta.
8	15s	Ed.- É bom não é? João- Sim. Ed.- Oh, Bia tens ali mais daquele lado, podes mexer naquele.	As crianças mexem na digitinta encima da mesa. O João diz qualquer coisa
9	15s	Ed.- Que bom! João- Olha, uau! Criança- Põe-me assim Teresa,	imperceptível e faz sons com a boca. Uma criança olha para a ed. e
10	15s	que eu tenho as mãos sujas e depois o meu cabelo fica todo azul. Ed.- Pois fica, como o rapaz do cabelo azul...	Faz o gesto de prender os cabelos. As crianças mexem energicamente na digitinta à excepção do João que mexe devagar.
11	15s	João- Oh Minhau! Ed.- O menino de cabelo azul.	Interrompe a educadora. A educadora desloca-se para trás do João e vai segurando-lhe os braços, no entanto olha para outra criança que levanta o braço e inclina-se para lhe subir as mangas.
12	15s	Ed.- Mostra as tuas mãos. Ed.-O João gosta de fazer digitinta? João- “ Goto to mi” Uau!	A educadora volta para trás do João, agarra-lhe nos pulsos e faz-lhe movimentos às mãos com maior amplitude. O João mostra as mãos.
13	15s	Ed.- O João gosta de fazer digitinta? João: Goto uau!	
14	15s	João- Uau! Ed.- Estão azuis, as mãos do João.	A educadora suja as costas das mãos do João com uma mão, suja a outra.

15	15s	Criança- Uau! João- Uau! Ed.- Olha, mas assim cai para o chão e daqui a pouco está tudo sujo.	As outras crianças começam a imitar os sons que o João faz, a fingir o leão...e a mostrar as mãos como garras. O João mostra as mãos aos colegas, imitando novamente o som da voz do leão. A educadora deixa as mãos do João e fica de lado a olhar para as crianças. A educadora debruça-se no lavatório próximo e lava as mãos.
16	15s	Criança- É bom, não é João? João- Ah, vai lavar a mão? Aiii!	O João ri. A educadora limpa as mãos na toalha e vai ver as outras actividades.
17	15s		As crianças mostram as mãos umas às outras. O João olha para o movimento que os colegas fazem e tentando imitá-los. De vez em quando olha para a educadora.
18	15s	João-Uaa! Ed.- As mãos do João estão azuis! Criança- Óh Teresa!	O João dá um grito para chamar a atenção da educadora.
19	15s	Ed.- Ah! Criança- Depois sou eu com a Beta não sou? Ed.- Sim, Sim, depois são os outros meninos que vão fazer digitinta.	A educadora está de pé a observar a actividade das crianças.
20	15s	João- Ai o monstro! Criança- E depois também é o Mário? Ed.- E depois também é o Mário, sim, vamos fazer todos! Criança- Teresa, depois ainda Vou fazer muito. “Gand’naice”	

REGISTO DAS INTERACCÕES

Educadora - B

Actividade 3

Situação – lanche

Situação inicial: As crianças estão sentadas em duas grandes mesas, formando dois grupos distintos. A Auxiliar e a Educadora distribuem pão e um pacote de leite. A maioria das crianças já tem o seu lanche.

UT	Tempo	Comportamento verbal	Comportamento não verbal
1	15s	Ed - Hoje quem é que vai limpar as mesas? Criança- Eu! Eu! Eu! Não é nada, sou eu!	Algumas crianças brincam umas com as outras, o ruído é geral, põem o dedo no ar; outras disputam verbalmente a limpeza das mesas. O João ri.
2	15s	Criança- Teresa, sou eu! Hoje sou eu. Criança- Não, hoje sou eu! Eu.	
3	15s	Aux.- Bruno! Comer, então? Já comeste? João- Alô, Alô. Aux.- Estás calmo filho? Estás calmo?	Do ruído geral, passa-se ao silêncio. As crianças comem o pão.
4	15s	Ed.- Mais pão? Mais pão? Querem todos mais pão?	As crianças continuam a comer.
5	15s	Criança - Eu já comi em casa! Ed.- Pensava que já tinhas Comido, Rafael! Criança: Eu não! Crianças: Eu já, eu não! Ed.- E tu João? Já tinhas comido em casa? Ed.- Olhem, sabem onde é que nós vamos amanhã? Crianças: Não! Crianças: Ao teatro, ao teatro, do cinema! Ed.- Come lá, bebe o leite, Bebe o leite!	Todos queriam responder ao mesmo tempo, à pergunta da Educadora. O João não responde, está a conversar com os colegas. A Educadora chega perto do João, inclina-se, e coloca-lhe a mão no pacote de leite. De novo inclinada, olha para as crianças e pergunta.
6	15s	Ed.- Sabem onde é que vamos, olhem, escutem lá! Sabem onde é que nós vamos Amanhã? Crianças- Ao teatro. Ed.- Vamos ao Teatro, a Lisboa, e vamos com os meninos do Jardim de Infância da onde? Crianças- Da Serra da Silveira!	O João continua a beber e a comer o pão. As crianças respondem em coro.

7	15s	Ed.- Da Serra da Silveira! Pois é, e sabem como se Chama, sabem como se chama o teatro que nós vamos ver? Crianças- Não! É o Corcunda. Ed.- É o Corcunda de Notre Dame, é muitogiro. Crianças- Pois é, pois é! Ed.- O Ricardo também vai, não vai? Também vai?	A Educadora de pé, perto do João, atenta a todos as crianças coloca novamente a mão do João no pacote de leite.
8	15s	Ed.- Também vais, João? Queres ir ver? Olha, o João quer ir! João- Olha, olha... Criança - Eu também quero ir. Criança - Quero mais pão. Ed.- Já vai, espera.	O João puxa o bibe à Educadora. A Educadora vira-se para ele; João abana a cabeça a dizer que sim, e todos falam.
9	15s	Ed.- E tu, Filipe? Filipe- Eu não vou! Ed.- Porque é que tu não vais? Aux.- Vais, vais, Filipe. Ed.- Porque é que tu não vais? Filipe- (fala imperceptível) Ed.- Explica lá, porque é que tu não queres ir, Filipe?	A auxiliar trás mais pão para a criança que pediu. O João começa a fazer festas e a dar palmadinhas na cabeça do colega do lado; a Educadora debruça-se e coloca-lhe a mão novamente no pacote de leite.
10	15s	Crianças- (imperceptíveis) Ed.- Porque é que tu não Queres ir, Filipe? Filipe- ... A minha avó... de manhã estou cheio de sono. Ed.- Estás cheio de sono? Mas olha tu hoje também estás com sono e vieste à escola.	O João fica a brincar com os dedos. O João chama a Educadora, batendo com as mãos no seu bibe.
11	15s	João- Olha, olha! Criança- Ó Teresa quero mais pão. João- Ó Teresa! Ed.- Diz? João- O, o rangão, a minha sala. Ed.- É verdade, os teus, os teus dragões que trouxeste, ontem, do Mcdonalds? Hoje não trouxeste? João- O- o- o rangão, bo-ach, o- o morreram, sinholi, pistole!	A Educadora faz um sinal com a mão. A Educadora afasta-se um pouco para olhar de frente para o João, gesticula com a mão e pergunta-lhe veementemente. O João nem deixa terminar a pergunta e conta um acontecimento.
12	15s	Ed.- Mataram? João- Uhm, uhm! Ed.- ãh! Ed.- Então agora já não tens dragões do Mcdonalds? João- Sim (com a cabeça). Ed.- Tens, lá em casa, Guardados.	A seguir bebe um pouco de leite. Abana a cabeça que sim.

13	15s	João- Não (com a cabeça). Ed.- Então? João- Olha- a- o- quato! Ed.- Estão ali, no quarto? João- Uhm, uhm!	Abana a cabeça que não e aponta numa direcção da sala. A Educadora aponta na mesma direcção e pergunta. O João abana a cabeça afirmativamente e continua a beber o leite. Riso geral; o João também se ri muito. A Educadora afasta-se a rir.
14	15s	Aux.- Quem é que quer mais pão? Crianças- Eu, eu, eu!	Continuam os risos. Várias crianças respondem ao mesmo tempo e põem o dedo no ar. A educadora olha para as crianças.
15	15s	Ed.- A Márcia, o Bruno e a Soraia. Aux.- Oh pá, isto hoje está mau! Ninguém tomou o pequeno - almoço em casa. Ed.- Não faz mal, foi o que eu já tinha dito. Crianças- Eu comi, eu comi.	Barulho geral.
16	15s	Ed.- Hoje faltam poucos Meninos, quem é que falta hoje? Criança- A Bia, ... Ed.- A Ana Isabel Pocua, a Andreia e ainda falta outro.	A Educadora está a olhar para as crianças e pergunta. As crianças respondem a gritar.
17	15s	Crianças- O Ruben! Ed.- O Ruben, e ainda falta Outro. Crianças- ??? Crianças- O Etienne.	
18	15s	Ed.- O Etienne não, olha ali o Etienne! Falta outro menino, quem é que descobre quem é que falta? Falta o Ruben, Falta a Andreia, falta a Beatriz, a Ana Isabel e ainda falta outro menino, quem é quem descobre? Crianças- O Ruben. Ed.- Não, não, não. O Ruben já contámos.	
19	15s	Crianças- Não é mais ninguém. Aux.- Quem queria mais pão? Crianças- O Filipe. Criança- O Filipe está cá! Ed.- Olha o João falta.	A Educadora vai espalhando os pacotes de leite das crianças que já acabaram de beber o leite.

20	15s	Crianças- Não, sim, não, não. Criança- O João está cá na escola! Ed.- O João está cá na escola, está aonde o João? Crianças- Ali!	As crianças respondem em coro, olham para o João e apontam.
----	-----	---	--

REGISTO DAS INTERACÇÕES

Educadora - B

Actividade 4

Situação – jogo com bola

Situação inicial - A maioria das crianças estão sentadas em círculo no tapete, apenas cinco crianças ainda se encontram nas mesas a acabar de lanchar. A educadora faz parte do círculo mas senta-se numa cadeira baixa.

UT	Tempo	Comportamento verbal	Comportamento não verbal
1	15s	Ed.- Vamos lá a ver, olha, hoje vamos fazer um jogo, hoje vamos fazer um jogo da bola com a bola de que cor? Crianças- Verde...! Ed.- Verde! Olha Ricardo, Ricardo escuta, olha Ricardo, bebe o teu leite!	A educadora com uma bola na mão atira-a ao ar várias vezes ao mesmo tempo que começa a falar. As crianças que estão na mesa falam ao mesmo tempo que a educadora. A educadora vira-se para trás , mas rodando a bola com as mãos.
2	15s	Criança- Eu sou do Benfica. Criança - Verde Ed.- Dói-te a perna? Bebe o teu leite e depois vem! Ora bem ! A bola de que cor é? Crianças- Azul, verde... Crianças- Eu já bebi. Ed.- Verde, é verde. Já? Então pode ir para ali.	A educadora ira-se para a frente com a bola a rodar nas mãos. A educadora olha para as crianças e faz perguntas, uma das crianças que estava a acabar de beber o leite, vem para perto do grupo e senta-se.
3	15s	Ed.- A bola é verde não é? João já está? Pronto então já podes ir pôr aqui, olha mas tens que tirar as orelhas e os bracinhos. Sim. Não são as tuas, são as do pacote!	A educadora vira-se novamente para trás, aponta o local onde a criança se deve sentar. Vira-se para trás e responde ao João.
4	15s	Crianças- Pernas à chinês....Pernas à chinês...	As crianças em coro.
5	15s	Ed.- Consegues, consegues, experimenta lá, e o teu, já está, já pode deitar isto fora e agora já sobe as orelhas para cima, vá. João anda cá que eu ajudo-te! Anda cá, vá experimenta lá com o teu dedo aqui, assim, vá, faz lá	A educadora observa, virada para trás para o João e para outra criança. O João tenta virar os bicos do pacote de leite. A educadora continua atenta às duas crianças. Dá ajuda às duas.

6	15s	Ed.- tu, força! Força! Vá! Isso, boa, vês? Conseguieste! Agora assim, isso! Agora aqui em baixo, a mesma coisa, nas perninhas. Outra criança: Não consigo! Ed.- Boa João! Força! Boa! Muito Bem!	As crianças que estão sentadas no tapete continuam em coro a pronunciar o mesmo slogan. A educadora ajuda com as suas mãos a desmanchar o pacote de leite para ser espalmado. Ao mesmo tempo que a educadora ajuda o João.
7	15s	Vá, isso, boa! E agora assim, vá! Crianças- Pernas à chinês. Pernas à chinês... Ed.- Agora falta aqui deste lado. Agora põe ali.	As outras crianças dizem de longe. O João acabou de espalmar o pacote e mete-lo no balde dos pacotes vazios
8	15s	Ed.-João, olha, vem pr'ali,pr'aquele lado. Aux.-O Filipe não comeu o pão! Criança-O Filipe está aqui! Ed.-Ó Filipe, o teu pão? Filipe, o teu pão?	A educadora ajuda outra criança que também não consegue espalmar o pacote. O João dirige-se para o tapete, para se sentar e jogar.
9	15s	Aux.- Não comeu nada. Ed.- Vamos começar a fazer o jogo, a Teresa manda para cada menino e os meninos atiram para a Teresa, Está bem?	A educadora vira-se novamente para o grupo. O Filipe levanta-se e dirige-se para a auxiliar com a bola na mão, a educadora conversa as crianças que lhe dão atenção.
10	15s	Criança: Esta bem? Ed.- Combinado! Vamos começar, vamos começar pelo João! João apanha a bola, atira para a Teresa, boa!	A educadora atira a bola para o João este apanha-a e devolve, atirando à educadora..
11	15s	Ed.- Soraia, vá, Nádia, olha, Nádia não é preciso gritar com tanta força.	A educadora vai nomeando as crianças que por vezes deixavam cair a bola provocando um riso geral. O Jogo continua
12	15s		Quando outra criança deixa cair a bola, há novamente riso. A educadora não diz nada.
13	15s	Ed.- Muito bem! Agora, agora vamos atirar, eu atiro pr'o João, o João passa pr'a Soraia e a bola passa de menino em menino até chegar à Márcia e a Márcia atira para a Teresa.	Terminou a roda, todas as crianças jogaram , a educadora segura a bola nas mãos, explica gesticulando, como se vai processar a próxima jogada.
14	15s	Tá bem? Combinado? João atenção! O João atira para a Soraia, pr'a Soraia isso, a Soraia, atira para a Nádia, vá!	O João que se encontra à direita da educadora volta a ser o primeiro. O João hesita com a bola na mão.
15	15s	Ed.- Atira, boa!	A educadora dá novamente orientação específica para o João. A jogada termina.

16	15s	Ed.- Agora vai ser aquele jogo... Criança- de “rastinho” Criança- Rastinho!	A educadora começa a explicar a próxima jogada, mas é interrompida pelas sugestões das crianças, A educadora adere e repete com alguma entoação a palavra “de rasto”. O João ia atirar a bola e a educadora repetiu a regra do jogo novamente. O João cumpre e dá uma gargalhada.
17	15s	Ed.- Rastinho? Então vá, de rastos pelo chão. João, não, João, João, de rastos pelo chão. Isso vá, vá!	
18	15s	Ed.- É o jogo de rastos, mas é para estarmos todos com atenção, porque eu atiro para um menino, esse menino pode atirar para outro, temos que esperar com atenção, para apanharmos a bola. Vamos lá ver!	O jogo prossegue até terminar a roda, em silêncio. A educadora pega na bola, dá ordens e atira-a a uma criança e o jogo continua conforme as regras e em silêncio. Surgindo por vezes um ou outro riso.

REGISTO DAS INTERACÇÕES

Educadora - C

Actividade 1

Situação – pintura no exterior

Situação inicial - As crianças estão dispersas pela sala, decorrem várias actividades como : o desenho, jogos na sala e pintura no exterior. A educadora vai observando, orientando e respondendo onde é solicitada

UT	Tempo	Comportamento verbal	Comportamento não verbal
1	15s		Três crianças estão a pintar em pé, com as folhas e as tintas nas mesas, estando uma ou outra já com avental à espera de vez. A educadora está ausente.
2	15s		A criança que ainda não tem lugar, observa as pinturas dos colegas.
3	15s	Educadora - Angela, aqui, olha pega aí! Angela vá!	A educadora chega com uma folha, arranja espaço e coloca-a em cima da mesa e escreve o nome da criança.
4	15s	Ed - Pinta lá! Qual é a cor que queres?	A educadora escreve também o nome das outras crianças na folha da pintura.
5	15s		A educadora observa as crianças a pintar, principalmente a Angela. A Angela escolhe uma cor, pinta, põe o pincel no frasco e vai à outrada mesa buscar outra cor.
6	15s	Criança - São, São, São. Ed.- Ah! Mais, está muito pobrezinho.	Uma criança que vem da sala, chama a educadora e mostra-lhe o desenho.
7	15s	Criança –“Já fiz, São!” Ed.- Tanto vai com a direita como com a esquerda Angela, é com aquela mãozinha.	Outra criança chega com o desenho junto da educadora. A educadora comenta com a educadora da educação especial relativamente à Angela. A educadora dirige-se à Angela e indica-lhe a mão direita.
8	15s	Ed.- O Artur, quem é o Artur? Criança- É o pai! Ed.- E a Ana, é a mãe?	A criança mostra o desenho à educadora. A educadora observa o desenho e pergunta. A criança responde afirmativamente. A educadora faz um gesto de concordância e vão as duas para dentro.

9	15s		As crianças continuam na actividade, observam as pinturas uns dos outros e ajudam-se e trocam de cores. A educadora encontra-se ausente da actividade.
10	15s		
11	15s	Criança- É parecido com o quê?	As crianças conversam sobre as suas pinturas.
12	15s		
13	15s		
14	15s		Ouvem-se as vozes dentro da sala
15	15s	Criança- São, São?	
16	15s	Criança- Ponho aonde Ed.- Já fez? Dá cá filho, trás, dá cá.	A criança que terminou a pintura, chama a educadora, virada para a sala, dando-lhe a pintura.
17	15s	Ed.- Tanto vai pela direita como pela esquerda. Com as canetas é que não.	Olha para a Angela e comenta novamente.
18	15s	Ed.- Faz lá o nome filha e vai pintar. A Sara vai trabalhar sem ser pintura, agora não pode fazer pintura, não podem ir fazer todos ao mesmo tempo, pois não!?	A criança vai para o quadro das presenças.

REGISTO DAS INTERACÇÕES

Educadora - C

Actividade 2

Situação - DIGITINTA

Situação inicial: Local: exterior- no pátio contíguo à sala.

Material: mesas, aventais e digitinta.

UT	Tempo	Comportamento verbal	Comportamento não verbal
1	15s	Ed.- Olha Bruno, tu não vestis-te avental? Aux.- Vesti-lho eu agora.	A educadora não está presente na actividade, mas encontra-se atenta e a auxiliar dá apoio.
2	15s		A educadora observa as crianças que estão na digitinta, as crianças vão conversando.
3	15s	Aux.- Oh, Helder anda cá. Ed.- Vai pôr o avental.	A educadora continua a observar. A auxiliar põe digitinta com uma colher em cima da mesa, preparando a actividade para outras crianças.
4	15s	Criança- Elsa, já fiz! Olha eu a espreitar, olha Elsa, olha eu a espreitar!	Uma criança, dentro da sala que está na actividade de recorte dirige-se à auxiliar para lhe mostrar o trabalho que fez, e exemplifica o que pode fazer. A educadora está a tentar na actividade de digitinta.
5	15s	Ed.- Tu fazes sempre isso e eu não quero isso sempre! Criança- Já está o castelo	A educadora continua a dar atenção à actividade de digitinta mas vai também observando o que se passa na actividade da sala gerindo com atenção o olhar. Coloca-se mais digitinta na mesa.
6	15s	Ed.- Já tens aí a tinta pá! Aux.- Diogo faz o desenho! Olha o Sandro vai arrumar e vai lanchar. Ed.: A Angela já gosta de se sujar. Ed.Ens.Esp.: Ai já?	Uma criança distraída da actividade de digitinta. A educadora adverte-o que já tem tinta. Na sala a auxiliar orienta e adverte as crianças que estavam a fazer desenho. Na digitinta a Angela continua a explorar o material com muita persistência e a atenção.
7	15s	Ed.Ens.Esp.: Que linda, eeeh!	
8	15s	Aux.: Tatiana, vamos lá, onde estás? Vai vestir o coiso, João anda cá!	A Angela fica um pouco distraída, faz uma pausa na actividade e olha para o lado.

9	15s	Ed.- Espera aí, espera aí. Espera aí rapaz. Senão aleijas o pescoço. Vá!	A educadora está a desabotoar e a subir as mangas de uma criança, para que esta possa ir lavar as mãos. A criança sorri e está a fazer gestos e caretas aos colegas. Outras crianças observam. A Angela, olha mas continua a mexer na digitinta.
10	15s	Ed.- Foge daí rapaz.	A educadora não está, mas vem de dentro da sala com uma chaleira de água quente para pôr no alguidar onde as crianças lavam as mãos.
11	15s	Ed.- Vais lavar agora, vá lá então, esfrega lá! Criança- Oh São olha aqui! Ed.- Vá lá, faz tu!	Deita a água no alguidar e olha para as crianças que estão a trabalhar.
12	15s	Ed.: Vá lá a ver qual é que faz o boneco mais bonito, qual é que é? Olha, queres verde, queres também um bocadinho de verde, verde? E esta, ama, ama.....	A educadora em pé, virada para as crianças observa o seu trabalho. Segura num recipiente com digitinta verde e mostra à Angela. Ela olha mas continua sempre a mexer na digitinta, dizendo que sim com a cabeça e responde à pergunta da educadora.
13	15s	Criança- Amalelo Ed.- Ama... Criança- Amarelo Ed.- E esta? Vê.....? Verde!Que cor ficou? Criança- Vê...	A educadora aponta a cor que está encima da mesa. A educadora com uma colher tira tinta verde de um recipiente, lava a colher e vira-a . Deita a digitinta na mesa à frente da Angela.
14	15s	Ed.- Verde! Amarelo? Criança- Vêde. Ed.- Amarelo! Criança- Amaé... Ed.- Onde está o amarelo? Criança- Aí, aqui!	Guarda a colher dentro do recipiente e recolhe uma folha de papel onde já havia sido tirada a impressão de um desenho em digitinta por outra criança.
15	15s	Criança- Já posso secar? Ed.- Aí com o verde? Outra criança - São, já posso secar? Ed.- Podes...vai lavar lá dentro melhor, está bem?	A Angela continua a mexer na digitinta. A educadora tem uma folha com o trabalho de outra criança e está a olhar e orientar uma criança que está a lavar as mãos.
16	15s	Ed.- Vai lá agora dentro lavar, olha, espera aí que estás a sujar mais, estás a sujar mais, vai lá dentro lavar depressa vai! Olha faz o sol! Olha como eles estão a fazer o sol!	

REGISTO DAS INTERACÇÕES

Educadora - C

Actividade 3

Situação - presenças

Situação inicial - As crianças estão sentadas no tapete, a educadora está de pé junto ao móvel que serve de divisória do espaço onde se encontram e de apoio para marcar as presenças na sua folha

UT	Tempo	Comportamento verbal	Comportamento não verbal
1	15s	Educadora- Angela senta-te se faz favor! Raul pode fazer a presença. Shiu! Sente-se se faz favor. Sente-se!	A educadora, de pé, junto a um móvel ao lado do grupo de crianças. Vai marcando ela as presenças na sua folha. As crianças vão marcando no placard de dupla entrada as suas presenças, e vão saindo para a actividade que escolhem. O restante grupo está sentado no tapete à espera da sua vez. A educadora aponta para o tapete e ordena à Angela que se sente.
2	15s	Criança- São, fiz mal o desenho. Ed.- Faz outro. Outra crianças- São a Sara anda-me a aleijar. Ed.- Pode ir pintar, a ali....pede à Gena se te dá um avental, se faz favor?	Uma criança chega junto de educadora e diz: A criança afasta-se. A educadora continua a marcar as suas presenças. Para a criança que acaba de marcar a presença:
3	15s	Ed.- Vai fazer agora a presença aTatiana, Shiu, quem não estiver quieto não vai! Está certo?	A educadora olha para as crianças e escolhe quem está mais sossegado. A criança levanta-se
4	15s	Ed.- Tatiana, onde é que é a presença? Então vá fazê-la se faz Favor? O que é aquilo? Criança - É meu! Ed.- Dá cá isso se faz favor.”	Distraída e encaminha-se para o meio da sala. A criança aponta o sítio A educadora olha para as crianças. Vira-se para a outra crianças que vem a chegar com um brinquedo com alarme na mão, a fazer barulho, estende o braço e chega junto da criança.
5	15s	Ed.- O que me faltava agora! Sara faz o nome, faz a presença. Exactamente, vá!	Uma criança sai do grupo e senta-se na cadeira onde a educadora esteve, outra levanta-se a seguir.

6	15s	Ed.- Faz favor de se sentar. Onde deve estar, tu .Senta-te também.. Gonçalo! Pode ir trabalhar! Vai a Andreia fazer a presença!	O grupo começa a ficar agitado. A educadora toca-lhe na cabeça a seguir vira-se para a Angela que está de pé e para outra criança. Vira-se para a criança que acabou de marcar a presença.
7	15s	Ed.- Vá lá filha, qual é a letra do teu nome? Está aqui? Vamos lá embora, vá! É assim?	Juntos, no quadro das presenças, a educadora ajuda a criança a encontrar o quadrado para marcar a presença.
8	15s	Ed.- Tens de fazer uma coisa maior, senão não se vê. Vá vamos trabalhar.	
9	15s	Ed.- Não é aí! Vamos lá com o dedo ver se era ali! É aqui, não era ali.	
10	15s	Ed.- Angela, anda lá tu agora fazer a presença.	Junto ao quadro das presenças a educadora chama as crianças para marcarem a sua presença. A educadora vira-se para a entrada e dirige-se à pessoa que a chamou, deixando as crianças sozinhas a marcar as presenças. A criança levanta-se e
11	15s		dirige-se para o placard, levantando-se também outras duas crianças para a ajudarem. Identificam o nome e seguram o dedo da Angela. Educadora ausente
12	15s	Ed.- Não, não! Então o nome da Angela?	A educadora ainda ausente, mas que começa a dar atenção ao que se passa nas presenças e lá do fundo diz:
13	15s	Ed.- O teu nome?	A educadora aponta para a lista.
14	15s	Ed.- Onde está o teu nome? Onde é que está aqui o teu nome? Olha, o teu nome!	A educadora aponta com dedo o nome da Angela.
15	15s	Ed.- A São vai por uma bolinha, onde é que está o teu nome? Tá ali! Faz assim vá, não! Com este dedinho, dá cá, faz assim Angela.	Desenha uma bola a frente do nome. Segura-lhe no dedo e segue a linha de dia até ao dia presente.
16	15s	Ed.- Angela, olha para ali! Para o que está a fazer. Angela, olha para ali. Olha para aqui! Aqui! Faz lá a bolinha ali! Ali! Ali, muito bem.	A Educadora vira a cabeça da criança na direcção que o dedo segue.

REGISTO DAS INTERACÇÕES

Educadora - C

Actividade 4

Situação - Almoço

Situação inicial: – À porta da sala as crianças formam um comboio, depois de lavarem as mãos.

UT	Tempo	Comportamento verbal	Comportamento não verbal
1	15s	Ed.- Já está ? Angela, Angela, vamos embora para o comboio.	A educadora olha para a Angela que vem da casa de banho, aponta com o dedo indicando o sitio para onde a criança deve ir.
2	15s	Ed.- Olha Bruno, Bruno, deixa aí sentar a Angela.	Dirige-se para o Nuno, segura-lhe no braço. Segura na mão da Angela e condu-la até à cadeira.
3	15s	Ed.- Ponha as pernas para dentro! Ponha as pernas para dentro! Vá.	Indica com o dedo. Puxa a cadeira para trás e ajuda a Angela a sentar-se com as pernas para dentro.
4	15s	Ed.- Vamos lá a começar a comer, caladinhos. Não está quente. Começa a comer.. Começa a comer a sopinha vá não está quente, vá vamos ver quem é que come primeiro quem é o menino mais bonito. Vá come lá.	Ajusta a cadeira por detrás da Angela. Puxa o prato para junto da criança. Volta a ajustar o prato de Angela.
5	15s	Ed.- Tão bom! Tão bom! Está quente? Não está, come lá sopa, come, é! Vá come, está tão bom! Vá, não está quente nada!	Fica parada junto da mesa a olhar para as crianças.
6	15s	Ed.- Mexe a sopinha devagarinho Olha, faz assim , olha faz tu.	Segura nas mãos de uma criança para ensinar a comer a sopa e a soprar
7	15s	Ed.- Vamos lá embora a comer. Vá menina pode por a travessa sem ser com a mão.	Dirige-se para outra mesa. Circula entre o balcão, vai pondo o segundo prato a quem já comeu a sopa.
8	15s	Ed.- A Angela pega na colher se faz favor! Pega na colher, não está quente não. Come, está boa, vá! Pega na colher, olha queres que não está quente, vê lá tu. Vá lá , vê lá, não está quente, vá!	Chaga junto da Angela, pega na mão dela com a colher, mexe a sopa e leva-lhe a sopa à boca.
9	15s		A educadora fala com a auxiliar.

10	15s	Ed.- Não não, és tu! Vá vamos embora.. Aí o bigode agora não bebe água.	Tira mão de Angela que puxa o avental e aponta para a sopa, limpa aboca à criança com o guardanapo, afasta o copo da água e ajusta a tigela da sopa e a colher do lado direito.
11	15s	Ed.- Pega na colher, come a sopa! Angela, come a sopinha vá!	Dá um toque no ombro da Angela, dirige-se para outra mesa.
12	15s		Volta a olhar para a Angela, conversa com a auxiliar. Vem junto da Angela e segura-lhe na mão com a colher.
13	15s		Segurando a mão de Angela com a colher, enche-a de sopa levando-lhe de seguida à boca repetindo o gesto algumas vezes. Com a outra mão segura-lhe o ombro.
14	15s	Ed.- Psiu! Come agora tu, vá! Hugo vá agora, anda vá! Psiu.	Deixa a mão da Angela, limpa-lhe o queixo com o guardanapo e afasta-se. Ajeita o prato do Hugo.
15	15s	Ed.- Olimpia vamos embora! A menina Andreia, vamos comer a sopa. Ricardo vamos embora! Olha Andreia vais para além. Shiu!	Vai ao balcão do refeitório, volta para a zona da 1ª mesa, mas está a olhar para a mesa do fundo.
16	15s	Ed.- Quem é o segundo. Bruno, come a sopa filho, vá! Vá mostra lá bonita, aí que linda!	Responde à Angela que lhe puxa o avental, agarra-lhe na mão, com a colher, leva-lhe à boca mas larga-a antes e debruça-se sobre a Angela espera que ela continue a comer.
17	15s	Ed.- Come lá a sopa!	Como ela larga a colher, a educadora volta a segura na mão da Angela e leva-lhe a sopa à boca.
18	15s	Ed.- Angela, Angela.	Continua a dar-lhe a sopa. Com a outra mão segura-lhe no queixo e endireita-lhe a cabeça.

ANEXO VI

QUADROS DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Quadros de registo da análise das práticas pedagógicas

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Actividade 1

Educadora - B

Situação- Reunião do grupo

Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Dá instruções												x					1
Dá informação								x	x	x	x	x	x				6
Dá ordens																	0
Faz propostas																	0
Lança desafios/ coloca questões	x			x	x									x	x	x	6
Pede opinião																	0
Pede informação				x	x										x	x	4
Faz Falar	x	x	x		x	x							x	x			7
Faz agir																	0
Ajuda/demonstra na resolução de tarefas													x				1
Cria condições para trabalhos de grupo																	0
Está atenta sem intervir																	0
Faz referência a experiências pessoais das crianças	x	x	x	x	x	x	x				x	x					9
Faz referência a acontecimentos passados	x	x	x			x	x										5

Distribuição das interações de Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo	4	3	3	2	3			1	1	1	1		2	2	2		25
N.º de interações com crianças com N.E.E.					1	3	2				1	1					8
N.º de interações com crianças sem N.E.E.				1								2	1			2	6

Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Favorece a autonomia e a independência																	0
Realça as capacidades e competências do grupo																	0
Dá feed back positivo centrado na criança		x														x	2
Dá feed back negativo centrado na criança																	0
Dá feed back positivo centrado no produto																	0
Dá feed back negativo centrado no produto																	0
Faz um contrato positivo																	0
Faz avisos									x	x	x	x					4
Dá castigos																	0
Dá prémios																	0
Faz comparações					x												1
Admoesta																	0

Distribuição das interações Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo									1	1	1						3
N.º de interações com crianças com N.E.E.					1							1					2
N.º de interações com crianças sem N.E.E.		1														1	2

Dinâmica interactiva	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações colectivas	4	3	3	2	3			1	2	2	2		2	2	2		28
N.º de interações individuais (todas)		1		1	2	3	2				1	4	1			3	18
N.º de interações com crianças com N.E.E.					2	3	2				1	2					10

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Actividade 2

Educadora B
Situação – Digitinta

Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Dá instruções		x		x	x	x	x					x					6
Dá informação						x		x		x	x			x	x		6
Dá ordens	x																1
Faz propostas																	0
Lança desafios/ coloca questões																	0
Pede opinião								x									1
Pede informação												x	x				2
Faz Falar													x				1
Faz agir						x							x				2
Dá ajuda / demonstra na resolução de tarefas														x			1
Cria condições para trabalhos de grupo	x																1
Está atenta sem intervir							x	x	x		x	x	x		x	x	8
Faz referencia a experiências pessoais das crianças			x														1
Faz referência a acontecimentos passados																	0

Distribuição das interações de Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo						2	1	1	1		2	1	1	1	1	1	12
N.º de interações com crianças com N.E.E.	1					1	1	1				2	3	1	1		11
N.º de interações com crianças sem N.E.E.		1	1	1	1			1		1							6

Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Favorece a autonomia e a independência																	0
Realça as capacidades e competências do grupo																	0
Dá feed back positivo centrado na criança																	0
Dá feed back negativo centrado na criança																	0
Dá feed back positivo centrado no produto																	0
Dá feed back negativo centrado no produto			x					x	x						x		4
Faz um contrato positivo		x															1
Faz avisos			x				x										2
Dá castigos																	0
Dá prémios																	0
Faz comparações										x							1
Admoesta																	0

Distribuição das interações Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo																	0
N.º de interações com crianças com N.E.E.							1	1							1		3
N.º de interações com crianças sem N.E.E.		1	2							1							4

Dinâmica interactiva	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações colectivas						2	1	1	1		2	1	1	1	1	1	12
N.º de interações individuais	1	2	3	1	1	1	2	3				2	3	1	2		24
N.º de interações com crianças com n.e.e.	1					1	2					2	3	1	2		14

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Actividade 3

Educadora B

Situação – Lanche

Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Dá instruções								x							x		2
Dá informação						x	x	x							x		4
Dá ordens																	0
Faz propostas																	0
Lança desafios/ coloca questões	x				x		x	x	x		x	x					7
Pede opinião																	0
Pede informação				x	x		x		x	x	x	x	x			x	9
Faz Falar						x	x		x			x	x				5
Faz agir																	0
Dá ajuda / demonstra na resolução de tarefas																x	1
Cria condições para trabalhos de grupo																	0
Está atenta sem intervir	x	x	x	x										x			5
Faz referencia a experiências pessoais das crianças					x					x	x	x					4
Faz referência a acontecimentos passados											x						1

Distribuição das interações de Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo	2	1	1	2	1	2	3	1						1	2	2	18
N.º de interações com crianças com N.E.E.					1			1			4	4	2				12
N.º de interações com crianças sem N.E.E.					1		1	1	3	2							8

Vida social e afectiva	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Favorece a autonomia e a independência																	0
Realça as capacidades e competências do grupo																	0
Dá feed back positivo centrado na criança																	0
Dá feed back negativo centrado na criança																	0
Dá feed back positivo centrado no produto																	0
Dá feed back negativo centrado no produto																	0
Faz um contrato positivo																	0
Faz avisos																	0
Dá castigos																	0
Dá prémios																	0
Faz comparações																	0
Admoesta																	0

Distribuição das interações Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo																	0
N.º de interações com crianças com N.E.E.																	0
N.º de interações com crianças sem N.E.E.																	0

Dinâmica interactiva	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações colectivas	2	1	1	2	1	2	3	1						1	2	2	18
N.º de interações individuais					2		1	2	3	2	4	4	2				20
N.º de interações com crianças com n.e.e.					1			1			4	4	2				12

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Actividade 4

Educadora B

Situação: Jogo com bola

Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Dá instruções		x	x		x	x	x	x	x	x			x	x	x		11
Dá informação	x	x	x		x				x	x			x				7
Dá ordens	x	x					x										3
Faz propostas																x	1
Lança desafios/ coloca questões	x	x	x		x												4
Pede opinião																	0
Pede informação								x								x	2
Faz Falar																	0
Faz agir										x	x			x			3
Dá ajuda / demonstra na resolução de tarefas					x	x	x										3
Cria condições para trabalhos de grupo																	0
Está atenta sem intervir				x								x					2
Faz referencia a experiências pessoais das crianças																x	1
Faz referência a acontecimentos passados																	0

Distribuição das interações de Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo	2	2	1	1					2	2		1	2			3	16
N.º de interações com crianças com N.E.E.			2		4	2	3	1		1				1	1		15
N.º de interações com crianças sem N.E.E.	1	2						1			1			1			6

Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Favorece a autonomia e a independência					x	x	x										3
Realça as capacidades e competências do grupo																	0
Dá feed back positivo centrado na criança					x	x											2
Dá feed back negativo centrado na criança																x	1
Dá feed back positivo centrado no produto					x	x	x						x	x	x	x	7
Dá feed back negativo centrado no produto			x														1
Faz um contrato positivo									x	x			x	x			4
Faz avisos											x						1
Dá castigos																	0
Dá prémios																	0
Faz comparações																	0
Admoesta																	0

Distribuição das interações Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo									1	1			2	1			5
N.º de interações com crianças com N.E.E.			1		3	3	2								1	2	12
N.º de interações com crianças sem N.E.E.											1			1			2

Dinâmica interactiva	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações colectivas	2	2	1	1					3	3		1	4	1		3	21
N.º de interações individuais	1	2	3		7	5	5	2		1	2			3	2	2	35
N.º de interações com crianças com n.e.e.			3		7	5	5	1		1				2	2	2	27

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Actividade 1

Educadora A

Situação – Pequeno grupo, ver observar e sentir com um livro de texturas

Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Dá instruções					x			x	x							x	4
Dá informação			x	x					x			x					4
Dá ordens																	0
Faz propostas																	0
Lança desafios/ coloca questões	x					x					x	x					4
Pede opinião										x							1
Pede informação				x	x	x		x									4
Faz falar																	0
Faz agir																	0
Dá ajuda / demonstra na realização de tarefas		x	x		x		x	x		x							6
Cria condições para trabalhos de grupo	x																1
Está atenta sem intervir														x	x		2
Faz referencia a experiências pessoais das crianças						x							x				2
Faz referência a acontecimentos passados																	0

Distribuição das interações de Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo	1	1			1	3		3		1	1	1	1	1	1	1	16
N.º de interações com crianças com N.E.E.	1		1	2	2		1			1							8
N.º de interações com crianças sem N.E.E.			1						2		1						4

Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Favorece a autonomia e a independência																	0
Realça as capacidades e competências do grupo																	0
Dá feed back positivo centrado na criança				x			x				x		x				4
Dá feed back negativo centrado na criança																	0
Dá feed back positivo centrado no produto				x				x		x							3
Dá feed back negativo centrado no produto			x						x		x						3
Faz um contrato positivo						x											1
Faz avisos																	0
Dá castigos																	0
Dá prémios																	0
Faz comparações																	0
Admoesta																	0

Distribuição das interações Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo				1		1		1			1						4
N.º de interações com crianças com N.E.E.				1			1			1			1				4
N.º de interações com crianças sem N.E.E.			1						1		1						3

Dinâmica interactiva	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações colectivas	1	1		1	1	4		4		1	2	1	1	1	1	1	20
N.º de interações individuais	1		3	3	2		2		3	2	1	1	1				19
N.º de interações com crianças com n.e.e.	1		1	3	2		2			2			1				12

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Actividade 2

Educadora A
Situação – Chegada

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Actividade 3

Educadora A

Situação – Brincadeiras livres

[illegible]

Distribuição das interações de Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	18
N.º de interações com crianças com N.E.E.																	0
N.º de interações com crianças sem N.E.E.												1		2	2		5

[illegible][illegible][illegible]

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Actividade 4

Educadora A

Situação – Reunião do grande grupo

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Actividade 1

Educadora C

Situação – Pintura no exterior

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Actividade 2

Educadora C
Situação – Digitinta

Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Dá instruções											x				x	x	3
Dá informação						x							x	x		x	4
Dá ordens			x							x	x						3
Faz propostas																x	1
Lança desafios/ coloca questões	x											x	x	x			4
Pede opinião																	0
Pede informação													x				1
Faz Falar												x	x				2
Faz agir												x			x		2
Dá ajuda / demonstra na resolução de tarefas									x				x	x			3
Cria condições para trabalhos de grupo																	0
Está atenta sem intervir	x	x	x	x	x		x	x			x				x		9
Faz referencia a experiências pessoais das crianças						x										x	2
Faz referência a acontecimentos passados																	0

Distribuição das interações de Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo	1	1	1	1	1		1	1			1	1			1		10
N.º de interações individuais com crianças com N.E.E.						1						2	5	3	1	1	13
N.º de interações individuais com crianças sem N.E.E.	1		1			1			1	1	2				1	3	11

Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Favorece a autonomia e a independência											x				x		2
Realça as capacidades e competências do grupo																	0
Dá feed back positivo centrado na criança						x											1
Dá feed back negativo centrado na criança																	0
Dá feed back positivo centrado no produto												x				x	2
Dá feed back negativo centrado no produto					x												1
Faz um contrato positivo																	0
Faz avisos									x								1
Dá castigos																	0
Dá prémios																	0
Faz comparações																	0
Admoesta																	0

Distribuição das interações Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo												1					1
N.º de interações individuais com crianças com N.E.E.						1											1
N.º de interações individuais com crianças sem N.E.E.					1				1		1				1	1	5

Dinâmica interactiva	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações colectivas	1	1	1	1	1		1	1			1	2			1		11
N.º de interações individuais	1		1		1	3			2	1	3	2	5	3	3	5	30
N.º de interações com crianças com n.e.e.						2						2	5	3	1	1	14

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Actividade 3

Educadora C

Situação – Presenças

Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Dá instruções	x	x	x	x		x				x					x	x	8
Dá informação						x											1
Dá ordens	x	x	x		x	x											5
Faz propostas																	0
Lança desafios/ coloca questões				x			x					x	x	x			5
Pede opinião																	0
Pede informação														x			1
Faz Falar																	0
Faz agir		x		x			x	x	x						x	x	7
Dá ajuda / demonstra na resolução de tarefas							x		x					x	x	x	5
Cria condições para trabalhos de grupo											x						1
Está atenta sem intervir		x															1
Faz referencia a experiências pessoais das crianças																	0
Faz referência a acontecimentos passados																	0

Distribuição das interações de Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo		1	1	1													3
N.º de interações individuais com crianças com N.E.E.	1					1				1		1	1	3	3	3	14
N.º de interações individuais com crianças sem N.E.E.	1	3	1	2	1	2	3	1	2								16

Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Favorece a autonomia e a independência															x		1
Realça as capacidades e competências do grupo																	0
Dá feed back positivo centrado na criança																	0
Dá feed back negativo centrado na criança																	0
Dá feed back positivo centrado no produto					x		x									x	3
Dá feed back negativo centrado no produto					x			x	x			x					4
Faz um contrato positivo																	0
Faz avisos			x														1
Dá castigos				x													1
Dá prémios																	0
Faz comparações																	0
Admoesta	x		x														2

Distribuição das interações Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo			2									1					3
N.º de interações individuais com crianças com N.E.E.	1														1	1	3
N.º de interações individuais com crianças sem N.E.E.				1	2		1	1	1								6

Dinâmica interactiva	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações colectivas		1	3	1								1					6
N.º de interações individuais	3	3	1	3	3	3	4	2	3	1		1	1	3	4	4	38
N.º de interações com crianças com n.e.e.	2					1				1		1	1	3	4	4	17

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Actividade 4

Educadora C
Situação – Almoço

Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Dá instruções	x	x		x		x	x				x					x	7
Dá informação				x	x			x									3
Dá ordens	x		x	x			x	x		x	x			x	x		8
Faz propostas																	0
Lança desafios/ coloca questões				x	x			x							x	x	5
Pede opinião																	0
Pede informação	x				x											x	3
Faz falar																	0
Faz agir					x			x						x	x		4
Dá ajuda / demonstra na resolução de tarefas			x	x		x		x		x		x	x	x		x	9
Cria condições para trabalhos de grupo																	0
Está atenta sem intervir									x			x			x		3
Faz referencia a experiências pessoais das crianças								x									1
Faz referência a acontecimentos passados																	0

Distribuição das interações de Gestão/Instrução	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo				2			1		1			1			1		6
N.º de interações individuais com crianças com N.E.E.	2		2	2	4	2		6		2	2	1	1	1		2	27
N.º de interações individuais com crianças sem N.E.E.		1		1			1							2	4	2	10

Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Favorece a autonomia e a independência						x		x			x					x	4
Realça as capacidades e competências do grupo																	0
Dá feed back positivo centrado na criança																x	1
Dá feed back negativo centrado na criança																	0
Dá feed back positivo centrado no produto				x	x			x									3
Dá feed back negativo centrado no produto							x			x							2
Faz um contrato positivo				x													1
Faz avisos															x		1
Dá castigos																	0
Dá prémios																	0
Faz comparações																	0
Admoesta														x	x		2

Distribuição das interações Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações com o grupo				2													2
N.º de interações individuais com crianças com N.E.E.					1	1		2		1	1					2	8
N.º de interações individuais com crianças sem N.E.E.							1							1	2		4

Dinâmica interactiva	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Total
N.º de interações colectivas				4			1		1			1			1		8
N.º de todas as interações individuais	2	1	2	3	5	3	2	8		3	3	1	1	4	5	6	49
N.º de interações com crianças com n.e.e.	2		2	2	5	3		8		3	3	1	1	1		4	35

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Caracterização Geral da Gestão/Instrução

Educadora A

Gestão/Instrução	Act.1		Act.2		Act.3		Act.4		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Dá instruções	4	14%	0	0%	2	8,6%	9	22,6%	15	15%
Dá informação	4	14%	0	0%	0	0%	4	10%	8	8%
Dá ordens	0	0%	0	0%	4	17%	0	0%	4	4%
Faz propostas	0	0%	0	0%	0	0%	3	7,5%	3	3%
Lança desafios/ coloca questões	4	14%	0	0%	2	8,6%	5	12,5%	11	11%
Pede opinião	1	3,5%	0	0%	0	0%	2	5%	3	3%
Pede informação	4	14%	0	0%	1	4%	3	7,5%	8	8%
Faz falar	0	0%	0	0%	0	0%	5	12,5%	5	5%
Faz agir	0	0%	0	0%	0	0%	1	2,5%	1	1%
Ajuda/demonstra na resolução de tarefas	6	21%	0	0%	0	0%	3	7,5%	9	9%
Cria condições para trabalhos de grupo	1	3,5%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%
Está atenta sem intervir	2	7%	9	100%	15	65%	3	7,5%	29	29%
Faz referencia a experiências pessoais das crianças	2	7%	0	0%	0	0%	1	2,5%	3	3%
Faz referência a acontecimentos passados	0	0%	0	0%	0	0%	1	2,5%	1	1%
Total	28	100%	9	100%	23	100%	40	100%	100	100%

Educadora B

Gestão/Instrução	Act.1		Act.2		Act.3		Act.4		Total	
Dá instruções	1	2,5%	6	20,5%	2	5%	11	30,5%	20	14%
Dá informação	6	15%	6	20,5%	4	10,5%	7	19%	23	16%
Dá ordens	0	0%	1	3%	0	0%	3	8%	4	3%
Faz propostas	0	0%	0	0%	0	0%	1	3%	1	0,7%
Lança desafios/ coloca questões	6	15%	0	0%	7	18%	4	11%	17	12%
Pede opinião	0	0%	1	3%	0	0%	0	0%	1	0,7%
Pede informação	4	10%	2	7%	9	23,6%	2	5,5%	17	12%
Faz falar	7	17%	1	3%	5	13%	0	0%	13	9%
Faz agir	0	0%	2	7%	0	0%	3	8%	5	3,5%
Ajuda/demonstra na resolução de tarefas	1	2,5%	1	3%	1	2,6%	3	8%	6	4%
Cria condições para trabalhos de grupo	0	0%	1	3%	0	0%	0	0%	1	0,7%
Está atenta sem intervir	0	0%	8	27,5%	5	13%	2	5,5%	15	10,5%
Faz referencia a experiências pessoais das crianças	9	23%	1	3%	4	10,5%	1	3%	15	10,5%
Faz referência a acontecimentos passados	5	13%	0	0%	1	2,6%	0	0%	6	4%
Total	39	100%	29	100%	38	100%	36	100%	142	100%

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Educadora C

Gestão/Instrução	Act.1		Act.2		Act.3		Act.4		Total	
Dá instruções	1	8%	3	9%	8	23,5%	7	16%	19	15%
Dá informação	0	0%	4	12%	1	3%	3	7%	8	6%
Dá ordens	0	0%	3	9%	5	15%	8	8%	16	13%
Faz propostas	0	0%	1	3%	0	0%	0	0%	1	0,8%
Lança desafios/ coloca questões	4	31%	4	12%	5	15%	5	11,6%	18	14,5%
Pede opinião	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Pede informação	1	8%	1	3%	1	3%	3	7%	6	5%
Faz falar	0	0%	2	6%	0	0%	0	0%	2	1,6%
Faz agir	1	8%	2	6%	7	20,5%	4	4%	14	11%
Ajuda/demonstra na resolução de tarefas	2	15%%	3	9%	5	15%	9	21%	19	15%
Cria condições para trabalhos de grupo	1	8%	0	0%	1	3%	0	0%	2	1,6%
Está atenta sem intervir	2	15%	9	26%	1	3%	3	7%	15	12%
Faz referencia a experiências pessoais das crianças	1	8%	2	6%	0	0%	1	2%	4	3,2%
Faz referência a acontecimentos passados	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	13	100%	34	100%	34	100%	43	100%	124	100%

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Caracterização Geral dos Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)

Educadora A

Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	Activ 1		Activ 2		Activ 3		Activ 4		Total	
Favorece a autonomia e a independência	0	0%	0	100%	0	0%	1	11%	1	4%
Realça as capacidades e competências do grupo	0	0%	0	100%	0	0%	1	11%	1	4%
Dá feed back positivo centrado na criança	4	36%	0	100%	0	0%	1	11%	5	21%
Dá feed back negativo centrado na criança	0	0%	0	100%	0	0%	0	0%	0	0%
Dá feed back positivo centrado no produto	3	27%	0	100%	1	25%	3	33%	7	29%
Dá feed back negativo centrado no produto	3	27%	0	100%	1	25%	1	11%	5	21%
Faz um contrato positivo	1	9%	0	100%	2	50%	0	0%	3	12,5%
Faz avisos	0	0%	0	100%	0	0%	2	22%	2	8%
Dá castigos	0	0%	0	100%	0	0%	0	0%	0	0%
Dá prémios	0	0%	0	100%	0	0%	0	0%	0	0%
Faz comparações	0	0%	0	100%	0	0%	0	0%	0	0%
Admoesta	0	0%	0	100%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	11	100%	0	100%	4	100%	9	100%	24	100%

Educadora B

Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	Activ 1		Activ 2		Activ 3		Activ 4		Total	
Favorece a autonomia e a independência	0	0%	0	0%	0	100%	3	21%	3	9%
Realça as capacidades e competências do grupo	0	0%	0	0%	0	100%	0	0%	0	0%
Dá feed back positivo centrado na criança	2	28%	0	0%	0	100%	2	14%	4	12%
Dá feed back negativo centrado na criança	0	0%	0	0%	0	100%	1	7%	1	3%
Dá feed back positivo centrado no produto	0	0%	0	0%	0	100%	7	50%	7	20,5%
Dá feed back negativo centrado no produto	0	0%	4	50%	0	100%	1	7%	5	15%
Faz um contrato positivo	0	0%	1	12,5%	0	100%	4	28,5%	5	15%
Faz avisos	4	57%	2	25%	0	100%	1	7%	7	20,5%
Dá castigos	0	0%	0	0%	0	100%	0	0%	0	0%
Dá prémios	0	0%	0	0%	0	100%	0	0%	0	0%
Faz comparações	1	14%	1	12,5%	0	100%	0	0%	2	9%
Admoesta	0	0%	0	0%	0	100%	0	0%	0	0%
Total	7	100%	8	100%	0	100%	14	100%	34	100%

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Educadora C

Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	Activ 1		Activ 2		Activ 3		Activ 4		Total	
Favorece a autonomia e a independência	8	80%	2	28,5%	1	8%	4	28,5%	15	35%
Realça as capacidades e competências do grupo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Dá feed back positivo centrado na criança	0	0%	1	14%%	0	0%	1	7%	2	4,6%
Dá feed back negativo centrado na criança	1	10%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%
Dá feed back positivo centrado no produto	0	0%	2	28%	3	25%	3	21%	8	18,6%
Dá feed back negativo centrado no produto	1	10%	1	14%	4	33%	2	14%	8	18,6%
Faz um contrato positivo	0	0%	0	0%	0	0%	1	7%	1	2%
Faz avisos	0	0%	1	14%	1	8%	1	7%	3	7%
Dá castigos	0	0%	0	0%	1	8%	0	0%	1	2%
Dá prémios	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Faz comparações	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Admoesta	0	0%	0	0%	2	16,6%	2	14%	4	9%
Total	10	100%	7	100%	12	100%	14	100%	43	100%

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Caracterização Geral da Gestão/Instrução

Gestão/Instrução	Educadora A		Educadora B		Educadora C	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Dá instruções	15	15%	20	14%	19	15%
Dá informação	8	8%	23	16%	8	6,5%
Dá ordens	4	4%	4	3%	16	13%
Faz propostas	3	3%	1	0,7%	1	0,8%
Lança desafios/ coloca questões	11	11%	17	12%	18	14,5%
Pede opinião	3	3%	1	0,7%	0	0%
Pede informação	8	8%	17	12%	6	5%
Faz falar	5	5%	13	9%	2	1,5%
Faz agir	1	1%	5	3,5%	14	11%
Ajuda/demonstra na resolução de tarefas	9	9%	6	4%	19	15%
Cria condições para trabalhos de grupo	1	1%	1	0,7%	2	1,5%
Está atenta sem intervir	29	29%	15	10,5%	15	12%
Faz referencia a experiências pessoais das crianças	3	3%	15	10,5%	4	3%
Faz referência a acontecimentos passados	1	1%	6	4%	0	0%
Total	100	100%	142	100%	124	100%

Caracterização geral dos factores socio-afectivos (avaliação e comportamento)

Factores Socio-afectivos (avaliação e comportamento)	Educadora A		Educadora B		Educadora C	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Favorece a autonomia e a independência	1	4%	3	9%	15	35%
Realça as capacidades e competências do grupo	1	4%	0	0%	0	0%
Dá feed back positivo centrado na criança	5	21%	4	12%	2	5%
Dá feed back negativo centrado na criança	0	0%	1	3%	1	2%
Dá feed back positivo centrado no produto	7	29%	7	20,5%	8	17%
Dá feed back negativo centrado no produto	5	21%	5	15%	8	17%
Faz um contrato positivo	3	12,5%	5	15%	1	2%
Faz avisos	2	8%	7	20,5%	3	7%
Dá castigos	0	0%	0	0%	1	2%
Dá prémios	0	0%	0	0%	0	0%
Faz comparações	0	0%	2	6%	0	0%
Admoesta	0	0%	0	0%	4	9%
Total	24	100%	34	100%	43	100%

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Caracterização Geral das Dinâmica Interactiva

Dinâmica interactiva	Educadora A		Educadora B		Educadora C	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
N.º de interacções colectivas	90	73%	79	45%	37	22%
N.º de interacções com crianças com n.e.e.	12	9%	63	36%	74	44%
N.º de interacções com crianças sem n.e.e.	22	18%	34	19%	56	34%
N.º de todas as interacções individuais	34	27%	97	55%	130	78%
Total	124	100%	176	100%	167	100%

Dinâmica interactiva	Gestão /instrução						Factores Sócio-afectivos					
	Educ.A		Educ. B		Educ.C		Educ.A		Educ. B		Educ.C	
N.º de interacções colectivas	75	75%	71	53%	27	21%	15	62,5%	8	24%	14	33%
N.º de interacções com crianças com n.e.e.	8	8%	36	27%	59	46%	4	17%	17	51,5%	13	30%
N.º de interacções com crianças sem n.e.e.	17	17%	26	19,5%	42	33%	5	21%	8	24%	16	37,5%
Total	100	100%	133	100%	128	100%	24	100%	33	100%	43	100%

Quadros de análise das práticas pedagógicas

Caracterização Geral da Dinâmica Interactiva

Educadora A

Dinâmica interactiva	Act.1		Act. 2		Act. 3		Act.4		Total	
N.º de interacções colectivas	20	51%	9	100%	22	81%	39	79,5%	90	72%
N.º de interacções com crianças com n.e.e.	12	31%	0	0%	0	0%	0	0%	12	9,6%
N.º de interacções com crianças sem n.e.e.	7	18%	0	0%	5	18,5%	10	20%	22	17%
N.º de todas as interacções individuais	19	49%	0	0%	5	18,5%	10	20%	34	27%
Total	39	100%	9	100%	27	100%	49	100%	124	100%

Dinâmica interactiva Ed. A	Gestão /instrução					Factores Sócio-afectivos					Total Geral
	Act.1	Act.2	Act.3	Act.4	total	Act.1	Act.2	Act.3	Act.4	total	
N.º de interacções colectivas	16	9	18	32	75	4	0	4	7	15	90
N.º de interacções com crianças com n.e.e.	8	0	0	0	8	4	0	0	0	4	12
N.º de interacções com crianças sem n.e.e.	4	0	5	8	17	3	0	0	2	5	22
Total	28	9	23	40	100	11	0	4	9	24	124

Educadora B

Dinâmica interactiva	Act.1		Act. 2		Act. 3		Act.4		Total	
N.º de interacções colectivas	28	61%	12	33%	18	47%	21	37,5%	79	45%
N.º de interacções com crianças com n.e.e.	10	22%	14	39%	12	31,5%	27	48%	63	36%
N.º de interacções com crianças sem n.e.e.	8	17%	10	27%	8	21%	8	14%	34	19%
N.º de todas as interacções individuais	18	39%	24	67%	20	52,6%	35	62,5%	97	55%
Total	46	100%	36	100%	38	100%	56	100%	176	100%

Dinâmica interactiva Ed. B	Gestão /instrução					Factores Sócio-afectivos					Total Geral
	Act.1	Act.2	Act.3	Act.4	total	Act.1	Act.2	Act.3	Act.4	total	
N.º de interacções colectivas	25	12	18	16	71	3	0	0	5	8	79
N.º de interacções com crianças com n.e.e.	8	11	12	15	36	2	3	0	12	17	63
N.º de interacções com crianças sem n.e.e.	6	6	8	6	26	2	4	0	2	8	34
Total	39	29	38	37	133	7	7	0	19	33	176

Educadora C

Dinâmica interactiva	Act.1		Act. 2		Act. 3		Act.4		Total	
N.º de interacções colectivas	11	48%	11	27%	7	15%	8	14%	37	21%
N.º de interacções com crianças com n.e.e.	6	26%	16	39%	17	37%	35	61%	74	44%
N.º de interacções com crianças sem n.e.e.	6	26%	14	34%	22	48%	14	24,5%	56	33,5%
N.º de todas as interacções individuais	12	52%	30	73%	39	85%	49	86%	130	78%
Total	23	100%	41	100%	46	100%	57	100%	167	100%

Dinâmica interactiva Ed. C	Gestão /instrução					Factores Sócio-afectivos					Total Geral
	Act.1	Act.2	Act.3	Act.4	total	Act.1	Act.2	Act.3	Act.4	total	
N.º de interacções colectivas	3	10	8	6	27	8	1	3	2	14	41
N.º de interacções com crianças com n.e.e.	5	13	14	27	59	1	1	3	8	13	72
N.º de interacções com crianças sem n.e.e.	5	11	16	10	42	1	5	6	4	16	58
Total	13	34	38	43	28	10	7	12	14	43	171

ANEXO VII

ENTREVISTAS COM AS EDUCADORAS

Transcrição das entrevistas gravadas, às educadoras estudadas

GUIÃO DE ENTREVISTA

- 1- O que acha fundamental no desempenho do seu trabalho como educadora?
- 2- Quais os objectivos gerais que tem para o seu grupo de crianças ?
- 3- O que a preocupa mais ao nível do trabalho com as crianças?
- 4- Como é que define as crianças desta faixa etária?
- 5- Que noções acha importantes desenvolver nestas crianças, neste período?
- 6- Quando propõem as actividades preocupa-se com a explicitação dos objectivos à crianças?
- 7- Como é que faz a mudança de actividades?
- 8- O facto de ter uma criança com N.E.E. no seu grupo obriga-a a repensar os objectivos?
- 9- Pensa que o trabalho que desenvolve pode beneficiar apenas essa criança, ou também é benéfico para as outras?
- 10- O que é diferente com essas crianças?
- 11- Quais os benefícios que pensa existirem para si e para as outras crianças pela inclusão da crianças com N.E.E. nos grupos de jardim de infância?
- 12- Pode contar uma situação em que tenha tido oportunidade de reflectir nos problemas da inclusão e porquê?

ENTREVISTA COM EDUCADORA - A

E – O que é que a Ana acha fundamental no desempenho do seu trabalho como educadora?

A – A minha preocupação é fundamentalmente criar um ambiente alegre, feliz, sobretudo muito feliz e dar actividades que dêem gozo. Um ambiente totalmente agradável, uma certa amizade entre mim e as crianças. Aqui há uns anos tive grupos muito difíceis, muito agressivos e eu andava muito preocupada com aquilo e pensava, bem o defeito é meu, ou têm material mais, ou sou eu que venho muito nervosa e muito cansada, isto não está a dar resultado. Depois a pouco e pouco comecei a perceber que era fundamentalmente o ambiente familiar, em casa é muito importante, o ambiente familiar é realmente estável dão importância aos meninos e os meninos são, se os pais são educados os meninos são educados, então tentei nas reuniões de pais, eu faço muito poucas reuniões de pais, não me aborreço muito com os pais, eles têm já uma vida muito atarefada, mas logo na primeira reunião tento mostrar aos pais que é preferível comprar menos brinquedos sobretudo aqueles brinquedos muito caros e ir menos aos hipermercados com os meninos, mas tentar ver o que é que há á volta deles que nós temos aqui um concelho muito rico, em museus, palácios, até em campo ainda temos muito campo, que é muito mais importante dar um bocadinho de atenção aos meninos, eu sei que eles têm muito pouco tempo, mas é muito mais importante dar-lhes atenção do que estar sistematicamente a comprar-lhes... Eu tinha meninos e ainda tenho um menino por exemplo aqui, que todos os dias compra uma prenda todos os dias compra uma prenda, quer dizer, parece que estão a comprar o amor dos filhos e eu tentei mostra-lhes que não era isso o mais importante e pouco a pouco... no primeiro filho cheguei a

ter, portanto, o primeiro filho e o segundo filho, dos mesmos pais, no primeiro filho aquilo entrou mas caiu em saco roto, depois no segundo já vinham com a perspectiva “afinal tinha razão, sabe isto afinal eu tenho que começar a dar um bocadinho mais de atenção...” e o que é certo é que a pouco e pouco... portanto eu tive em Oureça a trabalhar oito anos ao fim de alguns anos é que comecei a ver trabalho realizado. Os primeiros grupos foram muito difíceis depois aquilo começou... os pais começaram a passar a ir com eles a ... assim mesmo a preocuparem-se mais, estarem atentos e realmente deu muito resultado. Aqui ainda é o primeiro ano, para já o grupo é muito bom muito calmo, é muito estável, e talvez a minha posição dentro da sala tenha melhorado um bocadinho não é? Também tenho um bocadinho de idade...

E: Quais são os objectivos gerais que tem para o grupo?

A- Normalmente em quase todos os grupos o meu objectivo principal é a autonomia, mas fundamentalmente a minha preocupação é a imaginação criativa e a fantasia sempre que há uma actividade ou uma saída eu deixo sempre um espaçozinho, nunca conto tudo, tento deixar sempre a surpresa, não consigo planejar tudo, há colegas nossos que fazem tudo muito bem planeadinho, eu não consigo, tenho que deixar sempre o factor surpresa, aquela magia, a fantasia, pronto penso ser fundamental o faz de conta, deixo sempre assim um buraquinho... eles acabam por se habituar e estão sempre a dizer “o que é que vamos fazer agora” “eu já digo, não digo tudo!” a pouco e pouco eles acabam por se habituar à minha maneira de ser e já não estão sempre a perguntar o que é que vamos fazer amanhã ou o que é que vamos fazer depois, eu gosto assim, sinceramente não gosto das coisas planeadas demasiadamente planeadas.

E- E em relação às coisas que fez anteriormente, costuma lembrar?

A- Sim, às vezes fazemos, “- o que é que fizemos a semana passada”, ainda há bocadinho quando fomos passear, onde fomos o que fizemos, para exercitar a memória, não é?

E- E as experiências que eles trazem de casa..?

A – Aproveito sempre, isso é quase como se faz no Hellen Keller, há um menino que traz umas nozes e “...olhem vamos fazer um bolo!” pronto aproveito um bocado, não... pronto eu posso ter uma ideia geral do que vou fazer, posso ter um plano e este ano trabalhamos muito à base da música..., posso ter um plano geral do que se vai fazer, mas não assim com aquele plano como... como muito rígido, pronto é flexível, e há outro menino que pega numa coisa e pronto vamos aproveitar a onda. Cada vez noto mais que os meninos, se não fazem as coisas com prazer, é escusado, é como antigamente aqui há vinte e tal anos, a gente dava uma tarefa e eles eram capazes de estar a cumprir aquela tarefa exaustivamente e à vontade, eu lembro-me, era capaz de dar fichas, eu estava num colégio particular e eles estavam sempre sentados, o espaço era muito pouco, então para os meninos se portarem bem, eu tinha que dar fichas. Agora não, tenho um espaço ótimo, este espaço é ótimo, em que há uma flexibilidade enorme de trabalho, eu posso sugerir trabalho não é , mas não... aceito sugestões, não é, posso mudar... eu posso sugerir trabalho e vão surgindo voluntários mas há sempre uns que não querem fazer, pronto o que eu chamo os trabalhos obrigatórios. Há os trabalhos livres e os trabalhos a que eu chamo obrigatórios, senão chegamos ao fim do ano e a gente vê uma pasta completamente vazia, então este que é obrigatório eu vou deixando aqueles que estão na brincadeira que são sobretudo os rapazes, as meninas são mais trabalhadoras e estão

mais sujeitas ao trabalho, aqueles rapazes eu vou a pouco e pouco, vou chamando um e depois outro e ele diz-me assim: ”- não quero fazer agora”, “ – então está bem mas tens que fazer, se não fizeres agora fazes logo à tarde” portanto ele tem que cumprir aquela tarefa.

Ah, e também a auto responsabilização, portanto eu falei na imaginação criativa, na autonomia, isto são,... digamos que faz parte do meu currículo, da minha maneira de estar na sala e também a responsabilização de, portanto se há um jogo, todos nós sabemos, se há um jogo que se desarruma, quem desarrumou vai arrumar, não tenho por exemplo um chefe de dia, não tenho, não tenho, se eu vejo que a coisa consegue correr bem, até, por exemplo, há colegas nossos que fazem, há tantos meninos daquele lado, há tantos meninos naquele lado, eu primeiro experimento, se conseguem organizarem-se sem eu estar a por aquelas regras, mas há regras na sala, uma das regras principais é não correr dentro da sala, têm o sitio da ginástica, mas eu explico porquê, porque é perigoso, portanto não se corre porque é perigoso se há um menino que corre e se aleija, ” – olha vês, se não tivesses corrido, lá fora corre-se”, agora não crio assim demasiadamente regras, com tantos meninos aqui, com tantos meninos ali, irrita-me um bocado isso. Há que ver as regras de convívio... Se eu vejo que a coisa corre bem, pronto não imponho nada, são capazes de estar para ali quatro ou cinco, se conseguem estar, deixo estar à vontade. Às vezes eles dizem, “- ah já estão ali muitos meninos” “está bem, mas não faz mal, se vocês se conseguem entender, tudo bem, podem estar quatro, cinco, seis, até se entenderem, se começa a haver muita guerra, se calhar são demais, então vamos lá a ver!”, mas não é uma lei estipulada até ao fim do ano, é realmente... vai surgindo, não há assim nada muito rígido, irrita-me um bocadinho as coisas rígidas.

E – O que é que a preocupa mais no seu trabalho com as crianças?

A - Acho que já disse quase tudo não sei... Além de tudo o que eu digo, depois há um aperfeiçoamento. Eu estive muitos anos a trabalhar com meninos de cinco anos e isso é óptimo, este ano estou a trabalhar com meninos de três e de quatro, que é um bocadinho mais complicado. (interrupção, da entrevista durante alguns minutos)

E – Estávamos a falar das suas preocupação no trabalho com o grupo

A - Além da autonomia e da imaginação criativa, é do respeito uns pelos outros... autonomia auto-responsabilização e acho que são os principais objectivos. O repouso, depois o aperfeiçoamento, ... o repouso pode ser utilizado de outra maneira, eu tenho algumas meninas que são,... sempre a solicitar trabalho, são meninas que já andaram no colégio estão sistematicamente a solicitar trabalho,... portanto são extremamente trabalhadores, como esta que veio agora aqui ter comigo ...e mais trabalho e mais trabalho! Depois tenho crianças que são bem desenvolvidas, podiam entrar agora no 1º ano e acompanhavam lindamente, depois tenho outro grupo um bocadinho mais fraco. O grupo do ano passado... portanto este grupo é composto por um grupo de crianças do ano passado e por meninos que entraram novos, o grupo que existia o ano passado era muito fraco, portanto eu acompanhei, como já contava vir para cá, vinha cá falar com a colega e eu vi trabalhos deles no, para aí no meio do ano e a colega via-se aflita, porque já não sabia o que havia de fazer com eles, porque realmente eles eram muito, muito fracos a nível gráfico, a nível de imaginação criativa, eram muito fracos. Esse grupo já está muito melhor e entretanto está a ser puxado pelo outro grupo que é bastante

trabalhador, que são para aí uns três ou quatro, sobretudo meninas, que está a puxar por eles e eu vou aproveitando, depois há um grupinho médio, gosta de trabalhar um bocadinho, faz umas coisinhas, mas é arrastado por esse grupo com uma imaginação forte e bastante trabalhador. Depois tenho uns quatro ou cinco, que são muito fracos, muito fracos mesmo em todos os aspectos, por exemplo: não sabem as cores... estão a começar agora não é? Mas no início do ano estavam mesmo muito fracos. Estão a começar a abrir agora, como uma florinha que na primavera está a começar a abrir, estão a começar a interessar-se e já são capazes de ir ter comigo “ - estão a fazer aquele trabalho e eu também quero fazer” e eu aproveito, quando no princípio do ano eu tinha que os deixar brincar ,brincar, brincar.. são os mais difíceis, mas os dois de três aninhos, querem brincar muito, e ainda têm mais três anos, de Jardim de Infância então eu deixo-os estar á vontade, de vez em quando, lá pedem um trabalho. Depois há os de quatro, que são realmente muito fracos, que são os que têm um meio social muito, muito, muito baixo, muito pobre intelectualmente, que estão agora a começar, estão agora a começar a interessar-se pelas actividades de jardim de inf...estão a descobrir que além de brincarem também há outras coisas na sala que até são muito interessantes, “ mas eles estão a fazer isto, também quero!...” e eu aproveito “ ai também queres?, então vamos a isso”, estão agora a começar, estou convencida que este ano, praticamente não se vai notar muito neles, só no fim do ano é que se notam resultados do nosso trabalho. Estou convicta que para o ano, já se vai notar uma diferença muito grande, que realmente houve ali um trabalho realizado. A questões fundamentais deles é de facto. apenas a idade, a idade em sexos e em desenvolvimento, estão completamente diferentes.

Eu estava habituada, sempre a flutuações, porque há uns que são mais... não trabalham, estão mais despertos para a brincadeira. Eu nunca considero que uns sejam mais difíceis, não é? As etnias, também tenho, alguns de descendência Cabo-verdiana,

depois há os outros que são todos daqui, mas as etnias são na maioria Cabo-verdiana, e são quase todos primos uns dos outros, quase todos são Pereira, uns são tios outros são primos.

E- O que acha importante desenvolver nestas crianças nesta altura?

A- O nosso currículo abrange vários pontos, é o caso da matemática... A linguagem é fundamental, eu faço muitas lengalengas além das canções, mas dou muita importância às lengalengas. Acho que apesar do calculo mental também ser importante e a matemática, por acaso estou a deixar um bocadinho de parte, preocupo-me mais com a parte da língua materna, linguagem, e depois para a segunda parte vou... estou a fazer um pouquinho, mas estou mais interessada na parte da linguagem., para além daquilo tudo que eu já falei, depois a expressão plástica, para mim, nesta idade é muito importante. A expressão plástica é fundamental.

E- Quando propõe as actividades preocupa-se com a explicitação dos objectivos das actividades às crianças?

A- Sim, normalmente por detrás de uma actividade há sempre... uma actividade não é por acaso. Tem uma sequência lógica, não é? Portanto vou aumentando progressivamente o grau de dificuldade, nos vários campos, no campo musical, no campo... em todos os campos não é? Normalmente vou aumentando as horas das actividades de trabalho e procuro sempre ser muito..., pouco rotineiro, portanto ser muito variável. Eu faço à segunda e à quarta expressão corporal, alternada com a outra sala que faz às terças e quintas. Noutros dias há a expressão plástica. Agora quase todos

os dias há expressão plástica, portanto a pintura é livre, depois há outras actividades que não estão a ser frequentes como o barro e a massa, de vez em quando sai, não está ao livre acesso sempre mas... estamos a organizar o espaço dos fantoches, embora ainda não tenha..., como eles este ano fazem muito “fantoches”, ainda não foi necessário a minha intervenção, quando eu vejo que eles não ligam, por exemplo se eu vejo que há um jogo que está ali e eles não lhe ligam nenhuma, então o que é que eu faço, vou eu buscar o jogo e ponho-me eu jogar com o jogo, eles começam a olhar “ Olha aquilo até é engraçado...” começam a jogar comigo. Em vez de chegar ali “ vamos fazer este jogo?”, não, é como os fantoches, começo a fazer e eles começam a descobrir.

E- Como é que faz a mudança de actividades?

A- Eu não faço muito mudança de actividades, ou seja eu tenho que fazer e estou p’ra descobrir como é que eu faço. Se calhar pego um bocadinho naquilo que eles propõe, por exemplo quando estou a fazer os exercícios rítmicos de expressão corporal. Normalmente de manhã quando eles chegam fazem, mas se não voltam a fazer já não me escapa , mas também senão fizerem hoje, amanhã ...“olha não fizeste ontem!”, mas por exemplo quando eu estou a fazer expressão corporal com eles, pelo plano de motricidade eu ponho-me a olhar para eles e pego-me à vezes a não cumprir exactamente aquilo que eu proponho. Por exemplo eu faço assim, fazem, fazem expressão livre, - se calhar estão a precisar de ir lá para fora, - eu dou o material e eles exploram à vontade deles. Ponho-me a ver quais são as características deles e depois procuro ver o que eles fazem e depois digo “- olhem vamos fazer como aquele”, está a fazer um trabalho qualquer, então vamos fazer como ele, se calhar nas outras actividades, se calhar faço um bocadinho isso também, sem dar por isso. Hoje propus

aquela actividade, quase todos vão fazer, há ali uns que não fazem de manhã, fazem de tarde, mas se calhar são capazes de ver que ela está a fazer um trabalho voluntário e são capazes de pegar naquele trabalho e “podemos fazer o que a Daniela está a fazer?”, se calhar muda um bocado o programa desse dia, e eu passo a pegar nas propostas deles.

E- O facto de ter aqui no grupo, integrada uma criança com n.e.e's obriga-a a repensar os objectivos?

A- Eu normalmente vejo a criança, como é que eu hei-de explicar, eu lembro-me que ela tem o problema, eu praticamente não me afecto nada. O Tiago obriga-me realmente a pensar, como vamos fazer o que pensei, ou como é que vou organizar de forma a que ele também possa ser integrado. Agora a nível da sala, já tive crianças de muito tipo, e nunca mudei os meus objectivos por causa disso, pelo contrário. O Tiago é difícil porque ele não consegue aproximar-se dos outros, por mais que eu tente ele não consegue, fazer o que os outros fazem, é escusado não é? Em relação a outros que eu tenho tido, eu não procuro vê-lo pelo problema que ele tem, mas tento, tento.....Eu tinha um menino que não tinha.., que trabalhava com a direita, as não tinha dedos nem mão, tinha só um coutozinho e às vezes eu “esquecia-me” que ele tinha aquele problema, porque eu tratava-o completamente como se ele não o tivesse...., como havia uma roda, dava-se-lhe a mão, ele não tinha e eles às vezes diziam que ele não tinha.....às vezes iam fazer recorte pois eu antes tinha um grupo que trabalhava muito, eram eles que propunham quase tudo, nunca tive um grupo assim trabalhos colectivos, verdadeiramente, só tive o ano passado, porque um trabalho colectivo para mim, é um trabalho que não só eu a propor, são eles que se organizam “- Vamos fazer isto!”, um dá uma ideia, outro dá outra ideia e eles organizam-se, e eu realmente tinha um grupo assim. Quando havia o

“corte” de repente lembravam-se “- Como é que ele vai cortar”, Deixava-o à vontade dele, e ele próprio arranjava soluções sozinho, ele chegava aqui fazia com a mão esquerda assim, aliás ao contrário, pegava com esta mão assim, e eu primeiro pensava “- Como é que ele consegue”, se eu visse que ele não conseguia, então is dar-lhe uma ajuda. Portanto normalmente, eu nunca penso em função de.....Nunca faço as coisas de maneira diferente. De repente me lembro “- E ele agora como é que vai fazer?” deixo ver, se tudo correr bem vai, senão arranjamós uma solução.

E- Pensa que o trabalho que desenvolve só pode beneficiar essas crianças ou também é benéfico aos outros?

A- É benéfico para toda a gente , é benéfico para mim, para a auxiliar, para as outras crianças, nem sei se tem mais vantagens para outros do propriamente para a criança, depende também do caso não é?! São casos muito difíceis os progressos são relativos, são coisas muito pequeninas, são progressos muito pequeninos. É um caso muito simples, o progresso até pode ser óptimo, não sei mas por aquilo que tenho tido acho que os outros têm mais benefícios porque, eu ainda não os vi como adultos, mas como adultos, depois vão encarar....e um pouco os pais também, porque os pais ao principio quando vêm uma criança, quando é a reunião de pais preparo sempre os pais, que vai aparecer essa criança assim, dou umas dicas de como é que se vai trabalhar com essa criança e qual é a impressão que os outros pais devem ter. Mas reparo que há um choque inicial tal como quando entra um cigano na sala, uma criança da etnia cigana, ao principio, aquela aceitação é um bocadinho difícil... quando aparecem piolhos, a tendência que as pessoas têm é, e eu acho garça, mas por acaso costuma-se dizer que as coisas não acontecem por acaso, nunca é essa criança que pega os piolhos à outra. Então

a pouco e pouco, as pessoas começam a tomar uma atitude diferente, começam a aceitar e ao princípio a tendência é dizer “- Ai coitadinho!” . E depois o “coitadinho”, começa a desaparecer, começam a perceber que é uma criança como as outras, só que têm uma limitação, são diferentes.

E- E o que é que é diferente com estas crianças?

A- Têm limitações, não é? Por exemplo o Tiago tem muitas limitações ele não consegue subir a um escorrega, não consegue saltar, não consegue brincar, não consegue comer, não consegue agarrar, tem realmente estas limitações, e é engraçado que não sei se já tomou conhecimento, que ele dois dias por semana vai ao C.E.C.D. e em troca vem um menino de lá, para aqui, o Simão, o Simão é uma criança que tem muitos problemas mas não são os mesmos do Tiago, e então foi engraçado de ver, de constatar que quando o Simão entrou, eles primeiro viam o Sinião como um menino que estava lá fora e que batia com a pá em todos, e eu até, um bocado era isso, o menino que estava lá fora e que agredia toda a gente. Quando entrou o Simão eu preparei-os, disse-lhes que o Simão vinha, pronto foi assim uma preparação, mas as preparações são sempre muito ligeiras, porque eu também quero ver qual é a reacção deles. Logo que o Simão entrou, é engraçado que eles começaram a comparar o Simão com o Tiago. O Tiago é como se fosse um bebé, o Tiago para eles é como se fosse um bebé, mas o Simão também participa, está mais próximo deles, não fala mas canta, bata as palmas, o Tiago não bate anda e o Tiago não anda, começam a ver diferentes graus de deficiência.

E- É capaz de me descrever uma situação em que tenha tido oportunidade de reflectir sobre os problemas da inclusão e porquê?

A- Eu já os tenho há muito tempo, talvez voltando atrás, a primeira vez que eu tive...eu sei. Já há muitos anos, mesmo quando não tinha crianças destas nas salas e ainda não se falava disso, eu sempre me fez um bocado espécie que elas estivessem todas juntas na mesma sala. Mesmo sem termos curso todos nós temos as nossas teorias em relação à educação, e eu sempre achei que isso não estava muito bem. Sempre achei interiormente que salas só para mongolóides, salas só para... nunca concordei com isso.. se eu tivesse um filho com problemas, por exemplo Síndrome de Down, nós sabemos que eles gostam muito de imitar os outros, se ele só tem modelos semelhantes a ele, ou se não são semelhantes são piores, é muito difícil essas crianças mudarem a sua atitude, e eu penso que a educadora é importante na sala mas, penso que é importante como provocador de situações, nós provocamos, eu pelo menos sou assim, eu provo-co-os um bocado, lanço aquela bola para ali, para ver como é que eles reagem com a bola, só intervenho se vejo que a situação se torna perigosa ou fora das linhas que eu... Como sempre fui um bocado contra os meninos postos todos nas outras salas, sempre achei que... eu sei que é um bocado complicado, por exemplo uma sala com um menino como o Simão que é um menino que perturba imenso, se calhar é difícil te-lo cá todos os dias no jardim de infância, ele só vem aos bocadinhos, e ele já se nota muito a diferença. Quando me vieram propor a vinda para cá do Simão eu disse que estava tudo bem, só havia um senão que eu tenho cá um menino o Mário que tem um irmão deficiente muito difícil, e que precisa de um ambiente muito estável, vamos ver como é que ele vai aguentar o ritmo, se eu vejo que o Mário fica pior, porque eu já tenho o Mário, portanto eu considero o Mário pior que o Tiago. E Ao reagir bem, pode ser surpreendente e ele e que ele reaja bem , por acaso foi, tem estado a reagir muito bem, está a correr tudo muito bem, às vezes temos expectativas que são erradas acerca das crianças.

As crianças num jardim de infância aprendem sobretudo uns com outros, eles tiram muitas vantagens, aprendem muito mais com o companheiro do lado. O Simão, elas dizem que ele nunca se senta, quando entra aqui ele senta-se logo vai buscar os lápis de cera e começa a ... porque ele imita os outros, ele não me está imitar a mim, nem liga nenhuma aquilo que o adulto está para ali a ... ele tem uma educadora lá na sala, a educadora coitada pode esforçar-se imenso e aquilo entra uma coisinha e tal, mas fala para aí que entra por este e sai por aquele, de repente entra uma criança na sala, e automaticamente é olhar para a criança e até a voz ... nós vemos em crianças muito pequenas bebés, com o Tiago acontece isso, ele está ao nível dos bebés, se ele ouve uma voz de criança a tendência é logo é olhar, se por exemplo está a dar um anúncio na televisão que entre uma criança, eles automaticamente zuca...

ENTREVISTA COM A EDUCADORA - B

E- O que é que a Teresa acha fundamental no desempenho do seu trabalho como educadora?

B- Gostar do que faço, sentir-me realizada em termos de enriquecimento pessoal e não só e sentir-me bem com os meninos com que estou a trabalhar.

E- E quais são os objectivos gerais que tem para o seu grupo de crianças este ano?

B- Essencialmente que ele gostem de estar na escola, que se sintam bem comigo e com os outros meninos, isto em termos gerais. Em termos mais específicos, devido às características do grupo, eu tenho estado a realçar mais a parte da linguagem, eles gostarem de comunicar, saber o importante que é comunicar e como é bom comunicarmos.

E- O que é que a preocupa mais ao nível do trabalho com eles?

B- O que me preocupa mais, é não sentir em alguns pais a valorização do jardim de infância.

E- Quando propõe as actividades preocupa-se com a explicitação dos objectivos das actividades às crianças?

B- Nalgumas sim mas não em todas.

E- Como é que faz a mudança de actividade?

B- O mais natural possível, tento que eles aos poucos e poucos se interessem pela actividade nova sem menosprezar a actividade que terminaram...

E- Não tem nenhuma regra?

B- Não , não tenho regra, tento que saia o mais natural possível.

E- Como é que define as crianças desta facha etária?

B- As da rede pública, neste momento, a minha experiência é totalmente diferente da que eu tinha da IPSS, aqui eu acho que são crianças em que se investe muito pouco em termos de família e acho que o jardim de infância tem um papel fundamental da imagem que elas terão da escola.

E- E que noções é que acha importantes desenvolver nestas crianças?

B- Penso que é fundamental a parte da linguagem com disse já, também sem descorar a parte da escrita, portanto da comunicação, não só da oral e também realçar muito a plástica que eu acho que às vezes se esquece um bocado.

E- O facto de ter aqui no grupo, integrada uma crianças com n.e.e's obriga-a a repensar os objectivos?

B- Não. Eu tento, quando planifico actividades, planifico no todo do grupo e não especificamente pensando que o João está neste grupo. Pronto, eu tento, se vir que a actividade se torna mais difícil para o João, eu procuro adaptar ao João, mas que o João possa sempre fazer como os outros meninos.

E- Pensa que o trabalho que desenvolve pode beneficiar só essas crianças ou é também benéfico para as outras crianças, vamos lá, as adaptações que faz para o João...

B- São para todos, porque não é só o João que pode gostar mais do que outros meninos, pronto não são todos os meninos e o João diferente. Cada um tem o seu ritmo como o João por isso eu tento adaptar a actividade ao João, ao Francisco ao Soraia à Joaquina, pronto.

E- O que é que é diferente então com o João?

B- A diferença do João que eu noto mais é que se houver uma actividade que exija mais, como a de ontem, enfiamentos muito específicos eu preocupo-me em o João não conseguir e isso seja realçado em termos do resto do grupo, por isso talvez procuro estar mais perto dele para ele conseguir, para também o restante grupo dizer que ele é capaz e também faz, valoriza-lo.

E- E quais são os benefícios que existem para si e para as outras crianças ter um menino com dificuldades, integrado.

B- Para mim faz-me pensar as coisas de outra maneira, pronto eu quando penso em actividades, se calhar quando estou a executá-las com o grupo se calhar o João faz-me ver as coisas de outra maneira diferente que os outros meninos não fazem. Para os outros meninos eu acho que é fundamental ter um menino “diferente” porque no Mundo somos todos diferentes. Uns melhores numas coisas outros piores mas somos diferentes.

E- É capaz de me contar uma situação em que tenha tido a oportunidade de reflectir nos problemas da inclusão? e porquê?

B- Eu até à pouco tempo pensei várias vezes no apoio que o João estava a ter que quanto a mim achava que não estava a ser o mais adequado e se calhar isso fez-me pensar várias vezes. Neste momento penso que essa situação está mais do que ultrapassada e que o João está a ser mais e melhor acompanhado. Não sei se é neste aspecto ou noutros, pronto em relação talvez à falta de participação ou de empenho dos pais do João que eu tento compreender e entender devido a toda a estrutura familiar o que também me tem feito pensar e reflectir.

ENTREVISTA COM A EDUCADORA -C

E- O que acha fundamental no desempenho do seu trabalho como educadora?

C- Que os pais colaborem e que haja uma boa participação entre a educadora e a comunidade.

E- Quais são os objectivos gerais para o seu grupo de crianças ?

C- Torná-las crianças autónomas.

E- O que é que a preocupa mais ao nível do trabalho com as crianças?

C- torná-las conscienciosas, que consigam dar vez e sejam sociáveis.

E- Quando propõe as actividades, preocupa-se com a explicação dos objectivos às crianças?

C- Não costumo dizer directamente o que é para fazer mas....

E- Como é que faz a mudança das actividades?

C- Eles sabem as actividades que têm de fazer e autonomamente vão seguindo o critério deles.

E- Como é que conseguiu levá-los ao ponto de eles se tornarem autónomos dentro da sala.

C- Com regras.

E- Como é que define as crianças desta faixa etária?

C- São cada vez mais teimosos, inquietos e com menos interesse.

E- Que noções é que acha importantes desenvolver nestas crianças, durante este período?

C- A lateralidade, a linguagem (que também é muito limitada nalgumas crianças) e a imaginação.

E- O facto de ter uma criança com necessidades especiais educativas integrada obriga-a a repensar os objectivos?

C- Um bocadinho, porque não sei trabalhar muito bem com elas, não sei se estou fazer bem o trabalho.

E- Pensa que o trabalho que desenvolve só pode beneficiar essas crianças ou também é benéfico aos outros?

C- Acho que qualquer um pode beneficiar inclusivamente através da inter-ajuda.

E- E o que é que é diferente para essa criança?

C- É preciso andar mais de olho nela, é preciso incentivá-la mais.

E- Quais os benefícios que pensa existirem para si e para as outras crianças pela inclusão dessa criança no grupo?

C- Pelas outras crianças acho que lhes nota que há diferenças e que todos têm de ser tratados com respeito, quanto a mim fico sempre naquele de que poderia ter feito mais alguma coisa do que faço porque sempre quero mais alguma coisa do que aquilo que ela vai fazer.

E- É capaz de me descrever uma situação em que tenha tido oportunidade de reflectir sobre os problemas da inclusão e porquê?

C- Todos os cuidados que realmente temos de ter com elas, porque todos os bocadinhos que apanham, fogem e isso fez-me pensar que muitas vezes é preciso talvez mais alguém para ajudar a controlar melhor certas situações, principalmente quando é mais do que um..

E- Sente-se bem em ter meninos com necessidades dentro da sua sala?

C – Sim, acho que são os que precisam mais, e desde aí que os aceito sempre na sala.