

# A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

As representações de diferentes  
atores educativos

---

**Ana Catarina Amaro Estêvão**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação em  
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Abril de 2021

**VERSÃO DEFINITIVA**

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação em Docência  
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO  
ENSINO REGULAR**

As representações de diferentes atores educativos

Autor: Ana Catarina Amaro Estêvão

Orientador: Professora Doutora Ana Patrícia Almeida

Abril de 2021

## **Agradecimentos**

Durante o meu percurso de Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, muitas foram as pessoas que me ajudaram a alcançar mais uma etapa da minha vida. Neste sentido, pretendo agradecer a todos os que acreditaram sempre em mim, sobretudo quando eu estava mais fragilizada.

Começo por agradecer à instituição onde estagiei, à *educadora F.* do Pré-Escolar e à *professora do 1º ciclo* por me terem dado a oportunidade de trabalhar com os seus alunos, e, desta forma mostrar que segui o caminho certo, apesar das dificuldades que esta profissão atravessa.

Quero agradecer aos entrevistados, sobretudo ao professor de Educação Especial, o *prof. C.* pela disponibilidade.

À orientadora *Ana Patrícia Almeida* pela sua disponibilidade e pelo seu apoio em qualquer circunstância.

Às minhas amigas, *Cláudia Brás*, *Sónia Vaz* e *Diana Fernandes* que me apoiaram em todos os momentos.

Ao meu irmão, *Ricardo Estêvão*, e à minha cunhada, *Susana Estêvão*, pelo apoio e confiança em mim. Estiveram sempre presentes e ajudaram-me em tudo.

Aos meus pais, *Anabela* e *Daniel Estêvão* pela disponibilidade, dedicação e amor incondicional em toda a minha vida. Em especial à minha mãe por acreditar que eu era capaz, mesmo quando eu tinha muitas dúvidas.

Ao meu marido, *Roberto Ribeiro*, por acreditar em mim, pelo carinho, pela dedicação e paciência que demonstrou em mais uma etapa das nossas vidas. Pelos dias em que estive mais ausente, contudo sempre me puxou para cima. Esteve presente em todos os momentos, bons e menos bons mas manteve-se sempre ao meu lado, não deixando que eu fosse abaixo.

E, por fim, agradecer à pessoa mais importante da minha vida, o meu filho *Tomás Ribeiro*, que me fez crescer enquanto ser humano e, conseqüentemente como profissional porque aprendi a colocar-me no lugar do outro, o que me permitiu refletir sobre o que é que é realmente importante para as nossas crianças.

**Obrigada, a todos, do fundo do coração!**

## Resumo

O presente estudo foi desenvolvido com o intuito de conhecer as representações de vários atores educativos face à inclusão de crianças autistas no ensino regular. Para dar início à investigação, formulou-se uma questão de partida: “Qual a representação que os vários intervenientes-chave, na inclusão de crianças com Perturbação do Espectro Autista, têm sobre este processo e sobre a importância de um trabalho em equipa multidisciplinar?”. A partir desta questão definiram-se três objetivos específicos: 1) Conhecer as representações de vários agentes educativos face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais e em particular com transtorno do espectro autista nas escolas de ensino regular; 2) Conhecer os meios e recursos existentes para a inclusão de crianças autistas e 3) Conhecer as representações de vários agentes educativos relativamente às estratégias utilizadas para a inclusão de crianças autistas.

No sentido de dar resposta aos objetivos definidos e tendo em conta a temática deste estudo, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa. Os dados foram recolhidos por entrevista semiestruturada e foram sujeitos a análise de conteúdo.

Os resultados deste estudo permitiram afirmar que os vários atores educativos que participaram neste estudo demonstraram uma postura de adesão à inclusão de crianças com NEE nas escolas de ensino regular mas que deve ser analisado caso a caso devido às especificidades da problemática. E, conseqüentemente referiram que são necessários recursos humanos e materiais específicos para que a inclusão destas crianças seja benéfica. Mencionaram que o trabalho cooperativo é um fator muito importante porque permite dar continuidade ao trabalho desenvolvido com estas crianças. Por fim, fizeram referência a algumas estratégias que utilizam no dia-a-dia para a inclusão destas crianças.

**Palavras-chave:** Inclusão, Transtorno do Espectro Autista, Necessidades Educativas Especiais, Ensino Regular; Educação Especial.

## **Abstract**

The present study was developed with the intention of knowing the representations of several educational actors regarding the inclusion of autistic children in regular education. To start the investigation, a starting question was formulated: “What is the representation that the various key stakeholders, in the inclusion of children with autism spectrum disorders, have about this process and about the importance of multidisciplinary team work?”. Based on this question three specific objectives were defined: 1) To know the representations of various educational agents regarding the inclusion of children with special needs education and in particular with autism spectrum disorder in mainstream schools; 2) Know the existing means and resources for the inclusion of autistic children and 3) Know the representations of various educational agents regarding the strategies used for the inclusion of autistic children.

In order to respond to the defined objectives and taking into account the theme of this study, a qualitative methodological approach was chosen. Data were collected through semi-structured interviews and were subjected to content analysis.

The results of this study allowed us to affirm that the various educational actors that participated in this study demonstrated a posture of adherence to the inclusion of children with special needs education in regular schools, but that must be analyzed case by case due to the specificities of the problem. And, consequently, they mentioned that specific human and material resources are necessary for the inclusion of these children to be beneficial. They mentioned that cooperative work is a very important factor because it allows to continue the work developed with these children. Finally, they made reference to some strategies they use on a daily basis for the inclusion of these children.

**Keywords:** Inclusion, Autism Spectrum Disorders, Special Needs Education, Regular School, Special Education.

## Índice

<b>Agradecimentos</b>	III
<b>Resumo</b>	IV
<b>Abstract</b>	V
<b>Lista de abreviaturas/ siglas</b>	VII
<b>Introdução</b>	1
<b>I PARTE- Enquadramento Teórico</b>	3
<b>Capítulo 1- A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista</b>	4
<b>1.1. Evolução histórica do termo autismo</b>	4
<b>1.2. Características deste transtorno</b>	6
<b>1.3. Diagnóstico</b>	9
<b>1.4. Incidência do Transtorno do Espectro Autista</b>	12
<b>2. Integração e inclusão</b>	13
<b>II PARTE- Estudo Empírico</b>	19
<b>Capítulo 2- Problematização e metodologia de investigação</b>	20
<b>2.1. Problema, objetivos e questões de investigação</b>	20
<b>2.2. Paradigma</b>	22
<b>2.3. Participantes</b>	23
<b>2.4. Instrumentos de recolha de dados</b>	23
<b>2.5. Tratamento e análise de dados</b>	25
<b>Considerações finais</b>	42
<b>Referências</b>	44
<b>Fontes</b>	46
<b>Anexos</b>	47
<b>Anexo 1- Grelhas de Entrevistas semiestruturadas</b>	48
<b>Anexo 2- Protocolos de Entrevista aos participantes do estudo</b>	66
<b>Anexo 3- Grelhas de Análise de Conteúdo</b>	110
<b>Anexo 4- Síntese de cada entrevista</b>	151

## **Lista de abreviaturas/ siglas**

**APA** - Associação Americana de Psiquiatria

**CEI**- Currículo Específico Individual

**CID** - Classificação Internacional de Doenças

**DSM** - Diagnostic and Statistical Manual

**DSM-V** - Diagnostic and Statistical Manual- 5 edition

**EE** - Educação Especial

**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**NSE**- Necessidades de Saúde Especiais

**OMS**- Organização Mundial de Saúde

**PEA** - Perturbação do Espectro do Autismo

**PEI** - Programa Educativo Individual

**TEA**- Transtorno do Espectro Autista

**UNESCO**- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## **Introdução**

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A temática abordada neste trabalho é a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista numa escola de ensino regular.

A escolha deste tema teve como ponto de partida a realização de um estágio numa escola de ensino regular onde se observou um elevado número de casos de crianças com necessidades educativas especiais. Outra razão, que está relacionada com a anterior, é o facto de ao longo dos anos ter havido um aumento de taxa de alunos com necessidades educativas especiais a frequentar as escolas do ensino regular e, é fundamental saber responder adequadamente às suas necessidades e interesses. Os dados recolhidos pela IGEC demonstraram que no ano letivo de 2015/2016, em Portugal, 98,3% da comunidade escolar com necessidades educativas especiais frequentava as escolas de ensino regular. Segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, entre o ano letivo 2014/2015 e o ano letivo de 2015/2016, o número de crianças e alunos com necessidades educativas especiais, com o Programa Educativo Individual, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, aumentou 4%. Relativamente ao ano 2016/2017 e 2017/2018, o número de casos aumentou para 7%. Este aumento relacionou-se com a implementação de medidas promotoras de uma escola inclusiva, que constou no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, como: acesso ao apoio pedagógico personalizado; adequações ao nível do currículo individual; no processo de matrícula, no processo de avaliação; aquisição de tecnologias de apoio e acesso ao currículo específico individual (CEI). Outro fator importante para este acréscimo surgiu com a mudança de mentalidade da comunidade educativa no que diz respeito à inclusão destas crianças.

Todas as crianças são diferentes, por isso, todos devem fazer parte da comunidade de igual forma. De acordo com a Declaração de Salamanca, UNESCO (1994, citado por Rodrigues, 2003), as escolas inclusivas devem “acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras” (p.107).

Com a realização deste estudo pretendeu-se conhecer as representações de diferentes agentes educativos relativamente à inclusão destas crianças, bem como as estratégias e recursos utilizados para uma melhor e mais eficaz integração em escolas

do ensino regular. Com este intuito, foram definidos três objetivos para este estudo: 1) Conhecer as representações de vários agentes educativos face à inclusão de crianças com NEE, em particular com TEA no ensino regular; 2) Conhecer os meios e os recursos existentes para a inclusão de crianças autistas; 3) Conhecer as representações de vários agentes educativos relativamente às estratégias utilizadas para a inclusão de crianças autistas.

Para atingir os objetivos definidos anteriormente, formularam-se três questões de investigação: 1) quais as representações de vários atores educativos face à inclusão de crianças com NEE, em particular com TEA no ensino regular?; 2) qual a opinião dos atores educativos face aos meios e aos recursos existentes para a inclusão de crianças com TEA? e 3) quais as representações de diferentes agentes educativos sobre as estratégias utilizadas para a inclusão de crianças com TEA? Estas questões de investigação surgiram de uma questão de partida: “Qual a representação que os vários intervenientes-chave, na inclusão de crianças com Perturbação do Espectro Autista, têm sobre este processo e sobre a importância de um trabalho em equipa multidisciplinar?”.

Este relatório organizou-se em três capítulos. No primeiro, apresentou-se o enquadramento teórico onde foram abordados os conteúdos sobre o Transtorno do Espectro Autista e a diferenciação entre os conceitos integração e inclusão.

No segundo capítulo, apresentou-se o estudo empírico que se refere à problemática, aos objetivos deste estudo, à metodologia utilizada, aos participantes, à análise e tratamento dos dados recolhidos.

No último capítulo, encontrou-se a apresentação e discussão dos resultados, onde se confrontou os resultados obtidos neste estudo com as abordagens teóricas sobre esta problemática. Ainda, neste capítulo, apresentou-se as considerações finais onde constaram as reflexões sobre os resultados obtidos, com o intuito de responder às questões de investigação definidas inicialmente e que nos permitiram traçar algumas recomendações e pistas de trabalho futuro

Por fim, expôs-se os anexos que continham os documentos para a realização desta investigação.

## **I PARTE- Enquadramento Teórico**

## **Capítulo 1- A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista**

Neste primeiro capítulo abordou-se, num primeiro momento, a evolução histórica do conceito de autismo, as suas características e as áreas onde estas crianças apresentam maiores dificuldades. De seguida, apresentou-se os critérios de diagnóstico que permitiram classificar esta perturbação e, conseqüentemente ajudar os profissionais a definir um caminho que desenvolva as áreas onde estas crianças apresentam maiores défices. Apresentou-se, também, a incidência desta perturbação, e, por fim, a distinção entre os conceitos de integração e de inclusão. Todos os temas reverteram-se de grande importância para compreender este transtorno e, também, as alterações que este foi sofrendo ao longo dos anos e que tiveram uma grande influência na forma como é vista a escola atual.

### **1.1. Evolução histórica do termo autismo**

Segundo Filho e Cunha (2010) o termo autismo surgiu pela primeira vez em 1911, quando o psiquiatra Eugen Bleuler descreveu um conjunto de sintomas relacionados com a esquizofrenia, como a perda de noção da realidade, razão pela qual impossibilita a comunicação destes indivíduos.

Posteriormente, em 1943, Leo Kanner, psiquiatra austríaco, publicou uma obra designada por “*Distúrbio Autístico de Contacto Afetivo*” onde afirmou que as crianças autistas sofriam de uma incapacidade inata em estabelecer relações afetivas e que revelaram comportamentos obsessivos. No seu estudo, observou onze crianças que tinham em comum o facto de se isolarem bastante desde a sua nascença. A este comportamento, atribuiu o nome de *autismo infantil precoce*. Através das suas observações, o psiquiatra concluiu que estas crianças apresentaram grandes dificuldades nas relações com os outros (Filho & Cunha 2010).

Por sua vez, Hans Asperger (1944, citado por Filho & Cunha, 2010), escreveu um artigo que se designava por “*Psicopatia autista na infância*”, onde descreveu um

grupo de crianças com perturbações sociais graves muito semelhantes aos comportamentos evidenciados por Leo Kanner. Através da análise das descrições destes dois psiquiatras, são notórias as semelhanças que observaram: um isolamento extremo, dificuldades em manter o contacto visual e graves comportamentos obsessivos, como os comportamentos estereotipados. No entanto, revelaram divergências nas suas teorias. De acordo com Wing (1988, citado por Braga, 2010), Kanner defendeu que estas crianças aprenderam mais facilmente através de mecanizações e rotinas. Das onze crianças que observou, três não falavam e as restantes não utilizavam a linguagem para comunicar. No que respeita às dificuldades que incidiram sobre a motricidade fina e global, apenas se manifestou uma criança, enquanto as restantes revelaram uma boa coordenação motora e aprenderam com maior facilidade através de rotinas.

Asperger discordou desta teoria, uma vez que as crianças que estudou falavam fluentemente. Porém, apresentaram problemas ao nível da motricidade fina e, contrariamente ao que Kanner defendeu, Asperger afirmou que o seu grupo de crianças aprendeu mais facilmente através de situações espontâneas.

Mais tarde, Lorna Wing e Judith Gould (1976, citado por Martins, 2012) evidenciaram que os indivíduos com autismo revelaram défices específicos em três grandes áreas: a linguagem e comunicação, as competências sociais e a flexibilidade do pensamento ou imaginação, o que deu origem à designação “*Triade de Wing*”. Atualmente, estas três áreas são a base do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

Aproximadamente uma década depois, a *American Psychiatric Association* (1987, citado por Garcia & Rodriguez, 1997) através do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders III*, definiu que o autismo é

“o protótipo das perturbações profundas do desenvolvimento, caracterizando-se por:

- Aparecimento da síndrome antes dos 30 meses de vida.
- Alterações e défices na capacidade de relacionamento com os outros.
- Alterações na capacidade para utilizar a linguagem como meio de comunicação social.
- Aparecimento de comportamentos repetitivos e estereotipados” (pp.249 e 250).

Atualmente, segundo o DSM- V (2013), o Transtorno do Espectro Autista considerou-se um transtorno do neurodesenvolvimento que engloba vários transtornos como: o Transtorno Autista, o Transtorno de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Rett e, por fim, o Transtorno Global de Desenvolvimento Sem

outra Especificação do DSM-IV. O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por défices “persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos” e pela “presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (DSM-V, 2013, p.72).

Perante o que foi descrito, anteriormente, são visíveis as alterações que este conceito foi sofrendo ao longo dos anos. No ponto seguinte apresenta-se, detalhadamente, as características onde estas crianças demonstram maiores dificuldades. No entanto, é importante realçar que as manifestações deste transtorno dependem do nível de desenvolvimento das crianças e da faixa etária onde se encontram.

## **1.2. Características deste transtorno**

Tendo em conta o significado de autismo descrito na “*Triade de Wing*” (1979, citado por Gonçalves, 2012), destacam-se as principais características do Transtorno do Espectro Autista: 1) estas crianças apresentam perturbações na interação social, ou seja, não se envolvem em comunicações sociais que impliquem interações recíprocas, 2) apresentam dificuldades ao nível da comunicação, uma vez que socialmente não conseguem utilizar a livre expressão da comunicação quer recetiva ou expressiva, 3) revelam grandes dificuldades no jogo simbólico, uma vez que não conseguem desenvolver a capacidade de imaginação. Como consequência desta perturbação a criança manifesta um repertório de comportamentos e interesses limitados e obsessivos.

Perante isto, salienta-se que estas crianças demonstraram défices em três grandes domínios: sociais, comunicacionais e de linguagem e, por último, comportamentais.

Segundo Pereira (1999) as crianças com PEA revelaram grandes dificuldades em estabelecer relações sociais visto que são muito centradas em si próprias. Esta característica surgiu a partir de estudos que demonstraram que estas crianças não revelaram comportamentos espontâneos de contacto com os seus pais. Um dos exemplos que caracterizou esses comportamentos está relacionado com situações do dia-a-dia, em que os progenitores foram buscar os filhos à escola, e estes não demonstraram comportamentos de afeto e de conforto, o que seria expectável na fase a que corresponde a primeira infância do seu desenvolvimento. Outro fator importante é

a superficialidade no que diz respeito ao contacto visual, uma vez que quem se relacionou com estas crianças sente que elas mantiveram a atenção apenas por breves períodos de tempo. Mais tarde, por volta dos cinco anos, as mesmas crianças demonstraram falta de empatia com os outros, uma vez que revelaram grandes dificuldades em compreender os sentimentos/emoções e, conseqüentemente interpretar corretamente as respostas das outras pessoas. Nos jogos coletivos, demonstraram muitas dificuldades em se envolverem uma vez que não conseguiam interagir, nem interpretar corretamente as reações das outras crianças.

Tal como nas competências anteriores, a comunicação e a linguagem das crianças com TEA foram submetidas a vários estudos com a finalidade de rever os aspetos onde estas apresentam maiores dificuldades (Rutter, Bartak e Newman, 1971; Rutter e Schopler, 1987, citado por Pereira, 1999). Estes estudos referiram que estas crianças não têm problemas fonológicos nem gramaticais, em contrapartida, apresentaram grandes dificuldades ao nível da utilização da linguagem.

Assim sendo, Frith, (1989, citado por Pereira, 1999) definiu seis tipos de irregularidades presentes nas crianças com TEA: 1) défice no desenvolvimento da linguagem verbal e não-verbal, uma vez que a linguagem verbal não é compensada por gestos ou mímica; 2) dificuldade em responder à comunicação dos outros; 3) défice na partilha de informação; 4) uso estereotipado e repetitivo da linguagem; 4) uso idiossincrático de palavras e, por último, apresentam irregularidades na prosódica do discurso (tom, tensão, cadência, ritmo e entoação da fala).

Outro fator onde estas crianças revelaram dificuldades estava relacionado com o nível comportamental, tendo em conta que os estudos efetuados neste campo mostraram que estas apresentaram comportamentos obsessivos e rotineiros. Um exemplo visível desses comportamentos é na organização e disposição dos objetos, uma vez que alinham-nos ou dispõem-nos sempre pela mesma ordem.

A literatura sobre este transtorno refere que um dos elementos mais importantes para estas crianças é a implementação de rotinas, porque através destas, as crianças com TEA conseguem compreender o que irão fazer de seguida e, isso proporciona-lhes uma maior segurança e estabilidade no dia-a-dia. No entanto, as rotinas também podem apresentar desvantagens porque qualquer alteração destas, pode desencadear comportamentos agressivos ou inversos aos pretendidos.

Tendo em conta a informação referida anteriormente, Rutter (1987, citado por Garcia & Rodriguez, 1997) referiu que existem seis tipos de comportamentos:

- 1) Interesses muito restritos e estereotipados, como por exemplo: agrupar carrinhos em série;
- 2) Apego a determinados objetos, como por exemplo: cordas e pedras;
- 3) Rituais compulsivos, como por exemplo: hora das refeições;
- 4) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos, como por exemplo: balançar o corpo;
- 5) Fixação da atenção numa parte de um objeto, como por exemplo: rodas dos carrinhos;
- 6) Ansiedade, como por exemplo: mudanças de rotina.

Em suma, as competências onde estas crianças apresentam maiores dificuldades dizem respeito ao campo comunicacional e de linguagem, de socialização e comportamental. No entanto, segundo García e Rodríguez (1997), estas crianças apresentam défices noutras áreas como a psicomotricidade que engloba a motricidade fina e global, a coordenação visual-motora e a autonomia.

De acordo com Freire (2012) para que a criança com TEA consiga desenvolver estas competências é fundamental que o educador/ Professor:

- Proporcione um ambiente calmo;
- Organize a sala de forma adequada;
- Proponha tarefas onde a criança potencialize as suas capacidades;
- Explícite as expectativas que o grupo tem em relação à criança com NEE;
- Encoraje a criança na tomada de decisões;
- Complexifique gradualmente as tarefas propostas;
- Desenvolva a capacidade de concentração da criança;
- Tenha acesso a formação;
- Programe o PEI;
- Registe os progressos e monitorize-os;
- Avalie as estratégias de intervenção;
- Trabalhe em conjunto com os técnicos envolvidos e outros intervenientes;
- Estabeleça e mantenha uma relação escola/casa.

Para se diagnosticar qualquer perturbação é fundamental estar atento às características detalhadas anteriormente. No ponto seguinte, descreveu-se a forma como se processa os critérios de diagnóstico que permitem avaliar este transtorno.

### **1.3. Diagnóstico**

Segundo Altieri, Prats e Farreró (2011, citados por Gonçalves, 2012), o diagnóstico deste transtorno é muito importante porque permite que os profissionais de saúde, de educação e a família tracem um caminho orientador que ajude no dia-a-dia destas crianças. A definição desta linha orientadora permite que estas crianças usufruam de serviços que podem atenuar as suas dificuldades e necessidades. Assim sendo, caso seja necessário, é possível adaptar-se os programas educativos para que estas aprendam da melhor forma, independentemente das suas dificuldades.

De acordo com o DSM-V (2013), o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, geralmente, evidencia-se entre os 12 e os 24 meses. Embora possa ser diagnosticado antes dos 12 meses, caso os atrasos de desenvolvimento apresentem uma maior gravidade. E, após os 24 meses, através de uma regressão acentuada do desenvolvimento da criança.

Existem vários sistemas de diagnóstico e de avaliação desta patologia, no entanto evidenciam-se o CID, Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, e o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, da Associação Psiquiátrica Americana.

Posto isto, o sistema utilizado na descrição dos critérios de diagnóstico deste transtorno foi o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (*DSM-V edition*). No entanto, analisando o DSM-IV, correspondendo à penúltima edição, e o DSM-V, que diz respeito à última edição, constata-se que há uma alteração no que diz respeito aos critérios de diagnóstico. Isto é, segundo DSM-V (2013), “o transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento autismo atípico, transtorno Jglobal do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrati-vo da infância e transtorno de Asperger” (p.53).

Assim sendo, o DSM-V define 5 critérios (A, B, C, D e E), em que o critério A diz respeito aos défices persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos: 1) Défices na reciprocidade socioemocional, o que dificulta o estabelecimento de interações sociais; 2) Défices na comunicação verbal e não verbal;

3) Défice na capacidade de se relacionar com os pares, uma vez que tem dificuldades em ajustar o comportamento em conformidade com os diferentes contextos sociais.

No critério B, correspondendo aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes parâmetros: 1) Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos, como por exemplo: alinhamento persistente dos objetos ou brinquedos; 2) Inflexibilidade no que respeita às rotinas ou a padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, como por exemplo: fazer sempre o mesmo percurso para casa; 3) Interesses imutáveis e restritos, como por exemplo: enorme apego a um determinado objeto; 4) Hiper e hiporreatividade a estímulos sensoriais, como por exemplo: indiferença à dor/ temperatura.

O critério C refere que os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento, mas nem sempre se manifestam de forma plena.

O critério D refere que os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou noutras áreas importantes da vida do indivíduo.

E o critério E, que diz respeito ao último critério de diagnóstico menciona que o Transtorno do Espectro Autista pode ser associado à Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, originando um diagnóstico comórbido de Perturbação do Espectro Autista Intelectual, a comunicação social deve estar aquém do nível esperado para o desenvolvimento geral do indivíduo.

Nestes casos é fundamental utilizar-se especificadores:

- 1) com ou sem comprometimento intelectual concomitante;
- 2) com ou sem comprometimento da linguagem concomitante;
- 3) associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental;
- 4) Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental;
- 5) Com catatonia (utilizar código adicional 293.89 [F06.1] de catatonia associada a transtorno do espectro autista para indicar a presença de catatonia comórbida).

Posteriormente, procede-se à utilização de especificadores inerentes ao nível de gravidade deste transtorno. Porém, é importante evidenciar que o nível de gravidade pode sofrer variações conforme o contexto e, também, com o passar do tempo. Desta

forma, a gravidade deste transtorno pode ser classificada em 3 níveis como mostra na tabela 1.

Tabela 1- Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista

Nível de gravidade da TEA	Comunicação social	Comportamentos restritivos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Défices graves na capacidade de comunicação social verbal e não-verbal e, conseqüentemente dificuldades em estabelecer interações sociais.  Por exemplo: um indivíduo que apresenta fala inteligível de poucas palavras unicamente para satisfazer as suas necessidades.	Estes indivíduos apresentam inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritivos/repetitivos, interferindo exaustivamente no funcionamento de todas as competências e capacidades. É notório um grande sofrimento/ dificuldade em desviar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Défices graves na capacidade de comunicação social verbal e não-verbal, comprometendo as interações sociais.  Por exemplo: um indivíduo que fala através de frases simples e que apresenta uma comunicação não-verbal acentuadamente incomum.	Estes indivíduos apresentam inflexibilidade de comportamento, dificuldade em gerir mudanças ou outros comportamentos restritivos/repetitivos, interferindo em determinados contextos.  É visível o sofrimento/ dificuldade em mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Não existindo apoio, estes indivíduos apresentam défices notórios na capacidade de comunicação social.  Por exemplo: um indivíduo que se envolve em interações sociais e que apresenta um discurso através de frases completas. Embora sejam visíveis lacunas no campo da comunicação.	Estes indivíduos apresentam inflexibilidade de comportamento causando interferências significativas em um ou mais contextos. Revelam dificuldades em mudar de atividades.

DSM-V (2013, p.52)

Resumidamente, os critérios de diagnóstico permitem identificar os sintomas inerentes ao Transtorno do Espectro Autista com o intuito de se definir um plano de tratamento que permita aos profissionais desenvolver as competências e as capacidades onde estes indivíduos apresentam défices.

Tal como fora referido anteriormente, a alteração dos critérios de diagnóstico originou um aumento da taxa de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas escolas de ensino regular, tendo em conta que esta perturbação passou a englobar vários outros transtornos. Posto isto, é importante compreendermos o nível de incidência desta perturbação.

#### **1.4. Incidência do Transtorno do Espectro Autista**

Ao longo dos anos tem-se observado um aumento da incidência desta patologia derivado a vários fatores. O primeiro deve-se às redefinições do termo autismo uma vez que passou a ser considerado uma perturbação. O segundo está relacionado com as alterações sofridas na sua classificação, relativamente aos critérios de diagnóstico, e, por fim, a existência de uma maior sensibilidade, conhecimento e rigor por parte dos profissionais no que diz respeito aos instrumentos utilizados.

Foram realizados vários estudos neste domínio, contudo, Klin (2006, citado por Candeias, 2012) demonstrou que o primeiro estudo epidemiológico sobre o autismo foi realizado, em 1966, por Victor Lotter. Nesse estudo referiu que em 10.000 crianças, população total de crianças entre os oito e os dez anos, existia uma prevalência de 4,5%. Em Portugal, através de um estudo realizado por Oliveira (2005, citado por Lima, 2018) constatou-se uma prevalência estimativa de cerca de 1 caso de TEA em cada 1000 crianças em idade escolar. Isto, porque, tal como foi referido anteriormente, a redefinição do conceito de autismo fez com que este fosse visto como um Transtorno. Esta redefinição do termo passou a englobar várias síndromes, ou seja, segundo a Associação Americana de Psiquiatria e a OMS inclui-se nas TEA a Perturbação Autística (autismo típico), a Síndrome de Asperger, a Perturbação Global de Desenvolvimento sem outra Especificação ou Autismo Atípico, a Síndrome de *Rett* e a Síndrome Desintegrativa da Segunda Infância. Outros estudos realizados pela *Autism*

*Society of America* (2011) afirmaram que a incidência de casos de indivíduos com TEA seria 1 caso em 1500 indivíduos ou 2 casos em cada 1000 nascimentos.

Segundo Oliveira (2009, citado por Veloso, 2014), referiram que a prevalência do Autismo não está relacionada com a classe social a que o indivíduo pertence, nem com a sua cultura e/ou raça.

Analisando a prevalência por géneros, Garcia e Rodriguez (1997) evidenciaram que vários estudos apontaram que o autismo é mais frequente nos indivíduos do sexo masculino do que nos do sexo feminino, isto é, numa proporção de três a quatro indivíduos do sexo masculino para um indivíduo do sexo feminino. Esses estudos reforçaram que esta condição estará interligada com fatores genéticos, devido ao cromossoma X. No entanto, atualmente, os dados não nos permitem chegar a conclusões relativamente aos fatores que originam esta patologia.

Posto isto, compreendemos que não existe um consenso nesta matéria, pelo que Mello (2005, citado por Candeias, 2012) refere que a incidência desta perturbação depende dos critérios de diagnóstico utilizados por cada autor, tal como referimos no ponto anterior.

Tendo em conta a temática deste estudo, no ponto seguinte diferenciou-se o conceito de integração e de inclusão e que impacto é que esta mudança teve até aos dias de hoje nas escolas de ensino regular.

## **2. Integração e inclusão**

Em meados do século XX assistiu-se ao início do movimento da integração escolar das crianças portadoras de deficiência no ensino regular e com acompanhamento dos professores de ensino especial.

Com a evolução deste movimento, em 1978, no Reino Unido, surgiu pela primeira vez o termo de *special needs education*, através do relatório *Warnock Report*. Este relatório influenciou fortemente a educação especial, uma vez que tinha como objetivo principal identificar as necessidades educativas especiais das crianças e analisá-las do ponto de vista dos critérios educativos e não sob critérios médicos. Em 1981, este conceito foi oficializado através *Education Act* onde refere que “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a

uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 64). Os mesmos autores referiram que a introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais originou uma segregação entre o diagnóstico médico e o diagnóstico educativo, através da eliminação da categorização das pessoas portadoras de deficiência. Contudo, este novo termo acabou por produzir efeitos contrários, uma vez passou a existir uma segregação entre as crianças com necessidades educativas especiais e as que não apresentam necessidades educativas especiais. Ainscow (1990, citado por Sanches & Teodoro, 2006) afirmou “que a grande preocupação em definir necessidades educativas especiais e a elas responder só veio prejudicar as crianças em causa porque as desloca do seu grupo natural” (p.68). Isto porque a integração escolar desencadeou o subsistema de Educação Especial dentro das escolas de ensino regular em que estas crianças estão integradas numa turma mas que desenvolvem as suas aprendizagens em paralelo.

Em Portugal este movimento despoletou no início dos anos 70 mas foi no ano de 1986, que a Lei de Bases do Sistema Educativo definiu como um dos seus princípios: “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 68). Os mesmos autores referiram que em 1991, com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, disseminou-se o conceito de Necessidades Educativas Especiais e passou a regulamentar-se a avaliação destas crianças através de critérios pedagógicos, em vez de critérios médicos. Com este decreto-lei definiu-se, oficialmente, o Regime Educativo Especial que tem como finalidade adaptar as condições do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais que contemplam várias medidas como: “a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações materiais; c) Adaptações curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; f) Condições especiais de avaliação; g) Adequação na organização de classes ou turmas; h) Apoio pedagógico acrescido; i) Ensino especial” (p. 4390). Tal como fora referido, anteriormente, estas medidas originaram um movimento de segregação, uma vez que excluiu as crianças com necessidades educativas especiais da sua turma. Perante isto, desencadeou-se “o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva” (Sanches & Teodoro, 2006, p.69). No entanto, este novo movimento defendeu “que a escola inclusiva é uma escola onde se celebra a

diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar” (César, 2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.70). Segundo Ainscow et all (1995, citados por Sanches & Teodoro, 2006) referiram que “uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos (...) os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual” (p. 70). De acordo com Rodrigues (2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006) as escolas inclusivas promovem uma aprendizagem ativa, em que todos os alunos participam no processo de ensino e aprendizagem, independentemente das suas necessidades. Desta forma, os alunos sentem que pertencem àquela escola e àquele grupo e a escola desenvolve um sentimento de responsabilidade pelo seu aluno. Assim sendo, a educação inclusiva visa assegurar as aprendizagens das crianças com Necessidades Educativas Especiais dentro do seu contexto, ou seja, decorrem dentro da sala de aula com o seu grupo. Sanchez (2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006) mencionou que “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe” (p.73).

Tendo em conta esta medida, Ainscow (1997, citado por Sanches & Teodoro, 2006) mencionou três aspetos essenciais que promoveram dinâmicas mais inclusivas em contexto de sala de aula: 1) as planificações das atividades devem ser realizadas para o todo, ou seja, devem ser para todos os alunos que pertencem àquela turma; 2) Valorizar os conhecimentos, as experiências e as vivências de cada aluno daquela turma e utilizá-los no processo de ensino e aprendizagem; 3) o professor deve ser flexível para conseguir adaptar as suas planificações e atividades, consoante as necessidades e os interesses do grupo, fomentando nos alunos uma atitude ativa nas suas aprendizagens.

Em Portugal, esta nova realidade teve uma grande adesão. Contudo, ao longo dos anos houve avanços e retrocessos no que diz respeito ao movimento de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (Sanches & Teodoro, 2006).

Em 2008, surgiu o Decreto-Lei n.º 3/2008, que se constituiu “como o principal diploma orientador da organização e funcionamento da educação especial/ educação inclusiva” (IGEC,2016, p. 12). Este decreto-lei visa criar condições para a adequação do processo educativo face às necessidades educativas especiais dos alunos, através das seguintes medidas educativas:

- 1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

- a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência (Decreto-Lei n.º 3/2008, p.158).

No entanto, após apreciação parlamentar relativamente ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, surgiu o Decreto-Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio que tem como finalidade alterar os seguintes artigos: 1.º, 4.º, 6.º, 23.º, 30.º e 23.º.

Uma das alterações presentes no Decreto-Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio é a finalidade do termo Educação especial:

Tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional (p.2519).

Após a análise no Decreto-Lei n.º 21/2008, compreendeu-se que, para além de alterações, houve, também, a inserção de novas diretrizes, como é o caso da organização da educação especial, na medida em que esta deve garantir a utilização de ambientes o menos restritivo possível, não comprometendo a integração das(os) crianças /jovens com necessidades educativas especiais.

No que concerne ao processo de avaliação, mais especificamente no que diz respeito ao relatório técnico-pedagógico, este incluiu os resultados subsequentes da avaliação, obtidos através de instrumentos diversificados, tendo por referência a

Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, que serve de base para a definição do programa educativo individual. Esta avaliação deve ser aprovada pelo conselho pedagógico da instituição ou pelo agrupamento à qual pertence a mesma.

Outra alteração está relacionada com substituições no que diz respeito à educação bilingue de alunos surdos, como: de intérpretes de língua gestual portuguesa por docentes de língua gestual portuguesa e de docentes surdos de língua gestual portuguesa por docentes com habilitação profissional para o ensino da área curricular de línguas gestual portuguesa.

Apesar destas mudanças, no que diz respeito à educação inclusiva, o Programa do XXI Governo Institucional definiu como prioridade a adequação de respostas a todos e a cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social. Desta forma, emergiu-se a necessidade de um novo decreto-lei que olhe para a diversidade como o fator essencial para a implementação de uma escola cada vez mais inclusiva.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 surgiu com o intuito de responder adequadamente às necessidades e às potencialidades de todos e de cada aluno, mobilizando os recursos disponíveis ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, atribuiu-se às escolas e aos profissionais uma maior autonomia, mais especificamente “através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial (...) na definição de estratégias e no acompanhamento da diversidade curricular” (ME, 2018, p.2918).

Nos casos em que se identificam grandes dificuldades, cabe à instituição identificar as barreiras à aprendizagem e definir o processo e as estratégias que permitirão que cada aluno consiga aceder ao currículo, bem como às aprendizagens.

Desta forma, estamos perante uma abordagem multinível, em que se assenta em modelos curriculares flexíveis, acompanhamento e controle contínuo e sistemático no que diz respeito às intervenções, na constante comunicação entre os docentes e os pais ou encarregados de educação e na possibilidade de optar por medidas de apoio à aprendizagem. Estas que são estruturadas em diferentes níveis de intervenção, tendo em as necessidades de cada aluno e considerando as suas potencialidades e os seus interesses. Por conseguinte, garante-se que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja alcançado por todos, mediante percursos diferentes, tendo em conta o seu sucesso educativo. Ao longo do Decreto-Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio,

constatamos que existe uma redefinição no que diz respeito às atribuições das equipas multidisciplinares na gestão do processo de reconhecimento das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, atendendo às características de cada aluno, no acompanhamento, bem como na monitorização da aplicação das medidas. Outra medida que sofreu alterações foi o modelo de Unidade Especializada que passou a ser designada por Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). De acordo com o Decreto-Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, este centro tem como finalidades: dar apoio a crianças/jovens através de múltiplas estratégias que permitam aceder ao currículo; viabilizar e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar e desenvolver e apoiar no que diz respeito ao acesso ao lazer, à participação social e à vida independente.

Assim sendo, após a análise do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho, que diz respeito ao documento mais recente relativamente à temática da inclusão de crianças/ jovens no ensino regular, constatamos que são muitas as alterações na forma como a educação inclusiva é vista até aos dias de hoje, tendo em conta que, atualmente, o conceito diversidade é a base para todas as aprendizagens. Isto, porque se valoriza as diferenças de cada aluno e cada um faz parte de um grupo ao qual todos pertencem, independentemente das suas necessidades/interesses.

Em suma, o conceito de autismo sofreu, ao longo dos anos, redefinições que conduziram à atual designação descrita pelo DSM-V. Tendo em conta que o TEA passou a englobar outros transtornos, esta alteração teve um grande impacto no que diz respeito aos critérios de diagnóstico, que originou um aumento destas crianças nas escolas de ensino regular.

## **II PARTE- Estudo Empírico**

## **Capítulo 2- Problematização e metodologia de investigação**

Neste capítulo apresentou-se todas as informações que estavam subjacentes a esta investigação como: a escolha da problemática, os objetivos que se pretenderam atingir, as questões de investigação que delinearão este estudo, a metodologia adotada, bem como os participantes e os procedimentos envolvidos.

### **2.1. Problema, objetivos e questões de investigação**

Ao longo dos anos, observou-se um aumento da taxa de crianças com necessidade educativas especiais em escolas regulares. De acordo com as informações do Conselho Nacional de Educação (1999) em 1995/1996, a percentagem de alunos com necessidades educativas em escolas regulares era de 79% e 20,4% em escolas especiais. Nos anos de 1997/1998, nas Escolas Regulares a percentagem aumentou, sendo 89,9% e 10,1% nas instituições especiais. Os dados da *European Agency for Development in Special Needs Education* (2003) mostraram que no ano de 1999 houve uma diminuição de alunos com necessidades educativas especiais, com uma percentagem de 0,5%, nas escolas especiais, comparativamente com o ano de 1996, cuja percentagem era de 0,7% (pp.46-47). Como consequência, as escolas passaram a ter uma maior responsabilidade, uma vez que têm como intuito garantir o sucesso educativo de todas as crianças, independentemente das suas necessidades.

Assim sendo, a formulação do problema de investigação decorreu da observação realizada durante o estágio de pré-escolar, de uma criança com diagnóstico de autismo em contexto de uma escola de ensino regular. Através do contacto direto com esta criança, despertou-se um grande interesse em compreender como é que se processa a inclusão destas crianças nas escolas de ensino regular. Segundo Coutinho (2015) “uma investigação envolve sempre um problema” (p.49). De acordo com Sousa (2005, citado por Silva, 2015,) o problema é o “objetivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual queremos resposta” (p.24).

Neste sentido, a questão de partida que deu origem a esta investigação: “Qual a representação que os vários intervenientes-chave, na inclusão de crianças com Perturbação do Espectro Autista, têm sobre este processo e sobre a importância de um trabalho em equipa multidisciplinar?”

A partir desta questão formularam-se as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Qual a opinião dos vários atores educativos face à inclusão de crianças com NEE em particular com TEA no ensino regular?
- 2) Qual a opinião dos atores educativos face aos meios e recursos necessários para a inclusão de crianças autistas?
- 3) Que estratégias é que os diferentes agentes educativos utilizam para a inclusão de crianças autistas?

Segundo Moltó (2002,citado por Coutinho,2015), “é desejável que a definição do problema seja o mais específica possível, (...) fazendo referência ao *que* se estuda (...), com quem se vai levar a cabo a investigação (...) e como se estuda o problema” (p.50). Como tal, optou-se por centrar a atenção na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Atendendo às questões de pesquisa definiram-se os seguintes objetivos para esta investigação:

- 1) Conhecer a opinião dos vários agentes educativos face à inclusão de crianças com NEE, em particular com TEA no ensino regular;
- 2) Conhecer a opinião dos vários atores educativos sobre os meios e os recursos necessários para a inclusão de crianças autistas;
- 3) Conhecer as estratégias que os vários agentes educativos utilizam para a inclusão de crianças autistas.

Após a definição dos objetivos da investigação, optou-se por uma metodologia de carácter qualitativo. Esta escolha prendeu-se com o facto de o investigador ter como principal objetivo compreender o significado dos comportamentos e interações em determinadas situações. De acordo com Coutinho (2015) “os investigadores (..) tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas vulgares em situações particulares” (p.17). Isto significa que esta abordagem dá importância ao processo bem como ao resultado final da investigação.

No ponto seguinte apresentou-se, mais detalhadamente, as características desta metodologia.

## 2.2. Paradigma

Tal como fora referido, esta investigação teve como principal objetivo conhecer as representações dos diferentes agentes educativos face à inclusão de crianças com TEA no ensino regular. Assim sendo, optou-se pela utilização de um paradigma de natureza qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) afirmaram que neste paradigma, os investigadores têm como objetivo “compreender o significado que os acontecimentos e interações” têm num contexto específico (p.53). Isto porque uma situação pode dar-nos várias perspetivas, dependendo daquilo que se pretende estudar e do contexto em que ocorre a investigação. Esta filosofia tem na sua base características interpretativas, uma vez que permitem compreender os fenómenos em estudo através de entrevistas realizadas a todos os agentes educativos que participaram nesta investigação. Para isso, recorreu-se a dados de natureza qualitativa, que permitiram recolher pormenores descritivos. Este tipo de metodologia apresenta um carácter mais flexível, isto é, os entrevistados respondem às questões colocadas a partir das suas experiências e perspetivas pessoais.

Bogdan e Biklen (1994) defenderam que a investigação qualitativa apresenta cinco características:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados;
4. Os dados são analisados indutivamente;
5. Dá importância ao significado (pp.47-50).

Relacionando com o estudo, o investigador escolheu uma escola de ensino regular em que a inclusão de crianças com NEE é uma realidade presente. Esta característica permitiu compreender o significado das ações e dos comportamentos da comunidade educativa face ao processo de inclusão de crianças com NEE naquele contexto específico. Posto isto, o investigador teve um papel crucial, uma vez que era foi o instrumento principal deste estudo.

## **2.2. Participantes**

Após a delimitação do estudo e a definição dos referenciais teóricos, procedeu-se à seleção dos sujeitos que participaram na presente investigação. Posto isto, neste estudo participaram seis indivíduos: a coordenadora da instituição, dois Professores de Educação Especial, uma Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma Educadora do Pré-Escolar e os Pais de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. Todos os intervenientes tinham em comum a interação com crianças autistas que estão integradas na mesma instituição.

Para se conhecer e compreender melhor os participantes foram elaboradas algumas questões referentes aos dados pessoais. No que diz respeito à formação da coordenadora da instituição, esta licenciou-se em Ensino Básico. Os professores de Educação Especial, ambos se formaram, primeiramente, para a docência do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, mais tarde, especializaram-se em Educação Especial. A formação da professora do 1.º Ciclo é o Curso do Magistério primário e Curso de Estudos Superiores Especializados em Formação Pessoal e Social e a Educadora do Pré-Escolar licenciou-se em Educação de Infância. Todos os docentes entrevistados têm entre os quinze e os trinta e oito anos de serviço, o que permitiu constatar que têm alguma experiência no terreno.

Foram selecionados os pais de uma criança com TEA que é acompanhado pela Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e por um dos professores de Educação Especial que se entrevistou. Esta entrevista teve como intuito compreender como funciona o processo de inclusão desta criança focando na relação escola-pais e o inverso.

## **2.3. Instrumentos de recolha de dados**

Os instrumentos de recolha de dados são essenciais num estudo de investigação, uma vez que permitem que o mesmo tenha qualidade e êxito. Tendo em conta o estudo e a metodologia referenciada anteriormente, optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada possibilitando uma mais ampla e consistente recolha dos dados. De acordo com Coutinho (2015) “a entrevista visa a obtenção de informação através de

questões que são colocadas ao inquirido pelo investigador” (p.141). Posto isto e tendo em conta que este paradigma dá importância aos detalhes e aos pormenores é fundamental fazer-se questões abertas para que as respostas captem esses detalhes particulares.

Para dar início à entrevista, informou-se cada sujeito sobre o âmbito em que esta se ia realizar e foi feito um pedido de autorização de registo áudio da mesma. Para facilitar a recolha dos dados dos diferentes sujeitos e, tendo em conta a situação atual de pandemia no nosso país, recorreu-se a diferentes métodos: em duas entrevistas utilizou-se um gravador de áudio, na entrevista à coordenadora da instituição utilizou-se a plataforma *zoom*, uma vez que foi realizada em contexto de pandemia, COVID-19 e as restantes foram realizadas por escrito no guião de entrevista.

Como se pretendeu recolher dados descritivos dos sujeitos selecionados neste estudo, as entrevistas foram realizadas de forma individualizada, onde estiveram presentes, o investigador e o entrevistado. De acordo com o autor Morgan (1988, citado por Bogdan & Bilken, 1994), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas” (p.134).

Tal como fora referido anteriormente, para a elaboração da entrevista optou-se pela tipologia semiestruturada. Bogdan e Bilken (1994) afirmaram que este tipo de estruturação permite obter dados comparáveis entre os participantes. Posto isto, procedeu-se à elaboração de quatro guiões de entrevista (Anexo 1): um para a coordenadora da instituição, um para os professores de Educação Especial, outro para a Educadora de Pré-Escolar e para a professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e outro para os pais de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. Os guiões tinham como objetivo definir o que se pretendia que respondessem com as questões colocadas.

Relativamente à forma como os guiões foram construídos, na coluna onde se refere aos blocos, agrupou-se vários temas dentro de uma categoria mais geral. Na coluna dos objetivos, explicitou-se as intenções das questões colocadas aos entrevistados. Na terceira coluna, que diz respeito às questões de investigação, selecionou-se quais as perguntas essenciais para responder aos objetivos traçados e na última coluna, que se refere às observações, colocou-se o que se pretendia que os participantes respondessem em cada questão colocada.

## **2.4. Tratamento e análise de dados**

Após a recolha dos dados obtidos, através das entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas (Anexo 2) para, posteriormente, se poder analisar as informações.

Foi nesta fase que se organizou a informação recolhida, e, para isso, recorreu-se a métodos que permitiram analisar de forma sistemática o texto. Esta análise sistemática teve como finalidade encontrar “palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2015, p.217).

Posto isto, Bardin (2011, citado por Coutinho, 2015) ”a análise de conteúdo de tipo exploratório realiza-se em três momentos sucessivos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados” (p.218).

De acordo com Bardin (1997) e Esteves (2006, citados por Coutinho, 2015) a primeira fase, que diz respeito à pré-análise, foi o momento em que se fez uma leitura flutuante de todos os dados que se recolheu anteriormente, através das entrevistas. A segunda fase teve como objetivo codificar a informação recolhida e, para isso, procedeu-se à exploração do material, que consistiu em construir uma grelha de análise de conteúdo que se encontra dividida em três colunas: categorias, subcategorias e unidades de registo em contexto (Anexo 3). A primeira coluna correspondeu às categorias, onde foram apresentados os grandes temas relacionados com cada questão. Na segunda coluna representou-se as subcategorias onde constaram os subtemas adjacentes aos grandes temas, mas com referência às respostas. Na terceira e última coluna, encontraram-se as unidades de registo em contexto, que dizem respeito às respostas dadas pela Coordenadora da Instituição, pelos Professores de Ensino Especial, pela Educadora do Pré-Escolar, a Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os Pais de uma criança com Transtorno do Espectro Autista e que estão na origem da escolha das categorias e das subcategorias.

As grelhas de análise de conteúdo são distintas e, por isso, expôs-se, seguidamente, a forma como foram organizadas, tendo em conta as informações recolhidas através das entrevistas

Tabela 3- Síntese de categorização da análise de conteúdo das entrevistas realizadas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo em contexto</b>
Dados pessoais do entrevistado	- Habilitações académicas	“Formação em 1.º ciclo e especialização em educação especial” (PEE2., p.79).
	- Tempo de serviço	“Tenho 28 anos de serviço” (C.p.98).
	- Experiência profissional	“Só no primeiro ano é que dei aulas no ensino regular. Depois (...) fui tirar a especialização (...) fui trabalhar para a CERIC de Lisboa como professor (...) acumulei funções como diretor num colégio de Educação Especial (...) estive na Faculdade de Motricidade Humana, durante 4 anos, no Departamento de Educação Especial” (PEE1, p.63).
Inclusão de crianças com NEE	- Vantagens	“Acho que é na escola de ensino regular que eles devem estar porque, também, é na sociedade entre todos que eles vivem” (PPE2, P.79).
	- Desvantagens	“Há outras situações em que os miúdos ficam prejudicados porque as salas não têm os recursos adequados” (PEE1, P.63 e 54).
	- Áreas onde estas crianças com TEA apresentam maiores dificuldades	“As dificuldades que sobressaem mais (...) é a baixa autoestima deles” (PEE2, P.81).
Fatores Essenciais para a inclusão de crianças com NEE	- Recursos	“Os recursos disponibilizados pela instituição não são suficientes para a inclusão destas crianças” (EPE, p.89).

- Respostas adequadas	“Vou tentando e reajustando a planificação de forma a conseguir ir ao encontro das suas necessidades, nunca esquecendo os seus interesses e motivações” (EPE, p.90).
- Postura da comunidade educativa	“Há muito professores que se preocupam muito que o aluno colabore, interaja com os outros elementos, como o seu grupo, com os seus pares. E depois há outros que não” (PEE2, P.82).
- Formação dos docentes	“Atualmente, a formação que é dada é deficitária. (...) a especialização é feita ao fim de semana, umas horitas por semana em regime de pós-laboral” (PEE1, P.66).
- Trabalho cooperativo	“São feitas reuniões periódicas com os pais, onde é feita a avaliação de como é que as coisas estão a decorrer, o que é que devemos fazer para melhorar, ajustando o que necessário ajustar” (C, p.101).
- Estratégias	“Uma aluna autista chegou ao pé de mim e disse: estou tão feliz, tão feliz”, isto por causa de um resultado de um teste. Depois estivemos a conversar e tento ajudá-la a construir uma frase oralmente porque ela em termos de estruturação de frase é muito pobre (...), sem ela dar conta, vai construindo uma frase correta” (PEE2, P.85).
- Diferenciação pedagógica	“O currículo diferenciado (...) devia de ser para todos” (PEE2, P.81).

Organização da escola face ao processo de inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades de saúde especiais	- Número de profissionais afetos ao Ensino Especial naquele agrupamento de escolas	“No total existem, no agrupamento, 8 professores de Educação Especial mas na instituição que coordeno, existem 4 professores e só um deles é que roda porque é o coordenador da Educação Especial” (C,p.99).
	- Equipas Multidisciplinares	“O agrupamento tem uma equipa multidisciplinar, da qual fazem parte, entre outros, os coordenadores de ciclo, a Educação Especial, o SPO e a Direção” (C, p.99).
	- Número de crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades de saúde especiais por cada professor de Ensino Especial	“Em média serão uns $\frac{3}{4}$ alunos por cada professor de educação especial” (C,p.99).
	- Alunos com Medidas Universais	“Alunos com medidas universais tem outro tipo de apoio com outro professor que não é da Educação Especial (...) esse apoio é designado por Centro de Apoio à Aprendizagem, que é dado por professores de 1.º ciclo que não têm turma” (C, p.99).
	- Número de crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades de saúde especiais naquela instituição	“No 1.º ciclo existem 18 crianças com medidas universais e 11 alunos com medidas seletivas e/ou seletivas” (C,p,99).
Acompanhamento das crianças que se integram no Decreto-Lei n.º 54/2018	- Acompanhamento em contexto de sala de aula de ensino regular	“Em sala de aula, os alunos são apoiados por professores de apoio educativo (3 na escola), em coadjuvação com o professor titular de turma” (C, p.103).
	- Acompanhamento em contexto fora de sala de aula de ensino regular	“Fora da sala, os alunos são apoiados no Centro de Apoio à Aprendizagem” (C,p.99).

	- Estratégias/ métodos utilizados	“Todo o trabalho a desenvolver por cada um dos alunos, resulta de uma programação elaborada em colaboração com os diferentes agentes educativos, tendo em conta a problemática do aluno, as competências a desenvolver e os recursos existentes” (C,p.100).
	- Recursos disponíveis	“Os recursos materiais são os recursos que eles necessitam (...) em termos de recursos humanos é a mesma coisa” (C,p.100).
	- Trabalho cooperativo	“São feitas reuniões periódicas com os pais, onde é feita a avaliação de como as coisas estão a decorrer, o que é que devemos fazer para melhorar, ajustando o que é necessário ajustar, mudar o que for necessário mudar” (C,p.101).
Alterações implementadas com o Decreto-Lei n.º 54/2018	- Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	“O decreto-lei n.º 54/2018 tem uma visão mais humanista da Educação. É abrangente, onde o aluno é visto como um ser individual, em que cada um tem as suas necessidades, as suas formas de aprendizagem, daí ser abrangente nas medidas universais (...) o que mudou efetivamente, é na formalização das adaptações que são necessárias para cada aluno e, portanto, acabamos aqui com a subjetividade e com a relatividade de uma avaliação” (C,p.101).
	- Recursos específicos	“O decreto-lei n.º 54/2018 tenta perceber porque é que este menino não está a acompanhar (...) por exemplo: precisa de outro tipo de atividade, então vamos à formalização e ao seu programa” (C,P.101).

	- Determinação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	“(…) é da responsabilidade da equipa multidisciplinar, assim como a respetiva mobilização. A implementação das medidas definidas é da responsabilidade do professor titular de turma” (C,p.100).
Inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades de saúde especiais	- Vantagens	“É uma aprendizagem fantástica ter crianças com necessidades de saúde especiais (…) porque aprendem a aceitar, a colaborar e a ter solidariedade com os colegas” (C,p.103).
	- Fatores essenciais para a inclusão destas crianças	“Primeiro (…) as mentalidades tanto dos pais como de toda a comunidade educativa (…) depois que nós possamos dar resposta às necessidades de cada um, Que tenhamos os recursos materiais e os recursos humanos que cada criança necessita” (C,p.104).
	- Postura do grupo face à inclusão destas crianças	“Há crianças que são mais humanas, mais sensíveis, mais solidárias e mais prestáveis que outras, mas há sempre” (C,p.105).
Transtorno do Espectro do Autismo	- Diagnóstico	“A Perturbação do Espectro do Autismo foi-lhe diagnosticado aos dois anos e meio” (P,p.95).
	- Características	“Foi a fixação que ele tinha por determinadas atividades” (P,p.95).
	- Postura dos pais face ao diagnóstico do seu filho	“Fiquei desesperada com a situação porque desconhecia esta perturbação. Não sabia como podia ajudá-lo” (P,p.95).

	- Dificuldades que o seu filho apresenta	“A sua maior dificuldade é a capacidade de concentração. Ele não consegue estar muito tempo a fazer a mesma atividade. Dispersa muito rapidamente” (P,p.95).
Inclusão do seu filho numa escola de ensino regular	- Vantagens	“Os seus colegas aceitaram-no muito bem e, atualmente, ajudam-no muito para que ele se torne mais autónomo” (P,p.95).
	- Fatores essenciais para a inclusão do seu filho	“ (...) comunidade escolar aceitar as diferenças e adaptar-se às mesmas. Isto permite que haja respostas adequadas a todas as crianças” (P,p.96).
Trabalho desenvolvido fora da escola	- Apoio especializado	“Ele é acompanhado por terapeutas” (P,p.97).
	- Trabalho realizado com os pais em casa	“Como a sua maior dificuldade é a capacidade de concentração, faço muitos jogos com ele. Para desenvolver a autonomia, peço-lhe para me ir buscar determinadas coisas e, muitas vezes, ele consegue” (P,p.96).

As grelhas de análise de conteúdo permitiram realizar a síntese das entrevistas de cada participante (Anexo 4), cujas refletiram as concepções de cada um face às questões colocadas.

De acordo com Coutinho (2015) a última fase correspondeu ao tratamento dos resultados, que nos permitiu comparar os dados com o intuito de lhes dar significado. Posto isto, é a partir das categorias definidas anteriormente que se interpretou o significado da informação recolhida. Para isso, é necessário confrontar os dados obtidos com a fundamentação teórica. A interpretação das informações recolhidas apresentou-se no capítulo 4, que se designou por apresentação e discussão dos resultados.

### **Capítulo 3- Apresentação e discussão dos resultados**

Neste capítulo pretendeu-se responder às questões de investigação definidas no início deste estudo. Ao longo da discussão dos resultados confrontou-se a informação recolhida através das entrevistas com alguns autores referenciados no enquadramento teórico, entre outros.

Analisando as respostas de cada entrevistado face à temática da inclusão de crianças com NEE, em particular com TEA no ensino regular, constatou-se que as suas opiniões são consensuais, uma vez que referiram que é uma medida benéfica tanto para as crianças que apresentam algum transtorno como para as restantes. Esta condição proporciona um ambiente de aceitação e valorização pela diferença entre toda a comunidade educativa. Um dos entrevistados evidenciou que a inclusão *“é uma aprendizagem fantástica ter crianças com necessidades de saúde especiais, é uma aprendizagem para os outros, também, porque aprendem a aceitar, a colaborar e a ter solidariedade com os colegas”* (C, p. 101).

Na mesma linha, outro entrevistado referiu que *“considero muito importante e necessária a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares. Penso que os outros alunos serão melhores pessoas, por saberem ajudar e aceitar quem é diferente, valorizando as suas conquistas”* (P1CICLO). Esta conceção também foi defendida por Silva (2011) ao referir que a inclusão destas crianças

“contribui para que todos “cresçam” de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós” (p.132).

As concepções dos entrevistados referidos anteriormente, também, vão de encontro às de Ferreira (2011) visto que este salientou que a inclusão destas crianças “permite-lhes perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites” (p. XLVII).

Contudo evidenciaram que essas situações devem ser analisadas caso a caso porque dependem da problemática da criança em específico. Evidenciaram que perante situações onde são necessários recursos mais específicos e que a escola regular não consegue assegurar, então a inclusão desta criança acaba por ser prejudicial para ela própria:

*Há outras situações em que os miúdos ficam prejudicados porque as salas não tem os recursos adequados (...) isso terá que ser visto caso a caso. Nas situações mais complexas, mais complicadas, pode exigir salas específicas e equipamentos específicos, que no Ensino Regular não tem (...) há situações onde os miúdos necessitavam de salas com características específicas, equipamentos específicos, e técnicos específicos. E não há uma sala de alunos com essas características (PEE1, pp. 61-62).*

Confrontando a concepção deste entrevistado com o ponto de vista de Pinto (2015), as escolas de ensino regular têm de assegurar as condições necessárias para a inclusão destas crianças:

têm de dotar-se de recursos humanos (e.g. terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais,...) e materiais (equipamentos e recursos materiais diferenciados) aumentando e melhorando o seu leque de respostas. Em suma, estas escolas têm de garantir/assegurar os mesmos serviços que seriam proporcionados por uma escola especial aos alunos com incapacidades (p.19).

Tendo em conta que a questão de investigação pretendeu compreender particularmente a inclusão de crianças com TEA, seguidamente apresentou-se as concepções dos entrevistados face às crianças com TEA que acompanham.

Assim sendo, a professora do 1.º ciclo referiu que “tenho dois alunos de educação especial (...) estes dois meninos estão muito bem integrados, são muito bem aceites e valorizados na turma.” (p. 90). Na concepção deste entrevistado “os alunos serão melhores pessoas por saberem ajudar e aceitar quem é diferente, valorizando as suas conquistas. Todos acabam por ganhar” (P1CICLO, p. 90).

O entrevistado evidenciou ainda que “a inclusão destes alunos beneficia as suas aprendizagens, sem sombra de dúvida. Os restantes alunos não são prejudicados por

*consigo organizar as atividades de sala de aula de forma a que cada um tenha os tempos que precisa”* (P1CICLO, p. 91). Com estes dados constatou-se que a inclusão destas crianças não prejudica as restantes porque a professora gere as atividades respeitando o ritmo de cada criança.

Ainda sobre esta questão, a educadora do pré-escolar concordou com a inclusão das duas crianças que acompanha:

*concordo imenso com a inclusão das minhas duas crianças. É uma medida muito benéfica para estas crianças, uma vez que uma das dificuldades que as crianças diagnosticadas com TEA apresentam é precisamente a dificuldade em relacionar-se socialmente (...) muito importante a inclusão numa escola comum destes meninos, para que eles tenham oportunidades de conviverem com diversas crianças, num espaço que promova o respeito pela diferença, a partilha, a cooperação e acima de tudo a interajuda* (EPE, p. 86).

Este entrevistado evidenciou, também, que a inclusão das crianças que acompanha não prejudica as suas aprendizagens nem as das restantes: *“A inclusão destes alunos não deverá prejudicar as suas aprendizagens nem dos restantes alunos”* (EPE, p. 87). Mencionou, também, que a inclusão é uma medida complexa que exige um trabalho cooperativo entre todos os profissionais que acompanham estas crianças: *“É uma medida mais exigente (...) requer um trabalho de equipa por parte da equipa docente e de vários tipos de terapeutas que acompanham a criança”* (EPE, p. 87). Nesta dimensão, o entrevistado acrescentou que: *“com esta realidade, da inclusão de criança com necessidades educativas especiais, todos serão cidadãos menos discriminatórios, respeitando a diferença física, religiosa etc. Com esta medida trabalha-se a cidadania da melhor forma”* (EPE, p. 87). Assim sendo, Leitão (2010, citado por Santos, 2018) referiu que *“inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática”* (p.21).

Do ponto de vista dos pais da criança com TEA, o processo de inclusão do seu filho é muito positivo porque *“ele integrou-se, logo, muito bem. Dá-se muito bem com os colegas e com toda a comunidade educativa”* (P, p. 94) e acrescentou, também, que *“todos os professores que trabalham com o meu filho aceitaram-no muito bem, independentemente das suas dificuldades”* (P, p. 93).

A segunda questão de investigação diz respeito aos meios e recursos disponibilizados para a inclusão de crianças autistas. Esta questão e a questão anterior

estão interligadas, uma vez que os meios e os recursos influenciam o processo de inclusão. Assim sendo, um dos professores de Educação Especial referiu

*que essas situações devem ser vistas caso a caso. Porque há muitas situações em que é possível a inclusão. Há outras situações em que os miúdos ficam prejudicados porque as salas não tem os recursos adequados, nem as escolas têm os recursos adequados para que eles possam ter aquilo a que tem direito* (PEE1, p. 61-62).

O mesmo entrevistado mencionou, também, que “*no Ministério da Educação só estão previstos, para as escolas, professores. É a única coisa que está prevista*” (PEE1, p. 72).

Estas afirmações permitiram compreender que, na conceção deste entrevistado, em relação aos recursos, existem carências que põem em risco a inclusão destas crianças porque só estão contemplados professores para as escolas e há casos em que é necessário outro tipo de recursos.

Um dos entrevistados reforçou que:

*para haver uma verdadeira inclusão tem de haver, realmente, recursos apropriados para esses alunos. Ah... E quando falo em recursos são recursos humanos e materiais, porque se não houver, ah... pensarmos só na inclusão, pôr a criança no meio dos outros, não vai resultar. Portanto, nem em todos lados, nem em todas as situações se verifica que, realmente, os recursos são apropriados...ah... porque, quer se queira, quer não, essas crianças requerem muitos recursos humanos como materiais, e que nem sempre as escolas tem* (PEE2, p.78).

Segundo Ferreira (2011) para uma escola ser inclusiva esta “*deve assegurar os recursos necessários de modo a dar respostas adequadas a alunos com NEE, quer seja ao nível de recursos humanos (professores especializados, de psicólogos, de terapeutas e pessoal auxiliar), quer seja ao nível de recursos materiais (por exemplo tecnologias de apoio, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação)*” (p.21).

Confrontando as opiniões dos entrevistados e Ferreira, constatou-se que para haver inclusão é fundamental que existam recursos humanos e materiais que permitam responder adequadamente às necessidades destas crianças, caso contrário não existe inclusão.

Os entrevistados, acrescentaram, ainda, que nos casos, onde não existem as condições que foram referidas anteriormente, é preferível que não haja inclusão porque

estas crianças acabam por ficar prejudicadas: *“se pensarmos só na inclusão, pôr a criança no meio dos outros, não vai resultar”* (PEE2, p.78).

Um dos aspetos que um dos entrevistados evidenciou diz respeito ao número de sessões de Educação Especial a que cada criança tem direito e a duração da mesma: *“tudo o que seja menos de três sessões semanais (...) de uma hora ou cinquenta minutos (...) tudo o que seja inferior a isso é inadequado”* (PEE1, p. 71). Acrescentou ainda que *“para o pré-escolar e primeiro ciclo, conseguimos, normalmente, em média, três sessões mas já não conseguimos para todos. A nível de segundo ciclo. Conseguimos duas sessões consecutivas* (PEE1, p. 72). Contudo, sublinhou que:

*alguns destes alunos, além do apoio do professor de Ensino Especial, precisavam do apoio de um terapeuta da fala, precisavam de um apoio de um terapeuta ocupacional, alguns precisavam de trabalho de psicologia (...) apoio psicológico. Outros, além disto, tinha que haver um trabalho com os pais em termos de apoio psicológico, em termos de organização das coisas e toda essa parte, não existe* (PEE1, p. 72).

Com esta perspetiva do entrevistado compreendeu-se que estas crianças necessitam de recursos humanos que não existem nas escolas regulares como é o caso dos terapeutas da fala, dos terapeutas ocupacionais e dos psicólogos. Na mesma direção, um dos entrevistados referiu que

*em relação aos recursos humanos acho que sim(...) os funcionários (...) em todas as escolas pecam muito por ausência de funcionários (...) e eles são muito importantes para estes alunos porque é importante (...) uma coisa é o espaço na sala de aula, outra coisa é o espaço (...) fora da sala de aula. E, acho que deve ser conduzido e acompanhado, neste caso pelos funcionários que nem sempre há, nem sempre existe em todas as escolas. As escolas do nosso país estão muito carentes de funcionários* (PEE2, P.81).

Através desta afirmação depreendeu-se que nas escolas regulares existe um déficite no que diz respeito ao número de funcionários e que estes desempenham um papel essencial porque fora de sala de aula, são eles que acompanham estas crianças.

Apesar dos professores de Educação Especial concordarem que existem casos em que as escolas não conseguem assegurar as condições necessárias para sua inclusão, a conceção da coordenadora da instituição divergiu, uma vez que afirmou que são disponibilizados todos os recursos que as crianças com necessidades de saúde especiais necessitam para a sua inclusão:

*Os recursos materiais são os recursos que eles necessitarem. Se estas crianças necessitarem de fazer atividades diferentes, atividades adequadas, portanto, as*

*adaptações curriculares, se precisarem de mesas diferentes, se precisarem de estar numa posição diferente em sala de aula, tudo o que for necessário para aquela criança, será diferente. Em termos de recursos humanos é a mesma coisa. Todos os recursos humanos que forem necessários (C, p. 98).*

A conceção dos pais da criança com TEA foram de encontro às ideias da coordenadora da instituição, uma vez que referiu que *“nesta instituição, penso que existem as condições necessárias para a inclusão do meu filho” (P, p. 94).*

A coordenadora da instituição mencionou que tentam garantir os meios necessários para estas crianças mas que a partir do 2.º ciclo é muito mais difícil devido às características que lhe estão subjacentes, como por exemplo:

*grande variedade de professores. Estas crianças de 50 em 50 minutos estão a mudar de sala, portanto este acompanhamento é muito mais difícil. Não estou a dizer que não se faça, também se faz mas é muito mais difícil de aplicar e acompanhar. Tenta-se ao máximo criar meios de auto suficiência (C, p. 98).*

A terceira questão de investigação diz respeito às estratégias utilizadas por cada entrevistado para a inclusão das crianças autistas que acompanham. Relativamente a esta temática, os entrevistados apresentaram uma grande diversidade de estratégias para trabalhar com os seus alunos, uma vez que cada um tem as suas necessidades e dificuldades.

Os professores de Educação Especial durante as suas sessões desenvolvem competências ligadas à problemática da criança em específico. Por exemplo: *“a autonomia, o saber estar, saber estar à mesa, tirar as coisas, pôr as coisas, saber arrumar o seu casaco, saber ir buscar o material necessário para fazer um determinado trabalho” (PEE1, p. 75).* Neste caso, o professor pretendeu desenvolver a autonomia daquela criança, uma vez que revela dificuldades a esse nível. Segundo Santos (2012) é *“importante que se tenha conhecimento da problemática do autismo, que se conheça ao pormenor, o aluno com quem se vai trabalhar, nomeadamente os seus pontos fortes e as suas dificuldades” (p. 42).* Na mesma linha, um dos entrevistados referiu que desenvolve atividades que se revelam úteis para o dia-a-dia destas crianças:

*Todas aquelas que possam ser úteis...ah...pode ser...ir à biblioteca e aprender a requisitar um livro, pode ser...ah... dar uma volta pela escola e reconhecer determinados espaços da escola ou conhecer sítios que ele nunca foi, a dimensão da escola...pode ser...saber identificar os sons das vozes dos animais e perceber que os animais têm características diferentes (PEE1, p. 75-76).*

Na conceção de um dos docentes de Educação Especial, um elemento fundamental é que exista uma linha condutora que permita à criança autista compreender a sucessão de acontecimentos: *“quando eu quero meter outra coisa diferente (...) eu tenho de dar uma pista primeiro e ele descobre sozinho. O meu objetivo é esse (...) Eu tenho de ajudá-lo a que ele lá chegue”* (PEE2, p.85). Esta estratégia permite que ele se torne mais autónomo e seguro. Contudo, reforçaram que as estratégias dependem daquilo que se pretende trabalhar e que cada aluno é um caso: *“Isso depende dos miúdos (...) depende muitos dos miúdos. Há uns em que estão mais...há uns em que algumas questões, mesmo têm que ver com a linguagem oral e com a linguagem escrita, que me interessa particularmente resolver”* (PEE1, p.75). O mesmo entrevistado referiu, também, que *“para outros interessa-me desenvolver questões de atenção, questões de concentração, e, depois, serem capazes de focar, durante um certo tempo, a atenção”* (PEE1, p.75) e evidenciou, novamente, que as estratégias que utiliza *“depende de miúdo para miúdo, da idade que têm, do nível de conhecimentos que têm, o nível de aprendizagens que já realizou, do nível de autonomia, dos níveis de atenção que tem. Portanto, depende muito da...varia muito de miúdo para miúdo. É caso a caso”* (PEE1, p.75).

A partir destes dados compreende-se que as estratégias vão de encontro às características que estão inerentes à problemática da criança em específico. Tendo em conta que a problemática em que o estudo se foca é o Espectro do Autismo, tal como o nome indica, varia do nível de gravidade de cada caso. Importa salientar que de acordo com a coordenadora da instituição:

*há competências que estão relacionadas com a problemática e que são trabalhadas especificamente com a Educação Especial e em contexto de fora de sala de aula. (...) se é mais direcionado para a parte académica, então é trabalhado em sala de aula e se necessário com um professor de apoio educativo* (C, p.100).

Um dos docentes de Educação Especial utiliza, muitas vezes, a estratégia de falar de situações do dia-a-dia dos alunos para desenvolver as competências onde apresentam maiores dificuldades:

*Ainda ontem, uma aluna autista, chegou ao pé de mim e disse: “Estou tão feliz, tão feliz, professora”, isto por causa de um resultado de um teste. Depois estivemos a conversar, tento ajudá-la a construir uma frase oralmente porque ela em termos de estruturação de frase é muito pobre, não é?!... relata os acontecimentos por palavras-chave, não é?!...ah...e o que eu quero é desenvolver é...ah... a estrutura da frase, não é?!... neste*

*caso o vocabulário. Então, ela vai contar e sem ela dar conta eu estou...vou repetindo as coisas dela, não é?!...mas construindo a frase correta.*(PEE2, p.83).

Ainda sobre as estratégias, na concepção da educadora, esta utiliza o trabalho em pares e em pequenos grupos com o intuito de promover momentos que impliquem a socialização entre todos: *“realização de trabalho a pares; realização de trabalhos em pequenos grupos, criando condições para os escutar, valorizando as opiniões e os saberes de todas as crianças e também na organização da sala promovendo interação entre todos”* (EPE, p.88). Neste sentido, Howlin (1970, citado por Marcelino, 2014) *“sugere que a maior estratégia de intervenção para ajudar as crianças com esta perturbação é treinar os pares para comunicar e interagir com elas”* (p.85).

Assim sendo, e de acordo com Lang e Berberich (1995, citados por Ferreira 2011) é importante *“criar um ambiente de interações positivas (...) a sala de aula deve ser um lugar onde as necessidades humanas básicas devem ser tidas em consideração”* (p.LVII). Confrontando os autores referidos anteriormente com a concepção da educadora, constatou-se que toda a organização da sala deve ter em conta as necessidades de cada criança, com o objetivo de promover interações que sejam benéficas para o seu desenvolvimento.

A professora do 1.º ciclo do ensino básico revelou que utiliza estratégias baseadas em três pilares fundamentais: preconizadas pela pedagogia, o seu bom senso e a sua experiência face a estas situações.

Reforçou, também, que não há estratégias definidas porque uma determinada estratégia pode funcionar num dia e no outro não ser possível: *“As estratégias de trabalho com estes alunos não são padronizadas. Umhas vezes funciona uma coisa, outras vezes outra. Utilizo as estratégias preconizadas pela pedagogia, o bom senso e o que percebo resultar no decurso do trabalho”* (P1CICLO, p.91).

A concepção dos pais da criança autista, relativamente às estratégias utilizadas em casa, referiram que para desenvolver a capacidade onde o seu filho apresenta maiores dificuldades, que é a concentração, recorrem à execução de jogos: *“como a sua maior dificuldade é a capacidade de concentração, faço muitos jogos com ele”* (P, p.94).

Outra estratégia utilizada pelos pais, no contexto em casa, para desenvolver a autonomia, é pedirem-lhe para ir buscar determinados objetos e evidenciam que ele é bem-sucedido na maior parte das vezes: *“para desenvolver a autonomia, peço-lhe para me ir buscar determinadas coisas e, muitas vezes, ele consegue”* (P, p.94).

Para além destas respostas, houve outros resultados que emergiram decorrentes de uma mudança na regulamentação dos decretos-lei no que diz respeito à área da Educação Especial e que se contrapõem com os dados recolhidos dos outros intervenientes deste estudo. Assim sendo, importa salientar que a entrevista da coordenadora da instituição foi realizada numa fase posterior, comparativamente com as restantes e assente nos princípios do novo decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de Julho. Assim sendo, no que concerne à gestão do processo de inclusão, o entrevistado referiu que no agrupamento da qual a sua instituição faz parte, existe uma equipa multidisciplinar que é constituída pelos “*coordenadores de ciclo, a Educação Especial, o SPO e a direção*” (C, p.). Esta equipa multidisciplinar determina a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: “*A determinação da necessidade de aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é da responsabilidade da equipa multidisciplinar, assim como a respetiva mobilização. A implementação das medidas definidas é da responsabilidade do professor titular de turma*” (C, p.).

Na instituição que coordena, existem 18 crianças do 1.º ciclo do ensino básico que são abrangidas por medidas universais, em que “*têm outro tipo de apoio com um professor que não é da Educação Especial (...) designado por Centro de Apoio à Aprendizagem*” (C, p.99) e que tem como finalidade apoiar os alunos sempre que se verifique a sua necessidade: “*num momento em que a criança precise, está ali um espaço para aquela criança. Quando deixar de precisar, ótimo. Melhor para todos, principalmente para aquela criança e virão outros se for necessário*” (C, p.102) Nesta mesma instituição existem 11 crianças abrangidas com medidas seletivas e/ou adicionais que são distribuídas por 4 professores de Educação Especial: “*em média serão uns  $\frac{3}{4}$  alunos por cada professor de Educação Especial*” (C, p.99) e evidenciou que “*a grande maioria dos nossos casos de Educação Especial são, exatamente, crianças com Perturbação do Espectro do Autismo*” (C, p.100) e que são disponibilizados todos os recursos necessários para a sua inclusão: “*Se estas crianças necessitarem de fazer atividades diferentes, atividades adequadas, portanto, as adaptações curriculares, se precisarem de mesas diferentes, se precisarem de estar numa posição diferente em sala de aula, tudo o que for necessário, para aquela criança será diferente*” (C, p.100). Este entrevistado mencionou que em todas as situações é muito importante o trabalho cooperativo mas nas situações em que existe alguma problemática é ainda mais: “*são necessárias reuniões periódicas com os pais, onde é feita a avaliação de como as coisas estão a decorrer, o que é que devemos fazer para*

*melhorar, ajustando o que é necessário ajustar, mudar o que for necessário mudar”* (C, p.101).

Uma das informações pertinentes desta entrevista diz respeito às alterações implementadas após o novo decreto-lei n.º54/2018, em que o entrevistado referiu que todas as crianças, independentemente de apresentarem uma problemática ou não, passaram a usufruir de medidas que permitiram minimizar as dificuldades encontradas: *“é essencialmente nas medidas universais que se notam grandes alterações”* (C, p.102). Assim sendo, este decreto-lei implementa medidas que permitem responder adequadamente a cada criança, promovendo a participação e a melhoria das aprendizagens de cada uma. A entrevistada evidencia isso mesmo: *“o decreto 54 (...) parte do princípio que a escola tem que criar condições para diferentes aprendizagens, de diferentes maneiras, através da aprendizagem ativa”* (C, p.100).

Em suma, o decreto-lei n.º54/2018 surge com o intuito de reconhecer que a diversidade é uma mais-valia no processo de aprendizagem dos alunos e que é fundamental mobilizar os meios e recursos para adequar as respostas a essa mesma diversidade.

## Considerações finais

Ao longo deste estudo pretendeu-se conhecer as representações dos diferentes atores face à inclusão de crianças com NEE, em particular com Transtorno do Espectro Autista; conhecer os meios e os recursos necessários para a inclusão destas crianças e, por fim, conhecer as estratégias utilizadas pelos docentes para a inclusão das mesmas.

Tendo em conta as respostas dos participantes deste estudo, um fator essencial para o sucesso da inclusão das crianças com NEE, em particular com TEA são os recursos disponibilizados, tendo em conta as características específicas de cada criança. Assim sendo, afirmaram que nas escolas públicas de ensino regular, nem sempre existem os recursos adequados para estas crianças. E, por isto, concordaram com a inclusão em determinadas situações. Nos casos em que a escola não contenha as condições necessárias, defendem que para essas crianças é mais benéfico que estejam noutras instituições. No entanto, um dos entrevistados referiu que a escola tem de assegurar todas as condições que são necessárias para a inclusão destas crianças e, por isso, cabe à equipa multidisciplinar avaliar os meios e os recursos necessários para cada situação, tendo em conta a problemática.

Segundo os entrevistados, outro fator muito importante na inclusão destes alunos é a cooperação entre todos os intervenientes neste processo, desde o professor de educação especial, aos pais. Referiram, ainda, que os pais destas crianças, por norma, participam muito no processo de aprendizagem dos seus filhos, visto que apresentam desconhecimento e querem aprender a saber lidar com os seus filhos.

Mencionaram que a evolução destas crianças depende da forma como o professor titular olha para elas. É preciso, que o professor tenha consciência que estes alunos precisam de respostas adequadas, caso contrário não existe inclusão.

De uma forma geral, os docentes referiram que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo são uma população muito específica que têm características, igualmente específicas. Posto isto, revelaram que as estratégias devem ter em conta cada situação, visto que uma determinada estratégia pode funcionar num dia e no outro pode já não ter qualquer efeito na mesma criança. Afirmaram que as estratégias têm como intuito ajudar no desenvolvimento das competências que se encontram mais deficitárias. Assim sendo e tendo em conta as características das crianças com TEA é essencial utilizar estratégias que permitam desenvolver a sua autonomia, a sua autoestima, a sua linguagem oral e escrita, bem como, desenvolver-se socialmente.

Dois docentes referiram que, devido à sua problemática, é essencial que as atividades propostas tenham uma ligação para que estes alunos consigam compreender autonomamente o que irão fazer posteriormente.

Ao longo deste estudo, compreendeu-se que a inclusão destes alunos é possível caso existam os recursos necessários. Nas situações em que isso não existe, os participantes concordaram que estas crianças devem estar inseridas noutras instituições. Perante esta informação, este estudo poderá desencadear questões pertinentes para investigações futuras, como por exemplo: “ De que forma é que a sociedade influencia na inclusão destas crianças”; “Qual o trabalho desenvolvido com estas crianças no setor privado de ensino regular” e “Qual o trabalho desenvolvido nas instituições apenas para crianças com necessidades especiais”

No que concerne às limitações deste estudo, de acordo com Günther (2006, citado por Paes, 2011) a metodologia qualitativa pressupõe a limitação do campo de investigação na medida em que se pretende compreender de forma aprofundada. Assim sendo, esta metodologia apresenta um carácter exploratório e pormenorizado sobre um contexto específico, o que origina num maior envolvimento por parte do investigador. Contudo, o investigador não pode perder a objetividade para não interferir nos resultados do estudo. Em suma, evidencia-se que os resultados da investigação serão sempre uma das verdades possíveis relativamente ao fenómeno estudado. No sentido em que essas verdades são influenciadas pelos valores e experiências de cada entrevistado e tendo em conta o contexto em que decorre a investigação.

Analisando todo o percurso que foi feito ao longo deste estudo, depreendeu-se que teve um impacto muito grande na forma como esta temática passou a ser vista. Futuramente, pretendo especializar-me na área de Educação Especial com a finalidade de aprender ainda mais para responder adequadamente a todas as crianças, alargando o campo no que diz respeito às estratégias e metodologias.

## Referências

- Associação, A. P. (2013). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Brasil: Artmed editora ltd.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Braga, C. (2010). *Perturbações do Espectro do Autismo e Inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância*. Minho: Universidade do Minho.
- Candeias, A. R. G. (2012). *Autismo: Inclusão ou Integração*. (Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências de Educação, Instituto Superior de Educação e Ciências).
- Conselho Nacional de Educação. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Ferreira, D. (2011). *A inclusão de crianças com NEE no ensino regular*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garret). Retirado de <https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/1477/1/tese%20de%20mestrado.pdf>
- Filho, J. F. B. & Cunha, P. (2010). *A Educação Especial na Perspetiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento*. Ministério da Educação.
- Freire, C. M. B. (2012). *Comunicação e interação social das crianças com perturbação do espectro do autismo* (Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências de Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett). Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3050>
- García, T., & Rodríguez, C. (1997). A criança Autista. Em R. B. Jiménez, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 249-270). Lisboa: Dinalivro.
- Gonçalves, A. S. (2012). *Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: Intervenção Educativa* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett). Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3055/Tese%20Mestrado%20Ana%20Sofia%20Gon%C3%A7alves.pdf?sequence=1>
- IGEC (2016). *A escola inclusiva: desafios*. Melhorar a capacitação das lideranças e sensibilizar os encarregados de educação para a educação especial. Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações.
- Lima, C. R. (2018). *Perturbação do Espectro do Autismo: Contributos para a caracterização do desenvolvimento da comunicação e da linguagem*. Lisboa,

- Portugal: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Faculdade de Medicina.
- Lima- Rodrigues, L., Ferreira, A. M., Trindade, A. R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. H., & Magalhães, M. B. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa, Portugal: Faculdade de Motricidade Humana.
- Marcelino, I. (2014). *Promover as interações sociais num aluno com Perturbação do Espectro do Autismo: Estudo de Caso*. (Dissertação de Mestrado em Educação Especial). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Morgado, V. (2011). *Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo*. (Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação Almeida Garrett). Retirado de [https://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1356/1/Estrategias\\_autismo.pdf](https://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1356/1/Estrategias_autismo.pdf)
- Oliveira, L., Melo, C., Prado, M., Brüggemann, O. (não tem ano). *Potencialidades e limites das abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa*. Retirado de [http://www.abeneventos.com.br/anais\\_senpe/17senpe/pdf/0576po.pdf](http://www.abeneventos.com.br/anais_senpe/17senpe/pdf/0576po.pdf)
- Paes, E. (2011). *Virtualidades, limites e contrates da investigação qualitativa e quantitativa em educação*. Retirado de <https://edineidepaes.files.wordpress.com/2011/03/tema1.pdf>
- Pereira, E. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pinto, C. (2015). *A Importância do CRI na Promoção da Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Estudo de Caso*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*.
- Santos, S., B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: estratégias inclusivas na sala regular do 1ºCEB* (Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Departamento de Ciências da Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett). Retirado de <https://core.ac.uk/download/pdf/48578371.pdf>.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. (A. R. -Lopes, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veloso, S. (2014). *A Intervenção Educativa nos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

## **Fontes**

Decreto-Lei n.º 3/ 2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008, série I.  
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio. Diário da República n.º 91/2008, série I.  
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto- Lei n.º 54/ 2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, série I.  
Ministério da Educação. Lisboa.

## **Anexos**

## **Anexo 1- Grelhas de Entrevistas semiestruturadas**

### **Anexo 1 (a)- Entrevista semiestruturada aos professores de Educação Especial**

Tema: A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular

Entrevistados: professores de Educação Especial

Objetivo geral: Conhecer as representações de diferentes atores educativos face à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular

Local: sala de Educação Especial

Dia e hora: a definir com os entrevistados do estudo

Blocos	Objetivos	Questões de Investigação	Observações
Bloco A- Dados pessoais	- Conhecer a formação e a sua experiência profissional	1) Quais as suas habilitações académicas?	- Licenciatura - Mestrado - Pós-graduação - Especialização
		2) Qual o seu tempo de serviço?	- Há quantos anos é que desempenha as suas funções
		3) Qual a sua experiência?	- Em que instituições e com que funções
Bloco B- Inclusão	- Conhecer a representação do entrevistado sobre a inclusão	4) Qual a sua opinião face à inclusão dos alunos com NEE em salas do ensino regular?	- Concorda com a inclusão de crianças com NEE - Não concorda
		5) O que pensa sobre a forma como a inclusão dos alunos com NEE está a ser feita?	- Estão bem integrados - O que é necessário para a inclusão destas crianças

		6) Na sua opinião, a criança com NEE tem maior probabilidade de sucesso escolar se frequentar uma escola regular ou numa escola de ensino especial? Depende das dificuldades e das necessidades educativas?	- É benéfico para os alunos com NEE - É prejudicial para os alunos NEE?
		7) Depende das estratégias e postura em relação à inclusão?	- Que estratégias utiliza para incluir estas crianças
		8) Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, observa uma evolução deste(s) aluno(s)? 9) Depende do processo e percurso de cada um?	- Observa-se poucas melhorias - Observa-se uma grande evolução?
		10) Pode dizer que genericamente se determinadas condições e formas de trabalhar forem asseguradas, que é possível evolução e progressão?	- Concorda com a inclusão de crianças com NEE? - O que é necessário para a inclusão destas crianças?
Bloco C- Diferenciação Pedagógica	- Conhecer de que forma é feita a inclusão de crianças com PEA	11) Qual a sua opinião, sobre o trabalho pedagógico com crianças com currículo normal e alunos com currículo diferenciado na mesma sala de aula?	- Como é feita a diferenciação pedagógica - É possível trabalhar com estas duas realidades dentro da mesma sala - Não é possível
		12) Quais as maiores dificuldades que sobressaem?	- Comunicação - Comportamento - Socialmente

Bloco D- Cooperação	- Conhecer se existe trabalho cooperativo entre os profissionais de educação	13) Qual a integração e a interligação que é feita com os outros alunos?  14) As atividades, feitas em sala de aula, são planificadas pelo docente titular/ educador e pelo professor de Ensino Especial?  15) Existe um trabalho colaborativo e de equipa multidisciplinar?	- Postura da comunidade face a esta realidade  - Existe trabalho colaborativo - Não existe trabalho colaborativo
Bloco E- Recursos	- Conhecer se existem recursos para a inclusão destas crianças	16) As horas de apoio especializado são suficientes para trabalhar com estas crianças?	- As horas de apoio são suficientes - As horas de apoio não são suficientes
		17) Os recursos disponíveis pela instituição são suficientes para a inclusão deste(s) aluno(s)?	- Existem recursos humanos e matérias - Existem recursos humanos mas há carência de recursos materiais - Existem recursos materiais mas há carência de recursos humanos. - Não existem recursos
Bloco F- Educação Especial	- Perceber se a escola regular auxilia os pais destas crianças	18) Costuma reunir com os pais deste(s) aluno(s) e com o professor titular?	- O apoio que é dado pelas escolas regulares aos pais destas crianças

		19) Os pais deste(s) aluno(s) pedem-lhe conselhos para lidarem com ele(s)?	- Que conselhos é que os profissionais dão aos pais
	- Compreender que trabalho é feito no apoio especializado	20) Que estratégias utiliza para trabalhar com as crianças com PEA?	- Que estratégias utilizam para a inclusão de crianças com PEA
		21) Que tipo de atividades costuma propor?	- Que tipo de atividades são feitas para desenvolverem as suas capacidades
		22) Que dificuldades revelam?	- Inerentes à problemática

### Anexo 1 (b) - Estrutura da Entrevista semiestruturada aos Professores de Educação Especial

Tema: A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular

Entrevistados: Professores de Educação Especial

Objetivo geral: Conhecer as representações de diferentes atores educativos face à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular

Local: a definir com o entrevistado

Dia e hora: a definir com os entrevistados do estudo

Blocos	Objetivos	Questões de Investigação	Observações
Bloco A- Dados pessoais	- Conhecer a formação e a sua experiência profissional	1) Quais as suas habilitações académicas?	- Licenciatura - Mestrado - Pós-graduação - Especialização
		2) Qual o seu tempo de serviço?	- Há quantos anos desempenha as suas funções
		3) Qual a sua experiência?	- Em que instituições trabalhou e com que funções
Bloco B- Inclusão	- Conhecer a representação do entrevistado sobre a inclusão	4) Qual a sua opinião face à inclusão dos alunos com NEE em salas do ensino regular?	- Concorda com a inclusão de crianças com NEE - Não concorda com a inclusão
		5) O que pensa sobre a forma como a inclusão dos alunos com NEE está a ser feita?	- É benéfico para os alunos com NEE - É prejudicial para os alunos NEE - Não existe inclusão
		6) Na sua opinião, a criança com NEE tem maior probabilidade de sucesso escolar se frequentar uma escola regular ou numa escola de ensino	- O que é necessário para a inclusão destas crianças

		<p>especial? Depende das dificuldades e das necessidades educativas?</p> <p>7) Depende das estratégias e postura em relação à inclusão?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as diferenças entre uma escola regular e uma escola especializada</li> <li>- Que estratégias utiliza para incluir estas crianças</li> </ul>
		<p>8) Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, observa uma evolução deste(s) aluno(s)?</p> <p>9) Depende do processo e percurso de cada um?</p> <p>10) Pode dizer que genericamente se determinadas condições e formas de trabalhar forem asseguradas, que é possível evolução e progressão?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observa-se poucas melhorias</li> <li>- Observa-se uma grande evolução</li> </ul>
<p>Bloco C- Diferenciação Pedagógica</p>	<p>- Conhecer de que forma é feita a inclusão de crianças com TEA</p>	<p>11) Qual a sua opinião, sobre o trabalho pedagógico com crianças com currículo normal e alunos com currículo diferenciado na mesma sala de aula?</p> <p>12) Considera que é possível trabalhar com estes dois grupos distintos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É possível trabalhar com estas duas realidades dentro da mesma sala</li> <li>- Não é possível trabalhar com as duas realidades</li> </ul>
		<p>13) Quais as dificuldades que sobressaem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inerentes à problemática</li> </ul>
		<p>14) As atividades planificadas pela professora titular são adequadas às necessidades deste(s) aluno(s)? São tidos em conta nas suas planificações? Há um verdadeiro currículo adaptado a estes alunos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades adequadas às necessidades e interesses da criança com NEE</li> </ul>
		<p>15) Qual a integração e a interligação que é feita com os outros alunos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhos a pares</li> <li>- Trabalhos de grupo</li> <li>- Estratégias</li> </ul>

Bloco D- Cooperação	- Conhecer se existe trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos	16) As atividades, feitas em sala de aula, são planificadas pelo docente titular/ educador e pelo professor de Ensino Especial? 17) Existe um trabalho colaborativo e de equipa multidisciplinar? 18) Existe trabalho em equipa entre os professores de Ensino Especial e os professores titulares?	- Não existe trabalho colaborativo - Existe trabalho colaborativo
Bloco E- Recursos disponíveis	- Perceber se existem condições para a inclusão	19) As horas de apoio especializado são suficientes para trabalhar com estas crianças?	- Horas de apoio especializado por cada criança com NEE
		20) Os recursos disponíveis pela instituição são suficientes para a inclusão deste (s) aluno (s)?	- Existem recursos - Não existem recursos?
Bloco F- Apoio dado aos pais destas crianças	- Perceber se a escola regular auxilia os pais destas crianças	21) Costuma reunir com os pais deste(s) aluno(s) e com o professor titular?	- Existe acompanhamento aos pais de crianças com NEE
		22) Os pais deste(s) aluno(s) pedem-lhe conselhos para lidarem com ele(s)? Se sim, que conselhos lhes dá?	- Conselhos dados aos pais para lidarem com os seus filhos
Bloco G- Apoio especializado	- Compreender que trabalho é feito no apoio especializado	23) Que estratégias utiliza para trabalhar com as crianças com TEA?	- Estratégias utilizadas pelos professores de Educação Especial
		24) Que tipo de atividades costuma propor?	- Atividades iguais para todas as crianças do grupo - Atividades ligadas à problemática
		25) Que dificuldades revelam?	- Comunicação e linguagem - Comportamento - Socialização

### **Anexo 1 (c) - Estrutura da Entrevista semiestruturada à professora do 1.º ciclo do ensino básico e à educadora do pré-escolar**

Tema: A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular

Entrevistados: professora do 1.º ciclo do ensino básico e educadora do pré-escolar

Objetivo geral: Conhecer as representações de diferentes atores educativos face à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular

Local: nas respetivas salas de ensino regular

Dia e hora: a definir com os entrevistados do estudo

<b>Bloco</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Observações</b>
Bloco A- Dados pessoais	- Conhecer a formação e a sua experiência profissional	1) Quais as suas habilitações académicas?	- Licenciatura - Mestrado - Pós-graduação - Especialização - Bacharelato
		2) Tem formação em ensino especial?	- Sim - Não
		3) Quantos anos tem de serviço?	- Há quantos anos é que desempenha as suas funções
Bloco B- Inclusão	- Conhecer a opinião da entrevistada face à inclusão dos alunos com TEA que acompanha.	4) Quantos alunos com necessidades educativas especiais têm na sala?	- Nº de alunos que acompanha
		5) Qual a sua opinião sobre a inclusão do(s) mesmo(s)?	- Estão incluídos de forma correta - Não estão incluídos

		6) A inclusão deste(s) aluno(s) beneficia ou prejudica as suas aprendizagens, bem como as dos restantes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prejudica as aprendizagens das crianças com NEE</li> <li>- Beneficia as aprendizagens das crianças com NEE</li> <li>- Beneficia as aprendizagens dos restantes alunos</li> <li>- Prejudica as aprendizagens dos restantes alunos</li> </ul>
		7) Que estratégias utiliza em sala de aula para a inclusão deste(s) aluno(s)?	- Atividades que permitem ao aluno integrar-se com os restantes colegas
		8) Todas as atividades que planifica são adequadas às necessidades deste(s) aluno(s)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim</li> <li>- Não</li> <li>- Apenas algumas</li> </ul>
		9) Que dificuldades apresentam este(s) aluno(s)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação e linguagem</li> <li>- Comportamento</li> <li>- Socialização</li> </ul>
	- Conhecer a opinião do entrevistado relativamente à inclusão de uma forma geral	10) Qual a sua opinião face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concorda com a inclusão</li> <li>- Não concorda com a inclusão</li> <li>- Depende dos casos</li> </ul>
Bloco C- Recursos	- Conhecer a perspetiva do entrevistado face à existência	11) Os recursos disponíveis pela instituição são suficientes para a inclusão deste(s) aluno(s)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- São suficientes</li> <li>- Não são suficientes</li> <li>- Não existem</li> </ul>

	de recursos suficientes para a inclusão destas crianças.	12) As horas de apoio do Ensino Especial são suficientes?	- N.º de horas por cada criança São suficientes Não são suficientes
Bloco D- Cooperação	- Conhecer a perspectiva do entrevistado face à existência de trabalho multidisciplinar	13) Planifica as atividades sozinho(a) ou em conjunto com o professor(a) de Ensino Especial?	- Existe trabalho cooperativo entre os profissionais de educação que acompanham estas crianças - Não existe trabalho cooperativo
		14) Reúne com frequência com os pais deste(s) aluno(s)?	- Com frequência é que reúne com os pais - Não existem reuniões com os pais destas crianças
		15) Os pais deste(s) aluno(s) participam no processo de ensino-aprendizagem do(s) seu(s) educando(s)?	- Sim - Não
		16) Os pais deste(s) aluno(s) pedem-lhe conselhos para lidarem com ele? Se sim, que conselhos lhes dá?	- Sim - Não - Exemplos de conselhos é que dá aos pais

### **Anexo 1 (d) - Estrutura da Entrevista semiestruturada aos Pais de uma criança com Perturbação do Espectro Autista**

Tema: A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular

Entrevistados: pais de uma criança com Transtorno do Espectro Autista

Objetivo geral: Conhecer as representações de diferentes atores educativos face à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular

Local: a definir com os entrevistados do estudo

Dia e hora: a definir com os entrevistados do estudo

<b>Bloco</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Formulário de questões</b>	<b>Observações</b>
Bloco A- Diagnóstico	- Conhecer o diagnóstico desta criança	1) Qual foi o sinal que despertou a sua atenção para algo de diferente no seu filho?	- Sintomas
		2) Quando é que diagnosticaram que o seu filho tinha Perturbações do Espectro do Autismo?	- Idade da criança aquando diagnosticada com TEA
		3) Como reagiu quando soube?	- Reagiu bem - Reagiu mal
		4) Quais as suas maiores dificuldades?	- Comunicação e linguagem - Comportamento - Socialização
Bloco B- Relação com os outros	- Conhecer a perspetiva do entrevistado face à relação dos outros com o seu filho e o inverso	5) Considera que o seu educando foi bem aceite pelos professores/educadores?	- Foi bem aceite - Teve dificuldades em se incluir no grupo

		6) O seu educando tem uma boa relação com os alunos da sua turma?	- Tem uma boa relação - Não existe relação com os colegas
		7) Acha que o seu filho é tratado como os seus colegas?	- É tratado da mesma forma que as outras crianças - É tratado de forma diferenciada
Bloco C- Inclusão	- Conhecer a perspectiva dos pais relativamente ao processo de inclusão	8) O que entende por inclusão?	- Estar na mesma sala que os outros mas realizar atividades diferentes - É fazer as mesmas atividades que os outros
		9) Considera que a inclusão do seu educando nesta escola foi um processo fácil?	- Foi muito fácil - Ainda está a ser complicada a adaptação - Foi muito difícil - Teve o apoio de toda a comunidade escolar Não teve o apoio necessário?
		10) Observa uma evolução no desenvolvimento do seu filho após a sua entrada na escola?	- Após a sua entrada na escola, ele desenvolveu-se muito - Não se desenvolveu - Desenvolveu-se mas muito lentamente - Desenvolveu-se muito rápido
Bloco D- Recursos	- Conhecer a perspectiva do entrevistado relativamente aos recursos disponíveis	11) Considera que o seu filho têm todas as condições necessárias na escola?	- Os recursos são suficientes - Os recursos não são suficientes

	para a inclusão do seu filho	12) Considera que os professores/educadores da escola têm formação suficiente para trabalhar com o seu educando?	- Não têm formação suficiente - Têm uma boa formação
		13) O seu filho têm outro tipo de acompanhamento fora da escola?	- Terapia de fala - Psicólogos - Psiquiatras - Terapeutas ocupacionais
Bloco E- Apoio dos pais no processo de ensino-aprendizagem	- Conhecer a perspectiva dos pais face ao processo de ensino-aprendizagem do filho	14) Reúne com alguma frequência com o educador/professor titular?	- Reúne várias vezes - Reúne poucas vezes
		15) Que estratégias utiliza, em casa, para desenvolver as áreas em que o seu educando têm mais dificuldades?	- Estratégias utilizadas para desenvolver as áreas onde o seu filho apresenta maiores dificuldades
		16) Participa no processo de aprendizagem do seu filho?	- Participa muito - Participa pouco - Não participa

### **Anexo 1 (e) - Estrutura da Entrevista semiestruturada à Coordenadora de uma instituição de ensino regular**

Tema: A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular

Entrevistados: coordenadora da instituição de ensino regular

Objetivo geral: Conhecer as representações de diferentes atores educativos face à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no ensino regular

Local: nas respetivas casas, via plataforma *Teams*

Dia e hora: a definir com os entrevistados do estudo

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Formulário de questões</b>	<b>Observações</b>
Bloco A- Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista - Motivar a entrevistada	1) Informar a entrevistada sobre o trabalho que me encontro a desenvolver e os seus objetivos  2) Solicitar a sua colaboração para a continuação do mesmo  3) Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da entrevistada  4) Solicitar a autorização para gravação áudio de entrevista	

<p>Bloco B- Dados pessoais</p>	<p>- Conhecer o seu percurso profissional</p>	<p>5) Solicitar à entrevistada para falar acerca do seu percurso profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilitações académicas</li> <li>- Tempo de serviço</li> <li>- Experiência profissional</li> </ul>
<p>Bloco C- Organização da escola/ agrupamento face à promoção de medidas inclusivas</p>	<p>- Conhecer de que forma é que a escola/ agrupamento se organiza no processo de inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades de saúde especiais</p>	<p>6) De que forma é que a escola/ agrupamento gere o processo de inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades de saúde especiais?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Número de profissionais afetos ao Ensino Especial naquele agrupamento de escolas</li> <li>- Equipas multidisciplinares</li> <li>- Número de crianças com dificuldade de aprendizagem e com necessidades de saúde especiais por cada professor de Ensino Especial</li> <li>- Número de crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades de saúde especiais naquela instituição</li> </ul>
		<p>7) Na instituição que coordena, como é que se processa o acompanhamento das crianças que se integram no Decreto-Lei n.º 54/2018, de acordo com as dificuldades de aprendizagem e com necessidades de saúde especiais, como é o caso da Perturbação do Espectro do Autismo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento destas crianças em contexto de sala de aula de ensino regular</li> <li>- Acompanhamento destas crianças em contexto fora da sala aula</li> <li>- Estratégias/métodos utilizados</li> <li>- Recursos disponíveis</li> <li>- Trabalho colaborativo</li> </ul>

		8) Na instituição, pela qual é responsável, que alterações é que foram implementadas após o novo decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho? (opcional: De que forma é que são implementadas as três medidas de inclusão: Universais; seletivas e adicionais)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (universais, seletivas e adicionais)</li> <li>- Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão presentes na instituição</li> <li>- Determinação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão</li> </ul>
Bloco D- Perceção/opinião da entrevistada face à inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades de saúde especiais	- Conhecer a perspetiva da entrevistada face à inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades de saúde especiais	9) Qual a sua opinião face à inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades de saúde especiais nas escolas de ensino regular?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concordo porque é benéfico para estas crianças e/ou para as restantes</li> <li>- Não concordo porque é prejudicial para estas crianças e/ ou para as restantes</li> </ul>
		10) Quais os fatores essenciais para a inclusão destas crianças nas escolas de ensino regular?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho colaborativo</li> <li>- Recursos necessários</li> <li>- Estratégias utilizadas</li> <li>- Métodos utilizados</li> <li>- Mentalidades da comunidade educativa</li> </ul>
		11) Na sua perspetiva, que atitudes é que as outras crianças apresentam face à inclusão das crianças que estão abrangidas pelas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrejaída</li> <li>- O grupo coloca estas crianças de parte</li> <li>- Postura de valorização pelas diferenças individuais</li> </ul>

		<p>12) Na sua opinião, que benefícios é que o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de Julho trouxe para estas crianças?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento da individualidade de cada criança... independentemente das suas dificuldades</li> <li>- Acesso a mais recursos</li> <li>- Mais exigência na formação dos professores de Educação Especial</li> <li>- Não trouxe benefícios porque segregou ainda mais as crianças</li> <li>- Alteraram-se as medidas inclusivas mas não houve melhorias dos recursos</li> </ul>
--	--	---	--

## **Anexo 2- Protocolos de Entrevista aos participantes do estudo**

## Protocolo de Entrevista ao Professor de Educação Especial 1

**E** – Quais as suas habilitações académicas?

**PEE1** – Tenho o magistério primário, primeira aplicação. Depois tenho a especialização do Instituto António Aurélio Costa Ferreira. Depois tenho a licenciatura em Ciências da Educação. São, em termos de profissões, são essas.

**E** – Qual o seu tempo de serviço?

**PEE1** – Trinta e sete anos e qualquer coisa. Está a fazer trinta e oito anos.

**E** – Qual a sua experiência profissional?

**PEE1** – Eu trabalhei sempre no Ensino Especial. Só o primeiro ano é que dei aulas no Ensino Regular. Depois, a partir daí, trabalhei sempre no Ensino Especial, só que exerci várias, várias funções. Ah... depois tive um ano no Ensino Normal, depois tive um ano numa classe de Ensino Especial, que era o que havia na altura. Depois fui tirar a especialização. Da especialização fui trabalhar para a CERCI de Lisboa como professor. Depois na CERCI, na altura, na CERCI acumulei funções. Eu já trabalhava como professor num colégio especial e, na altura, quando trabalhava na CERCI acumulei funções como diretor num Colégio de Educação Especial. Depois, ah... estive na Faculdade de Motricidade Humana, durante quatro anos, no Departamento de Educação Especial e Reabilitação. Na altura, éramos responsáveis pela implementação das tecnologias e das ajudas técnicas para miúdos com necessidades educativas. Depois daí, da...da faculdade de...de Motricidade Humana, cheguei a trabalhar para o aquilo que existia na altura de equipas de Educação Especial. Depois as equipas extinguiram-se. Depois estive como coordenador do grupo Oriental de apoios educativos, durante três anos. Ah... entretanto, também, dei aulas no Politécnico, como professor e depois disso, vim trabalhar para...para as escolas. Estive primeiro em Marvila, durante alguns anos e depois vim para a Vasco da Gama. Sempre como professor de Ensino Especial e, neste caso, como coordenador e professor de Ensino Especial.

**E** – Qual a sua opinião face à inclusão dos alunos com NEE em salas do ensino regular?

**PEE1** – Ah... eu acho que essas situações devem ser vistas caso a caso. Porque há muitas situações em que é possível a inclusão. Há outras situações em que os miúdos ficam

prejudicados porque as salas não tem os recursos adequados, nem as escolas tem os recursos adequados para que eles possam ter aquilo a que tem direito. Portanto, isso terá que ser visto caso a caso. Nas situações mais complexas, mais complicadas, pode exigir salas específicas e equipamentos específicos, que no Ensino Regular não tem. Ah... no pré-escolar é possível com alguma facilidade. No primeiro ciclo já há algumas dificuldades e depois nos outros ciclos há situações que é... os miúdos estarem incluídos na sala é prejudicial para os próprios miúdos, mesmo já no primeiro ciclo. Em que há situações onde os miúdos necessitavam de salas com características específicas, equipamentos específicos, e técnicos específicos. E não há uma sala de alunos com essas características.

**E** – O que pensa sobre a forma como a inclusão dos alunos com NEE está a ser feita?

**PEE1** – Está a ser feita, está a ser feita de uma forma inadequada. A inclusão pela inclusão, e isso não é nada porque não se privilegia as diferenças. A inclusão, muitas vezes, é feita exatamente ao contrário daquilo que deveria de ser. Isto é, nós devemos compreender as diferenças de cada um e dar resposta a essas diferenças. Não pode ser, a inclusão não pode ser igual para todos, isto é, não pode ser todos tem o mesmo currículo, todos tem a mesma resposta, todos tem os mesmos equipamentos, todos tem que aprender as mesmas metas, e isso não é inclusão. Isso é pôr indivíduos em situação de desvantagem, nitidamente. E, atualmente, o próprio 3/2008 não permite que haja sequer uma redução curricular. Por isso, os miúdos terão que aprender exatamente os mesmos conteúdos como os outros, ou, então, dão-lhe uma solução de um currículo específico individual, que é uma situação em que não tem...ah... em que lhes é vedado, logo á partida, uma possibilidade de progressão. Quer dizer, acompanham a turma mas não tem reconhecimento dessa progressão. Pode estudar até ao 12º ano mas na prática não tem um diploma. Tem só um certificado que depois não tem reconhecimento em lado nenhum. Um miúdo com currículo específico individual, neste momento, tem direito a um certificado. Não é um diploma, é um certificado. E esse certificado, quem é que o reconhece, aonde e como?! Na maior parte dos sítios não é reconhecido. Se quiserem tirar a carta, não podem tirar a carta tendo um CEI. Se a pessoa quiser...ah... concorrer a uma formação profissional de um determinado nível não pode porque não tem um diploma.”

**E** – Na sua opinião, a criança com NEE tem maior probabilidade de sucesso escolar se frequentar uma escola regular ou numa escola de ensino especial? Depende das dificuldades e das necessidades educativas?

**PEE1** – Depende das dificuldades e das necessidades educativas de cada aluno. Mais de metade dos... uma grande percentagem, digamos, quer dizer... à volta de 70% dos miúdos consegue resultados se houver um programa bem feito, consegue resultados numa escola de Ensino Regular. Há uma margem mais reduzida de miúdos que, de facto, estando numa escola de Ensino Regular, porque não tem as respostas que são adequadas para eles e, por isso, não têm sucesso. Portanto, isso para a grande maioria poderão estar e poderão ter sucesso e nós temos experiência disso. Para... uma margem de situações mais específicas, de facto, os miúdos estão a ser prejudicados.

**E** – Depende das estratégias e postura do professor em relação à inclusão?

**PEE1** – Não. Depende, fundamentalmente... ah... o problema da postura em relação à inclusão, é que toda a gente acha que é politicamente a inclusão mesmo sem saber o que isso quer dizer e o que isso é. E, portanto, ninguém me diz que é contra a inclusão. Toda a gente é a favor da inclusão, que é o princípio. Depois se as pessoas reconhecem as diferenças e sabem atacar essas diferenças, e sabem resolver essas diferenças?! Então, podemos ter sucesso. Se as pessoas acham que aquele menino só precisa que repita várias vezes a mesma coisa... ah... e que vai dar mais trabalho. Não temos sucesso, temos insucesso. Portanto... e depende da formação dos professores. Ah... atualmente, a formação que é dada é uma formação que é deficitária. Ah... quando eu fiz a especialização, nós tínhamos três anos de especialização com estágio, em que nós não estávamos a trabalhar, estávamos dispensados do trabalho e tínhamos a garantia do nosso vencimento em contagem de tempo de serviço... e estávamos três anos letivos, em que estávamos dedicados a fazer formação, portanto, estávamos só aprender e a estagiar, a nível de especialização. Atualmente, a especialização é feita ao fim de semana, umas horitas por semana, em regime de pós-laboral, em que as pessoas têm que estar preocupadas com o trabalho da semana e depois ainda têm que se preocupar com a especialização. E é feita durante um ano ou ano e meio, dois anos no máximo. É evidente que não é a mesma coisa.

**E** – Ao longo do processo de ensino- aprendizagem, observa uma evolução deste(s) aluno(s)?

**PEE1** – Sim, nós temos uma boa experiência. Nós temos miúdos que, neste momento, concluíram o décimo segundo ano. Já temos miúdos que concluíram o décimo segundo ano via normal. Já temos miúdos que concluíram o décimo segundo por via de formação profissional e...ah... outros miúdos que, entretanto, atingiram outros níveis mais inferiores mas, também, através de via profissional. E temos miúdos que neste momento, já temos miúdos que já tiveram acesso à faculdade. E, se nos perguntassem, há oito anos atrás, em relação a esses miúdos, quando eles apareceram, se era expectável que entrassem numa faculdade, nós diríamos que não. No entanto, já temos alguns casos de miúdos que chegaram, que entraram na faculdade. E, portanto, conseguiram recuperar e ter sucesso. Assim como há uma ou outra situação, clara de insucesso. Muitas vezes porque não há os recursos adequados e, na maior parte dos casos, porque os pais optam por uma inclusão...ah... brava, quer dizer, uma inclusão, independentemente das condições e não dão e não permitem que sejam dadas as respostas adequadas aos miúdos. E, há situações, de facto, de insucesso. São situações complicadas porque são situações sem saída.

**E** – Depende do processo e percurso de cada um?

**PEE1** – O processo e o percurso é definido, atualmente, não só pelos recursos e pelo conhecimento que a escola pode ter ou não, mas, é também, definido pela adesão ou não adesão que os pais têm nas medidas que nós pretendemos aplicar. Os pais têm uma capacidade, neste momento, de inviabilizar as medidas. Tão simples como isto! Nós achamos que é importante para uma aluna ou aluno ter uma terapia de fala ou apoio especializado ou ter uma intervenção em termos da psicomotricidade. O pai entende que a terapia da fala é perda de tempo, e, naquele caso, se for um caso essencial e fundamental, é um passo que bloqueia todo o processo. E que não é possível substituir a intervenção especializada por uma intervenção amadora ou outra tentativa de fazer mais ou menos o mesmo efeito.

**E** – Pode dizer que genericamente se determinadas condições e formas de trabalhar forem asseguradas, que é possível a evolução e a progressão destas crianças?

**PEE1** – Ah sim! Isso é. Isso é possível sim, agora nós temos vários níveis de evolução e progressão. Nós temos miúdos que conseguimos, progressivamente, aproximá-los do

currículo normal e atingirem competências do currículo normal. Estes são aqueles casos de grande sucesso, não é... e depois temos outros miúdos que conseguimos que eles tenham, que criem questões de autonomia, todo um conjunto de coisas que eles consigam, portanto, alguma evolução em termos pessoais e em termos de conhecimentos mas não é suficiente para atingir os níveis... ah... os níveis curriculares que são exigidos e, portanto, são miúdos que, embora, tenham sucesso, embora estejam mais adaptados, embora sejam mais interventivos, depois a resposta, se não conseguirmos uma via profissional para alguns desses miúdos... ah... eles não vão atingir, não conseguem atingir as competências que são exigidas em termos académicos e ficam... numa situação de insucesso porque não há uma resposta diferente.

**E** – Qual a sua opinião, sobre o trabalho pedagógico com crianças com currículo normal e alunos com currículo diferenciado na mesma sala de aula?

**PEE1** – Ah... o currículo... temos que ser muito pragmáticos nisso. Embora, a diferenciação pedagógica seja um objetivo que devia de ser para todos os alunos, devia de ser um cuidado de todos os professores para agir com todos os alunos. O que nós vemos, genericamente, é que, normalmente, os professores aplicam o currículo para o aluno médio da turma. E, portanto, nem serve ao aluno excecional, nem serve ao aluno que tem dificuldades. Ah... e estamos a falar pelo facto... de utilizar uma matriz curricular que não tem... ah... onde a diferenciação não é muito pontual e muito pouco programada. Para...para estes alunos, se falarmos apenas nos com necessidades educativas, como o próprio 3/2008 não prevê uma redução curricular, não prevê uma alteração dos objetivos. Prevê é a anulação dos objetivos por deficiência ou a segmentação e criação de objetivos intermédios para os mesmos objetivos terminais. Portanto, como o professor é confrontado com os mesmos objetivos terminais, e como a diferenciação não é uma prática... ah... sistemática e constante dentro das salas de aula, estes miúdos não têm as respostas adequadas. Portanto, falar-se de diferenciação pedagógica é necessário que os professores a saibam realizar e a saibam planificar. É preciso que os professores tenham conhecimentos do que é o desenvolvimento curricular. Tenham conhecimento do que é o desenho curricular. Que seja matéria para que possam trabalhar facilmente e que eles... ah... dominem sobre o ponto de vista teórico e sobre o ponto de vista prático. O que se passa na prática é que as pessoas são formatadas para fazer um determinado currículo. Normalmente o currículo nem é o currículo oficial, é o currículo do manual. E, ai não há diferenciação. O manual não varia.

**E** – Considera que é possível trabalhar com estes dois grupos distintos?

**PEE1** – Ah... numa sala de aula é possível trabalhar, desde que sejam claros os objetivos para cada um dos miúdos e que haja uma... que haja uma linha... haja uma linha condutora para estes miúdos que não têm qualquer direção. Portanto, desde que haja uma linha contínua é possível trabalhar. Ah... embora, isso exija, de facto, algum esforço e alguma atenção mais específica da parte do professor. Também é assim que se percebe a redução de turma. Se uma turma do segundo ciclo passa de trinta para vinte, permite que o professor possa criar trabalho mais específico para um ou dois alunos que estejam nessas condições. Portanto, essas condições existem assim. É possível fazer-se e pode-se fazer mas isso depende da formação dos professores, depende, de facto, não só de concordar com a inclusão, mas, de facto, isso ser uma atividade que seja sistemática. Se for só concordar com a inclusão porque é politicamente correto ou porque é muito bonito, não acontece nada.

**E** – Quais as maiores dificuldades que sobressaem dos alunos com PEA que acompanha?

**PEE1** – Os miúdos com autismo são uma população muito específica, não é... e mesmo dentro desses nós temos vários níveis. Temos desde o indivíduo que tem um conjunto de comportamentos mas que mantém... ah... muito boas eficiências em termos de aprendizagens curriculares, ou que se conseguem desenvolver essas eficiências ao nível das aprendizagens curriculares, e, portanto, conseguimos, por um lado, resolver os problemas que tem a ver com o relacionamento, com a comunicação dele, e ter sucesso em termos curriculares. Temos outros miúdos que temos de resolver primeiro os problemas de comunicação, e os problemas de relação deles e, depois... ah... promover as aquisições... as aquisições curriculares, e consegue-se também. Temos outros casos em que, de facto, o tempo de atenção nos objetos de estudo são muito reduzidos e, por isso, nós não conseguimos desenvolver as aprendizagens os pares, com a turma, que se consigam perceber e que se consigam aperceber pouco a pouco as exigências de cada atividade. Que se consigam desenvolver a autonomia em relação à própria aprendizagem. Quando nós conseguimos fazer essas coisas todas, depois a aprendizagem começa a aparecer. E começa aparecer naturalmente. Há situações mais graves, há miúdos que além de terem esta problemática, ainda têm outras problemáticas associadas, como por exemplo, a ausência de comunicação, ou outras e nesse caso, se não forem resolvidas essas, não se consegue resolver as outras. Portanto, são situações, que depois temos miúdos... temos experiência de miúdos que concluíram com... Espectro do Autismo,

segundo a nova classificação, que concluíram o nono ano cá na escola e depois foram para outras escolas fazer outras coisas.... coisas específicas, como na António Arroio, para o Conservatório, ou para o secundário normal. Temos...ah... alguns deles demoraram o mesmo tempo a terminar que os outros. Outros demoraram mais um ano, dois ou três anos a fazer o mesmo curso mas conseguiram fazer e têm hipóteses de continuar. E, temos casos de alguns miúdos, muito poucos, temos um, ou dois miúdos que, de facto, esse sucesso não existe. E, portanto, estão com currículos específicos e individuais. Vão-se afastando cada vez mais dos padrões de comportamento dos grupos de referência, que passam a ter exigências que eles não conseguem suportar...ah... quando não tem ou não consegue autonomia e não consegue estabelecer relações com os seus pares até uma determinada idade, depois é mais difícil estabelecer com os miúdos do mesmo grupo etário com treze, catorze, quinze, dezasseis anos. Quando os outros alunos começam a ter outras solicitações, e que eles não sabem sequer dar resposta a situações mais primárias, e muito menos a situações de namoros, raves, disto e daquilo, etc... Eles ficam completamente perdidos aí.

**E** – As atividades planificadas pela professora titular são adequadas às necessidades deste(s) aluno(s)? São tidos em conta nas suas planificações?

**PEE1** – Na maior parte dos casos, normalmente, há um cuidado de organizar as atividades, conversar com o professor da turma e ter-se uma ideia do que é que é adequado e o que é que não é adequado. Na minha experiência, maioritariamente, os professores estão tão preocupados com aquela diferença que aceitam... com alguma facilidade as...as...as indicações que nós damos, ou as propostas mas há sempre exceções a isso...há sempre exceções a isso e há professores que não...não só...não sabem porque não aprenderam a trabalhar com este tipo de crianças, como, também, não...ah... não são permeáveis a fazerem um trabalho diferente daquele que estão habituados a fazer mas são casos raros, felizmente.

**E** – Considera que há um verdadeiro currículo adaptado a estes alunos?

**PEE1** – Não, não há! Não há! Não há porque...só há dois currículos, neste momento, o currículo nacional ou o currículo específico individual...ahrrr!... que saiu com uma regulamentação muito específica, este ano...ah... que nalgumas coisas pede à escola exigências que a escola não tem capacidade de responder. Quando se fala de atividades de... quando se fala de atividades... que tenham a ver com a inserção da vida ativa, a

escola, muito dificilmente consegue fazer parcerias com as empresas, muito dificilmente consegue, por exemplo, fazer treino de transporte com os miúdos. Se os miúdos estão inseridos numa malha... num horário curricular, pois não se consegue tirar aquele miúdo daquele horário e dar uma volta com ele de autocarro até casa e de casa para a escola e mais ainda... há questões de seguro, questões de segurança, autorização dos pais, acompanhamento dos outros miúdos, porque a deslocação do professor que fosse com esse miúdo iria prejudicar os apoios dos outros alunos. Portanto, há todo um conjunto de questões do foro logístico e de competências que a própria escola tem ou não tem, que é impossível fazer. E se falarmos dos miúdos mais velhos, contratualizado com empresas, as escolas... tem um estatuto muito... ah... precário a esse nível. Quer dizer, estamos sempre na esperança da boa vontade do dono da empresa de fazer o favorzinho de permitir um estagiozinho numas condiçõeszinhas, e isso, o ministério propõe isso, é estar a estar a propor... é outra... é outra politicamente correta. A escola está aberta à comunidade e a comunidade interagir com a escola. Isto é de quem não vive no país e não está no mundo real. Politicamente é muito giro, é muito correto, é muito atraente. Na prática não se faz. Não se faz porque, quer dizer, o que é que a escola pode garantir à empresa?! Que segurança é que a escola pode garantir à empresa por ter lá o miúdo no posto de trabalho, não sei que, não sei que...?! Que acompanhamento é que a escola é capaz de fazer nisso?! Que técnicos é que são adequados para fazer esse tipo de acompanhamento?! Secalhar não é um professor, secalhar é um técnico de serviço social, secalhar um animador sociocultural, secalhar é outro tipo de técnico que a escola não tem, que não faz parte dos quadros da escola. O problema é esse.

**E** – Qual a integração e a interligação que é feita com os outros alunos?

**PEE1** – Quando nós... quando nós temos dois... ah... temos três problemas aí que são fundamentais. O primeiro, é preciso... ah... perceber a postura do professor da sala. A integração do miúdo, especialmente, se estivermos a falar de um miúdo do Jardim de Infância ou do primeiro ciclo, depende muito da atitude do professor. Se o professor entender que é mais um aluno como os outros, que tem trabalho específico para fazer e que as coisas decorrem naturalmente?! Temos uma situação que pode ser facilitadora da integração desse miúdo, quer com os colegas, quer depois com a comunidade. Se temos um professor que acha que aquele miúdo lhe vai roubar tempo para os outros alunos e que vai ser uma carga para ele?! Vamos ter da parte dos miúdos... ah... vamos ter pouco a pouco, da parte dos outros miúdos, a perceção que aquele colega é um entrave, que é

prejudicial para eles, que lhes está a roubar tempo e isto passa para os pais. E os pais dificilmente aceitam situações destas. E, portanto, começam a achar que era bom que aquele menino não estivesse na sala porque está a roubar tempo de atenção aos seus filhos da parte do professor. Esse... começam logo aí os dois problemas... depois, depende da... depende de um conjunto de...de... quer da forma como estava organizada a atividade escolar, quer da forma como...das competências do próprio aluno em estabelecer essa...essa relação com os outros. E, depois, aqui, também, depende muito do meio, da comunidade, que às vezes é adversa a isso. A comunidade não está preocupada com... de facto, com nada disso. Os pais estão preocupados com o seu filho... ah... com o seu filho, com o sucesso do seu filho. Não estão nada preocupados com os filhos dos outros nem com o sucesso dos meninos que têm problemas ou que não têm. Mais ainda, existe ainda muito a ideia de que o filho pode ficar com os mesmos tiques que o outro, pode ficar com os mesmos comportamentos que o outro, que se pode pegar aquela dificuldade. Essas pessoas não são capazes de o dizer porque não é politicamente correto mas nas conversas, as pessoas dizem. Assim, como dizem “não passei sete anos a queimar pestanas para trabalhar com miúdos que não aprendem”, também se diz... nos corredores em conversas informais. Os pais quando convidam os meninos para as festas também dizem “aquele menino é diferente dos outros, secalhar os outros pais não gostam, é melhor não o convidar” ou então dizem “ai, aquilo vai ser muito cansativo, vai ter muito barulho, ele vai-se sentir lá mal, é melhor não ir”. Quando essas atitudes acontecem, não há integração possível, mas isso tem a ver com os padrões da própria sociedade, porque tem a ver com a formação das próprias pessoas. Não tem nada que ver... nós podemos fazer ações de sensibilização. As ações fazem sempre o inverso. Fazemos uma ação de sensibilização para os meninos e para os pais aceitarem as diferenças do menino que é colega dos seus filhos, normalmente, provoca uma reação, exatamente, ao contrário “porque é que o miúdo não está na outra turma?!... porque é que o meu filho está naquela sala?!”. Portanto, isso é tudo muito teórico dizer “para falar com os pais, conversar que eles ganham com a diferença, aprendem o respeito pelo outro”, e os pais dizem “sim, sim, mas porque é que o meu filho está nessa sala?!”, na altura dizem que “sim, com certeza, tudo bem e tal “, e depois dizem “não é possível mudar o meu filho para outra turma ou o menino não pode ir para outro sítio melhor?!”, é o que dizem na prática. A prática é essa. Não dizem é abertamente, nem publicamente.

**E** – As atividades, feitas em sala de aula, são planificadas pelo docente titular/ educador e pelo professor de Ensino Especial?

**PEE1** – Normalmente, são... as atividades são feitas pelo professor titular da turma. Normalmente, há um... planeamento, aqui é excessivo utilizar-se a palavra planeamento. Existe é, nas situações em que nós temos sucesso, quando existe uma identificação em relação ao projeto de trabalho em relação aquele miúdo. Se nós conseguirmos com o docente... ah... com o colega que está na turma... ah... ter um projeto comum em relação àquele miúdo e perceber quais são as prioridades de desenvolvimento em relação àquele miúdo, o colega vai fazer um trabalho adequado com aquele miúdo. Se nós não conseguirmos explicar e sermos claros, para o colega, sobre quais as necessidades e se não há uma coincidência de objetivos, por muito que se diga, faz esta atividade ou aquela atividade, a atividade acaba por ser desvalorizada. Vou-lhe dar um exemplo, fazer uma atividade de plasticina pode ser bom para o miúdo desenvolver determinados... ah... determinados problemas na motricidade fina. Se o professor souber, claramente, como é que vai... que trabalho é que vai propor ao miúdo, que plasticina é que vai usar, quais são as indicações que vai dar ao miúdo e o que é que lhe vai pedir. Isto pode ser significativo, pode ser uma atividade extremamente importante para o miúdo. Se o professor disser “pronto, toma lá uns bocadinhos de plasticina, todos deformados, sem cor, cheios de riscos, agora faz plasticina”, não é nada. Aparentemente, a atividade é a mesma só que uma coisa é uma coisa e a outra é outra coisa... uma tem objetivos e a outra não tem. E, sendo a atividade exatamente igual, ou aparentemente igual, uma... produz resultados, a outra não produz rigorosamente nada. Serve apenas para entreter. A diferença é só essa. Depende, de facto, do currículo que está por trás de cada atividade, dos objetivos que o professor tem com aquela atividade. Uma folha de papel pode ter objetivos... ah... extremamente válidos e relevantes para o miúdo. E, posso ter... dez equipamentos diferentes e não fazer nada. Passa-se o mesmo com os jogos de computador. Se eu tiver um jogo e conseguir estar a jogar um jogo de computador com o miúdo, e, por questões em relação ao jogo e proponho-lhe determinados desafios, e digo-lhe “olha experimenta assim... e porque é que achas que não vai dar resultado?!... porque é que estás a fazer assim e não de outra maneira?!”, eu posso estar a trabalhar um conjunto de coisas com o miúdo. Se eu puser o miúdo no computador e ele acerta ou erra como calha, e eu não lhe digo nada, o jogo pode ser o mesmo mas um... pode ter efeitos lucrativos e o outro, na melhor das hipóteses, conseguiu estabelecer uma causa efeito, quando conseguem estabelecer essa causa efeito porque às vezes nem isso consegue. Eles

não sabem porque é que umas vezes acertam e outras vezes erram. E o jogo é exatamente o mesmo, o software é exatamente o mesmo mas depende dos objetivos, daquilo que nós, quando estamos a fazer uma determinada atividade, temos, pode não estar explícito no papel mas que esteja implícito no professor, que o professor saiba porque é que está a fazer aquilo e não está a fazer outra coisa com aquele miúdo. Porque é que alterou este...este trabalho que estava a fazer, neste sentido ou naquele. Por que é que o fez, Com que objetivo é que o fez, e isso tem que estar claro para o professor, não é necessário que esteja explícito, mas o professor tem que ter isso implicitamente dentro de si. Se estiver a fazer, sem saber porque o está a fazer, não vale a pena estar a fazer nada. Está a perder tempo, ele e o aluno. Mas, na maior parte das vezes, perde-se muito tempo. Está-se a fazer coisas que não se sabe porquê. Está-se a fazer fantoches, não se sabe porquê. Está-se a fazer plasticina, não se sabe porquê. Está-se a fazer digitinta não se sabe porquê, porque é giro. Está-se a fazer o cartão para o dia do pai porque pronto, é dia do pai. Vais fazer o cartão da Páscoa, metes lá uns coelhinhos da Páscoa porque, está bem. Isso não interessa nada, é perda de tempo. Não interessa para o miúdo, não interessa para o pai, não interessa para ninguém.

**E** – Existe um trabalho colaborativo e de equipa multidisciplinar?

**PEE1** – Isso tem que existir sempre. E a conversão é discutir a situação, perceber a situação, criar pontos que sejam comuns em termos de percurso. É importante que o aluno fale mais na aula, é importante que ele conheça os nomes dos colegas. É importante que ele tenha determinadas tarefas dentro da sala. É importante, neste momento, se estamos a trabalhar a leitura, é importante trabalhar a leitura, que tipo de leitura é que este miúdo precisa de fazer. Este miúdo faz uma leitura mais tipo silábico, uma leitura mais global, o que é mais importante para este miúdo, a leitura global ou fazer uma leitura mais silábica?! Se é importante, o menino saber o abecedário ou se não é importante saber. Essas coisas têm que ser...têm que ser comuns. Têm que...têm que ficar claras para as pessoas que estão a trabalhar com o miúdo. Se não ficarem claras, cada um faz uma coisa e depois os resultados são mais reduzidos.

**E** – As horas de apoio especializado são suficientes para trabalhar com estas crianças?

**PEE1** – Não...ah... estes miúdos o ideal, se falamos de miúdos pequenos, tudo o que fosse menos de três...tudo o que seja menos de três sessões semanais...ah... de uma hora... ou cinquenta minutos... tudo o que seja inferior a isso é inadequado. E, em muitos

casos, nós não temos possibilidade de dar... a partir do segundo ciclo já se consegue duas vezes por semana, quer dizer, um apoio, mais ou menos, estruturado, mas, também, depende da situação. Alguns destes alunos precisavam de um apoio todos os dias...de cinquenta minutos ou uma hora... para consolidarem determinadas competências. Ah... nós conseguimos, aqui para o pré-escolar e primeiro ciclo, conseguimos, normalmente, em média, três sessões mas já não conseguimos para todos. A nível de segundo ciclo. Conseguimos duas sessões consecutivas. Agora, o que é mais importante...o que é mais importante é que alguns destes alunos, além do apoio do professor de Ensino Especial, precisavam do apoio de um terapeuta de fala, precisavam de um apoio de um terapeuta ocupacional, alguns precisavam de trabalho de psicologia...ah... apoio psicológico. Outros, além disto, tinha que haver um trabalho com os pais em termos de apoio psicológico, em termos de organização das coisas e toda essa parte, não existe. E, portanto, aqueles resultados que se conseguem...conseguem-se com muito poucos recursos porque é importante ter terapeutas de fala, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos. Os psicólogos para fazerem uma intervenção familiar, que é fundamental para uma intervenção direta com o miúdo. E isso nós não temos. As escolas não têm esses recursos, e, portanto, ou os pais têm dinheiro e capacidade de conseguirem ter lá fora, no privado e conseguir estabelecer alguma relação. Consegue-se estabelecer uma relação com o apoio privado e consegue-se algum trabalho ou...ah... os pais não têm esses recursos e os miúdos que têm essas necessidades ficam prejudicados.

**E** – Os recursos disponíveis pela instituição são suficientes para a inclusão deste(s) aluno(s)?

**PEE1** – Não, porque repare, no Ministério da Educação só estão previstos, para as escolas, professores. É a única coisa que está prevista... porque não há, quer dizer, os mesmos psicólogos... há currículos que houve uma altura que haviam concursos pontuais. Não há concursos anuais de psicólogos, não há concursos de...de terapeutas ou de...qualquer tipo e depois remetem-nos para os chamados centros de recursos, que é uma forma que arranjaram para combater algumas...as instituições que eram CERCI em recursos para a inclusão e, depois, esses centros de recursos estabelecem protocolos com duas ou três escolas. Ficam sem possibilidade de estabelecer protocolos com mais porque não têm mais recursos e depois são pagos à hora. Só que depois...ah... a situação de alguém que vai a uma escola dar uma... intervenção terapêutica, sem conhecer o ambiente da escola, sem conhecer nada, perde um bocado o seu conteúdo e perde um bocado a sua

eficácia. E normalmente, estamos a denunciar minutos. Tenho cinco crianças, tens não sei quantas hora de terapia de fala que me podes ceder. Então isso dá vinte minutos por cada menino, uma vez por semana. Isto é estar a perder tempo e dinheiro. Terapia de fala, vinte minutos por semana, uma vez por semana... não é nada. Não é rigorosamente nada. É agarrar no tempo e mandá-lo para o caixote do lixo. É mais importante para o miúdo se estiver a jogar à bola no pátio com os outros. Portanto...esses recursos não existem. Não estão previstos no Ministério e os que o Ministério nos diz que existem são assim. Nas escolas que eu conheço, que têm alguns desses recursos, normalmente, são escolas que têm unidades de referência, que não é o caso da nossa. Nessas escolas, podemos assistir a vinte minutos de terapia de fala ou meia hora de terapia de fala, uma vez por semana. Isso é perder dinheiro, é deitar dinheiro à rua. Não tem qualquer impacto no desenvolvimento do miúdo, não tem qualquer interesse. É mais um distúrbio ali no processo daquele miúdo, do que outra coisa. Deixa de ser um ótimo recurso para passar a ser um recurso prejudicial. E, neste momento, o Ministério para recursos prejudiciais. São recursos que não servem para nada... vinte minutos de terapia de fala não é nada. É ridículo. Dá para desestruturar o miúdo, dá para exatamente o contrário. Era preferível não ter.

**E** – Costuma reunir com os pais dos alunos com PEA e com o professor titular?

**PEE1** – Sempre...ah... isso é comum aqui no departamento...ah... nós fazemos sempre as reuniões com os encarregados de educação ou com os pais e fazemos com... no caso, do grupo do Pré-Escolar e do 1.º ciclo, com a professora titular ou a educadora titular da sala. No caso do 2.º ciclo, sempre com o diretor de turma. É importante que as conversas...ah...sejam partilhadas por quem está, nomeadamente, com os alunos, diariamente, na sala e com quem dá o apoio especializado, e que o discurso seja aberto, quer dizer, que se perceba, quais as perspetivas que os pais têm, que os pais percebam a perspetiva que nós temos, e, isso, é mais uma forma de se conseguir estabelecer o trabalho de cooperação entre o professor da sala e o professor de Ensino Especial. Nunca... é muito raro fazermos uma reunião em que só estejamos nós e os encarregados de educação ou os pais. Sempre, o professor de Ensino Especial, o professor titular é importante, o diretor de turma é importante, o professor de turma ou o diretor de turma e os pais. Sempre. É a única maneira de...até para os pais perceberem, exatamente, qual é a coerência do processo, como é que eles podem ajudar, como é que eles podem intervir nesse processo também. Se o professor de Ensino Especial disser uma coisa e o professor

titular disser outra, eles ficam um bocado perdidos, legitimamente. Ficam um bocado perdidos e não sabem o que hão de fazer, nem sabem o que hão de...dar, de facto, atenção. Essas reuniões são sempre feitas em conjunto, sempre.

**E** – Os pais dos alunos com PEA pedem-lhe conselhos para lidarem com ele(s)? Se sim, que conselhos lhes dá?

**PEE1** – Normalmente, os pais vêm muito preocupados, e vêm muito angustiados com a situação. É preciso que os miúdos conquistem algumas coisas, algumas autonomias para eles perceberem que é possível irem com eles passear, que é possível ir ao parque, que é possível brincar com as outras crianças, que é possível levá-los a ver um filme, que é possível fazer um conjunto de atividades que todos as outras crianças fazem...ah...normalmente, os pais têm muita vergonha de...das atitudes que os filhos tomam, do aparato que isso cria, estarem sempre a ser focados pelas outras pessoas, humilhados pelas outras pessoas. Todos os pais que nós temos, são pais muito preocupados com os filhos, pensam que estão a protegê-los, mantendo-os em casa...ah...ou estando acompanhados com as pessoas mas evitando saídas ao supermercado, evitando saídas...que é normal que os pais façam com os filhos. Diminuem essas coisas porque acham que é perturbador para o filho...ah... porque acham que pode provocar isso, porque acham que vai haver qualquer coisa. Muitas vezes, só quando eles começam a perceber que, de facto, quando nós lhe dizemos “ele, de facto, não entrava em nenhuma sala, porque tinha medo do barulho. Não ia ao auditório, olhe, agora já vai ao auditório, já consegue ir ao auditório. Ele já conseguiu fazer isto...”...”ai o meu filho não vai a festas de anos porque ele tem terror”...”Olhe na sala de aula fez-se uma festa de anos e ele apagou as velas e ele estava muito contente”. Portanto, normalmente...ah... não vale a pena estar a dizer ao pai “vá passear com ele, vá com ele à festa de ano”...não vale a pena estar a dizer isso. É aproveitar as oportunidades e os cuidados que são precisos nessas situações...ah...explicar ao pai que é uma experiência que ele vai fazer. Os conselhos é mostrar que é possível fazer, é possível...isso sim...ah...ou então coisas mais simples...”ele não come nada dessas coisas”...”já lhe tentou dar a provar?”...”ele, cá, já conseguiu comer um bocadinho de maçã e gostou”...”ai, sim, não sei quê”...Normalmente, a seguir, os pais comentam e ele come em casa. Mas são coisas deste género, mais práticas. A maior parte destes pais já leram duzentos e tal artigos sobre autismo que existem na net. Há boas e más informações e relevantes. Já ouviram duzentas teorias acerca do assunto e estão completamente

perplexos e explicar-lhes mais coisas é... aumentar o grau de perplexidade e confusão e não vale a pena. Vale a pena fazer coisas simples e claras, que eles possam fazer, pouco a pouco. Isso é que é importante.

**E** – Que estratégias utiliza para trabalhar com as crianças com PEA?

**PEE1** – Isso depende dos miúdos... depende muitos dos miúdos. Há uns em que estão mais... há uns em que algumas questões, mesmo têm que ver com a linguagem oral e com a linguagem escrita, que me interessa particularmente resolver. Há outras questões que me interessa particularmente resolver como a autonomia, o saber estar, saber tirar a mesa, tirar as coisas, pôr as coisas, saber arrumar o seu casaco, saber ir buscar o material necessário para fazer um determinado trabalho. Para outros interessa-me desenvolver questões de atenção, questões de concentração, e, depois, serem capazes de focar, durante um certo tempo, a atenção. Estamos a falar de minutos. Eles saberem que têm que focar a atenção e conseguem realizar-se se focarem a atenção naquilo que é suposto. Questões de atenção e de memória, também... ah... perceberem pouco a pouco, começarem a perceber a diferença entre aquilo que é linear e outras formas que não sejam lineares de... também de comunicação. Custa-lhes muito perceber ironias e outro tipo de coisas. É preciso desconstruir um bocado... ah... aquela estrutura muito rígida que eles têm, e que lhes dá muita segurança e, pouco a pouco, perceberem que se a estrutura for menos rígida... ah... que eles não correm riscos. Portanto, as coisas podem correr... eles podem fazer outras coisas menos rígidas e que... depende de miúdo para miúdo, da idade que têm, do nível de conhecimentos que têm, o nível de aprendizagens que já realizou, do nível de autonomia, dos níveis de atenção que tem. Portanto, depende muito da... varia muito de miúdo para miúdo. É caso a caso. Não... não há uma maneira de fazer isso. Se for, por exemplo, com um miúdo mais velho, se estamos a pensar ajudá-lo nos relacionamentos, adequar determinados... de ele ter consciência que os comportamentos produzem determinados tipos de reações, e que podem ser adversas para ele. Depende muito de miúdo para miúdo, da idade dele, depende de muita coisa.

**E** – Que tipo de atividades costuma propor?

**PEE1** – Todas aquelas que possam ser úteis... ah... pode ser... ir à biblioteca e aprender a requisitar um livro, pode ser... ah... dar uma volta pela escola e reconhecer determinados espaços da escola ou conhecer sítios que ele nunca foi, a dimensão da escola... pode ser... saber identificar os sons das vozes dos animais e perceber que os animais têm

características diferentes. Não há uma atividade que a gente diga que é boa porque depende da idade, depende do miúdo, depende do nível em que o miúdo está, depende disso tudo. Uma atividade pode ser útil para um determinado dia. Pode ser útil um miúdo aprender a fazer um contorno, aprender a pintar dentro de um contorno. Coisas que podem ser, aparentemente, mais mecânicas mas que podem ajudar a focalizar a atenção, a criar destrezas motoras. Depende de muita coisa... pode ser a rasgar papel...muita coisa. Não uma atividade que eu diga é esta ou é este o material.”

## Protocolo de Entrevista ao Professor de Educação Especial 2

**E** – Quais as suas habilitações académicas?

**PEE2** – Formação em 1º ciclo e especialização em educação especial.

**E** – Qual o seu tempo de serviço?

**PEE2** – No total, 35 anos, feitos.

**E** – Qual a sua experiência e o seu percurso profissional?

**PEE2** – Ah... Tenho metade no ensino regular, mais ou menos outra metade na Educação Especial. Neste momento sou professora do Ensino Especial.

**E** – Qual a sua opinião face à inclusão dos alunos com NEE em salas do ensino regular?

**PEE2** – Ah... Eu sou a favor, sou a favor e acho que com um bocadinho de empenho e esforço, o que é importante para que todos beneficiem. Exceto casos, não é, casos muito complicados em que, realmente, ah... acho que até vai prejudicar não só os alunos do ensino regular mas principalmente quem tem uma problemática muito acentuada. Tirando isso, acho que é na escola do ensino regular que eles devem estar porque também é na sociedade, entre todos que eles vivem. Eu sou do norte do país e já conheci muitas escolas. Já conheci muita forma de se trabalhar, muita forma de incluirmos estes alunos... ah... neste momento estou a trabalhar com crianças NEE na área cognitiva mas tenho experiência na área motora, na deficiência motora... ah... a minha opinião é, realmente, que é possível fazer um trabalho muito bom, desde que as pessoas primeiro que tudo depende das mentalidades das pessoas, primeiro o empenho dos adultos e depois, realmente, os recursos. Mas em primeiro lugar é a postura que cada um adota no seu trabalho... ah... a postura, o empenho, é realmente, isto que resulte na inclusão. Porque se não houver este empenho, até pode haver os recursos que são muito importantes e muito necessários mas em primeiro lugar é a postura do professor, a postura de quem dirige, ou quem está à frente de uma direção de um agrupamento, como por exemplo, neste caso as escolas públicas. Portanto, a forma a maneira, a postura, a sensibilidade... ah... portanto, a mentalidade de ter estes alunos ou não. Porque se os tiver contrariados não vale a pena.”

**E** – O que pensa sobre a forma como a inclusão dos alunos com NEE está a ser feita?

**PEE2** – É assim, como tudo, há sempre os aspetos bons e os aspetos maus. Penso que em Portugal já se evoluiu muito e ainda há muita coisa a fazer. Ainda há em termos de mentalidades, alguns entraves. Ah... nem todas as pessoas aceitam, nem são a favor, e isso, por vezes, ah... são barreiras depois à inclusão.

**E** – Na sua opinião, a criança com NEE tem maior probabilidade de sucesso escolar se frequentar uma escola regular ou numa escola de ensino especial? Depende das dificuldades e das necessidades educativas?

**PEE2** – Ah... para haver uma verdadeira inclusão tem de haver, realmente, recursos apropriados para esses alunos. Ah... E quando falo em recursos são recursos humanos e materiais, porque se não houver, ah... pensarmos só na inclusão, pôr a criança no meio dos outros, não vai resultar. Portanto, nem em todos lados, nem em todas as situações se verifica que, realmente, os recursos são apropriados... ah... porque, quer se queira, quer não, essas crianças requerem muitos recursos humanos como materiais, e que nem sempre as escolas tem. Não é o facto de se colocar muitos professores de Ensino Especial. Tem que haver trabalho conjunto e tem que haver, realmente, espaços adequados, que também fazem parte dos recursos materiais. Nem sempre isso acontece.

Ah.. eu em escolas especializadas é só mesmo para casos muito problemáticos, esta é a minha opinião porque é a minha visão sobre isso. Portanto, são realmente, como eu disse no início, casos muito extremos, com problemáticas mentais ou físicas muito rigorosas.

**E** – Depende das estratégias e postura do professor em relação à inclusão?

**PEE2** – Sem dúvida, esse é o ponto-chave.

**E** – Ao longo do processo de ensino- aprendizagem, observa uma evolução deste(s) aluno(s)? Depende do processo e percurso de cada um? Pode dizer que genericamente se determinadas condições e formas de trabalhar forem asseguradas, que é possível evolução e progressão?

**PEE2** – Ah, sim! Depende do percurso de cada um, depende essencialmente do trabalho cooperativo entre todas as pessoas que trabalham com esses alunos, tanto em educação especial como as pessoas da parte regular... ah... é isso o trabalho cooperativo, trabalho conjunto que vai dar resultados. Não é eu trabalhar muito ou outra pessoa, ou outro professor qualquer na sua área que vai fazer a diferença. Faz a diferença se houver um

conjunto... ah... os elementos que trabalham com esse aluno em conjunto fazerem alguma coisa. Ai sim, nota-se muitos resultados, muito bons resultados.

Sem dúvida que é possível a evolução destes alunos.

**E** – Qual a sua opinião, sobre o trabalho pedagógico com crianças com currículo normal e alunos com currículo diferenciado na mesma sala de aula?

**PEE2** – É assim, ah... o currículo diferenciado, não é, no fundo devia de ser para todos. Não devia de ser só para os NEE, não é?! Porque se são todos diferentes uns dos outros, independentemente do método que a professora utiliza... ah... tem forçosamente que adaptar o seu método ao aluno, seja ele qual for. Porque, principalmente, numa escola pública não há turmas homogéneas, não é?! Os alunos são todos diferentes. Se se trata de alunos de educação especial, claro que tem que haver uma atenção mais rigorosa nesse aluno, não é?! Há um todo, há um processo que acompanha esse aluno que diz isso mesmo e exige até, que é o PEI do aluno. Portanto, exige mesmo ao professor que ele veja aquele aluno de forma diferenciada, mas de forma diferenciada, penso que deviam de ser todos.

**E** – Quais as maiores dificuldades que sobressaem dos alunos que acompanha?

**PEE2** – Eu acho que as dificuldades que sobressaem mais, independentemente da problemática deles, é, é a baixa autoestima deles, é eles sentirem que no grupo grande são diferentes, ou eles sentirem que não são capazes, ou tem mais dificuldades. Se não for trabalhada essa parte, em primeiro que tudo, em primeiro lugar, não é!?mostrar ao aluno que ele é capaz. Ele pode demorar mais tempo, ele pode ir por outros caminhos mas que ele é capaz de atingir a meta principal, a meta dos colegas. Enquanto o aluno não se mentalizar disso, não superar aquela barreira do eu não sou capaz, eu não consigo, eu não sou igual aos outros. Aí, ele não tem evolução, não se consegue, realmente, progressos. Ultrapassada essa etapa, acho que aí começa haver, começa-se a notar uma evolução muito grande do aluno.

**E** – As atividades planificadas pela professora titular são adequadas às necessidades deste(s) aluno(s)? São tidos em conta nas suas planificações?

**PEE2** – É o professor, que está à frente de um grupo, é sempre em primeiro lugar, o maior responsável. Ah, no caso, por exemplo, de uma turma onde há alunos NEE, se o professor titular de turma não quiser a ajuda, a colaboração do professor regular para adaptar, precisamente, as estratégias, as planificações, o trabalho curricular dele ao aluno ou aos

alunos, não vamos a lado nenhum. Portanto, em primeiro lugar o professor tem que estar disposto a essa abertura, mesmo que não seja capaz de fazê-lo sozinho, deve aceitar ajuda, porque essa também é uma grande dificuldade. É que nem sempre é assim, nem sempre se aceita a ajuda, não é?! Estes alunos ou são tidos em conta, ou deveriam de ser, não é?! Deviam de ser.

**E** – Há um verdadeiro currículo adaptado a estes alunos?

**PEE2** – Há casos em que sim, mas mais uma vez o professor, não é?! Portanto, tanto faz ser primeiro ciclo...ah... o professor titular de turma, como o diretor de turma, ou professor das disciplinas, não é?! Portanto, depende sempre do professor, de quem está à frente do grupo... ah... às vezes vê-se trabalhos muito bons, não é?! Outras vezes nem tanto. Mas depende sempre do professor. O professor é a palavra-chave. O professor que está à frente pode não saber e não ter muitos conhecimentos científicos. Chega... ah... estar disponível para receber ajudas, para receber apoios, que neste caso é o Ensino Especial, não é?! que é um dos nossos trabalhos, é orientar e ajudar o professor...ah... nas adequações, em compreender melhor o aluno, em trabalhar mais com o aluno com estratégias mais adequadas. Portanto, é o nosso trabalho mas o professor da turma, o professor da disciplina é sempre o que está à frente. Se não quiser ou não aceitar isso, não adianta nada, não é?! Por muitas ajudas que haja, se ele não está disponível para aceitar as ajudas, nós não há da nossa parte, autoridade para dizer não é assim, é de outra forma.

**E** – Qual a integração e a interligação que é feita com os outros alunos?

**PEE2** – É outro ponto que é... há muitos professores que se preocupam muito que o aluno colabore, interaja com os outros elementos, com o seu grupo, com os seus pares. E depois há os outros que não. Não encontram benefício nenhum, não é?! Mas há quem o faça e trabalhe sobre isso. Mas também há outro aspeto muito importante, não é?! é o aluno que tem mais dificuldades ou que é menos capaz, sentir que está, que colabora, que interage na aula, não é?! Porque isso contribui muito para a autoestima do aluno. Se ele realmente for para o cantinho dele, não é?! Se ele fica no cantinho dele, aí... ah... não é inclusão nenhuma, não ?! Ou é só presença física, mas a presença física não interessa, só isso não interessa.

**E** – As atividades, feitas em sala de aula, são planificadas pelo docente titular/ educador e pelo professor de Ensino Especial?

**PEE2** – São ou deviam de ser sempre. É o tal trabalho colaborativo.

**E** – Existe um trabalho colaborativo e de equipa multidisciplinar?

**PEE2** – Só assim, só assim.

**E** – As horas de apoio especializado são suficientes para trabalhar com estas crianças?

**PEE2** – Olhe, eu neste momento acho que sim. Acho que em termos de distribuição, de colocação de professores, acho que sim. As escolas estão...principalmente neste último ano, bem apetrechadas de professores.

**E** – Os recursos disponíveis pela instituição são suficientes para a inclusão deste(s) aluno(s)?

**PEE2** – Em termos materiais?

**E** – Em termos materiais e humanos.

**PEE2** – Pronto, em relação aos recursos humanos acho que sim. Embora, os funcionários, a parte dos funcionários, em todas as escolas pecam muito por ausência de funcionários. Todas pecam muito pela ausência de funcionários e eles são muito importantes para estes alunos porque é importante, não é?! Uma coisa é o espaço na sala de aula, outra coisa é o espaço, depois, todo à volta e fora da sala de aula. E, acho que deve ser conduzido e acompanhado, neste caso pelos funcionários que nem sempre há, nem sempre existe em todas as escolas. As escolas do nosso país estão muito carentes de funcionários.

**E** – Costuma reunir com os pais dos alunos com PEA e com o professor titular?

**PEE2** – Todos os pais que têm filhos com necessidades educativas especiais, empenham-se muito em colaborar com a escola e pronto. Fazem o melhor que podem. Claro que, muitas vezes, nem sempre é o mais adequado mas isso é muitas vezes falta de conhecimento. Mas de uma maneira geral, em todo o lado, hoje em dia, todos os pais com crianças com necessidades educativas especiais colaboram muito, estão muito em contacto com as pessoas que trabalham com os seus filhos. Claro que a problemática do Espectro do Autismo é uma problemática muito diferente, não é?! Mas que, ultimamente, tem aumentado muito em Portugal. Não só em Portugal mas já que estamos aqui em Portugal. Tem aumentado imenso...ah...conheço bem os meninos autistas uma vez que trabalhei muitos anos numa unidade só com crianças autistas. Claro que é um trabalho

totalmente diferente daqui. Tenho dois meninos autistas mas é um trabalho totalmente diferente de uma unidade de ensino estruturado. Porque, pronto, começa logo pelo percurso. Não tem nada a ver, não é?!... ah... conheço bem, pronto, esses meninos são meninos especiais. São meninos que tem que ter um tratamento muito, muito específico e que, pronto, em relação aos pais há uma colaboração grande, muito trabalho de apoio da equipa. Tem que haver, com esses, realmente, tem que haver. A casa e a escola, o trabalho tem que se em conjunto para dar continuidade ao trabalho. Portanto, o que se passa em casa como o que se passa aqui, não é?! Então meninos autistas que regem-se por rotinas, não é?! Portanto, tem que se procurar, organizar, estruturar, o trabalho, a rotina diária do aluno, não é?!... estruturá-la da mesma forma, isto é, portanto, quando estou aqui, pego no aluno: “Olha, agora vais ter isto, isto e isto, depois fazes isto, isto e isto”, não é?! Em casa, quando o pai diz ao aluno, ou a mãe: ”Olha tu hoje, pega no mesmo horário, vais ter ...” deve procurar a procurar transmitir a mesma mensagem da mesma forma, não é?! De modo a que ele, o mesmo conteúdo, seja transmitido da mesma forma porque é a tal rotina que o aluno autista exige. E isso só se houver muita colaboração com os pais.

**E** – Os pais dos alunos com PEA pedem-lhe conselhos para lidarem com ele(s) com PEA? Se sim, que conselhos lhes dá?

**PEE2** – Pronto, há aqueles que não pedem porque entendem que tem conhecimentos e sabedoria suficiente. Há os outros que pedem e são extremamente humildes em perceber, em aceitar, realmente, alguém que está mais dentro do assunto, não é?! Ah... que percebe... mais ou lhe dá dicas, portanto, depois para o dia-a-dia, não é?! Portanto, isso também é das pessoas. Há aqueles que sim, há aqueles que não mas pronto. O nosso trabalho também é composto por isso tudo. E quando, quando não pedem, acho que também compete a quem, pronto, quem está frente, neste caso, os professores de Educação Especial, também, aceitar e tentar corrigir alguns comportamentos menos corretos. Os conselhos que dou aos pais de crianças autistas passa pelas rotinas e dizer da mesma forma. Tem que ser tudo muito estruturado. Tudo muito estruturado. O aluno quando vai para uma sala tem que saber o que é que vai fazer, não é?! Esta coisa de que os outros, normalmente, aceitam, o professor chega lá, se for preciso escreve o sumário sem dizer o que vai fazer. Se for preciso hoje faz o sumário numa hora, na aula seguinte já faz no meio da aula ou fim da aula. Para um menino autista isto é terrível. Eu dou o exemplo do aluno mais problemático que dou apoio. Ele está habituado a fazer o sumário

no final da aula, ele sem olhar para o relógio, ele já sabe que, na cabecinha dele, ele já calcula mais ou menos, da forma como eu estruturei a aula, ele já sabe que está na hora de fazer o sumário. E ele é o próprio a... pedir o sumário, não é?! O que é que isto quer dizer, quer dizer que se eu lhe trocar as voltas, é o suficiente para o desorientar e o destabilizar. Os autistas são crianças muito diversas, muito agressivas, e é a forma que o problema do autismo é a linguagem, na grande maioria deles, e, devido à dificuldade que eles têm em comunicar, a forma deles comunicarem, se for preciso é aos gritos, ou precisam de dar um murro na parede ou outra coisa qualquer, não é?! Portanto, é a forma deles dizerem que isto não está bem, pronto. Mas exige aos miúdos autistas, exige um trabalho muito rigoroso mas é muito bonito. Às vezes até costumo dizer que eles é que têm razão, não somos nós.

**E** – Que estratégias utiliza para trabalhar com as crianças com PEA?

**PEE2** – É assim, o de Educação Especial, como o de outro professor, não é a área académica. Eu não tenho nada a ver com a Geografia, com a História, com nem sei que mais. Mas eu posso pegar num texto qualquer, ou um tema qualquer de História, não é?! E trabalhar esse tema à minha maneira. Desenvolver capacidades, ou tentar desenvolver...ah... lacunas que o aluno tenha. Em termos por exemplo da linguagem, escrita... ah...eu, pronto, ao mesmo tempo quero trabalhar a linguagem oral e escrita, eu posso pegar num texto de História, não é?! E estou a juntar o útil ao agradável. Estou-lhe a transmitir os tais conceitos académicos e conteúdos de História dele mas estou a trabalhar aquela área específica, que é a linguagem. E competências como a autonomia, tudo o que seja desenvolver a autonomia, a autoestima... ah... perante, perante... O meu trabalho parte sempre da linguagem, não é?!... A linguagem oral do aluno e eu aproveito tudo. Uma coisa qualquer que esteve a desabafar, uma coisa qualquer que aconteceu ali, não é?!... e a partir daí construo o meu trabalho e canalizo para onde eu quero. Se o aluno tem mais défice na escrita, eu aproveito isso para escrever, não é?! Como, Ainda ontem, uma aluna autista, chegou ao pé de mim e disse: “Estou tão feliz, tão feliz, professora”, isto por causa de um resultado de um teste. Depois estivemos a conversar, tento ajudá-la a construir uma frase oralmente porque ela em termos de estruturação de frase é muito pobre, não é?!... relata os acontecimentos por palavras-chave, não é?!...ah...e o que eu quero é desenvolver é...ah... a estrutura da frase, não é?!... neste caso o vocabulário. Então, ela vai contar e sem ela dar conta eu estou...vou repetindo as coisas dela, não é?!...mas construindo a frase correta, sem lhe dizer: ”Olha não é assim. É assim como

estou a fazer. Não!” Só que a pessoa acaba por repetir aquilo tantas vezes, eu repito tantas vezes que ela vai assimilando, não é?!... da próxima vez ela já vai construir a frase melhor e por ai fora. Depois... ah... também devo trabalhar muito a escrita com essa menina, não é?!... porque como ela já falha na oralidade, depois na escrita ainda muito mais, em termos de ordenação de ideias e tudo. Ela é capaz de começar a escrever e a contar pelo fim, pela ideia final, Como foi a última e está mais fresquinha e depois ao longo da composição ou do trabalho escrito, ela vai-se recordando, de vez em quando, das coisas, pronto. “Então Patrícia, essa alegria toda que tu estiveste a dizer, vamos escrever”. Ela não percebeu. “Então vamos escrever a alegria, professora?” não é?!...pronto. Eu aproveitei para trabalhar. “Oh Patrícia, tudo o que nós falamos, podemos passar para o papel, podemos escrever” “Ah! Já percebo!” é que são estas competências específicas que eu trabalho com ela, não é?! Para que ela chegue ao teste de português, por exemplo, e a professora ponha lá um tema... qualquer, abstrato ou concreto e ela saiba, realmente, redigir alguma coisa. Para ela, nem todos os temas são normais. Como, por exemplo, então a alegria, como é que vou escrevê-la?!, dei este exemplo mas podia dar outros. Portanto, a mim, o meu trabalho é nesse sentido, é desenvolver essas tais competências. Não é, propriamente, o conteúdo académico que está ali, assim... ah... muito estagnado. É este conteúdo para o quinto, é este conteúdo para o sexto, mas de uma forma transversal, não é?!... trabalhar essas competências para chegar, depois, a esse tal conteúdo de sala de aula. Este é o meu trabalho.

**E** – Que tipo de atividades costuma propor?

**PEE2** – Ah... atividades o mais diversificadas possíveis. O mais diversificado possível. Mesmo com um menino autista... ah... convém, apresentar-lhe o mais possível de diferentes trabalhos porque ele vai para as outras disciplinas, não é?!... no segundo ciclo, no primeiro não acontece muito isso. Mas no segundo ciclo já tem muitas disciplinas, todas diferentes, trabalhos todos diferentes. Eu tenho que preparar o aluno para este tipo de trabalho diferente, não é?!... embora, o menino autista, eu tenha que ter mais cuidado de... pronto, “agora vamos entrar, ele já sabe, abre o caderninho e de uma maneira geral, já tem lá um trabalho lá, que é para não haver um tempo morto, para ele não andar à procura do trabalho. Já está o trabalhinho no caderninho” não é?!... pronto! E depois... ah... por exemplo, quero partir para o computador. Eu procuro que esse trabalho já tenha alguma coisa que fale, que foque, que refira o computador. “Pronto! André, agora vamos para o computador”, tem de haver uma ligação para não haver aquele salto “mas

porque é que eu vou para o computador ”, pronto! Então é giro que ele já sabe, portanto, o que é que faz no início, o que é que faz depois. “Agora vamos para o computador”, diz ele. Quando eu quero meter outra coisa diferente, não é?!... eu tenho de dar uma pista primeiro e ele descobre sozinho. O meu objetivo é esse, não é?! Eu tenho de ajudá-lo a que ele lá chegue. Porque aquele salto, de ele ir para outro sítio, fazer outra coisa, não é?!... diferente. Por exemplo, ele tá a fazer um texto, e há dias ele queria... ele tem muita dificuldade na motricidade fina... aqui há dias ele... um professor de E.V.T. pediu-me, pronto, embora eu trabalhe muito a motricidade fina, mas ele pediu-me

Se ele traçava linhas com a régua ou esquadro, porque ele tem muitas dificuldades em segurar a régua. Pronto, então, o trabalho escrito que eu lhe tinha apresentado já falava disso... já falava da linha reta, de linhas, linhas curvas. Portanto, o trabalho escrito, que nós estivemos a ler e a interpretar já conduzia para esse trabalho que eu queria que ele fizesse. Então, depois, pronto, então vamos fazer as linhas. Se eu o pusesse a fazer logo as linhas, ele não percebia o que estava a fazer, e aí, ele era capaz de recusar-se a fazer, rejeitar a tarefa. Com um autista, tem que se ter este cuidado. E outro cuidado é nunca, nunca quebrar uma atividade ao meio. Tocou, se o menino não acabou a tarefa. Se ele não acabar, ele destabiliza logo, e se conseguirmos pô-lo fora da sala. Portanto, muitas vezes, nem isso conseguimos.

## Protocolo de Entrevista à Educadora do Pré-Escolar

**E** – Quais as suas habilitações académicas?

**EPE** – Licenciiei-me em Educação de Infância.

**E** – Tem formação em ensino especial?

**EPE** – Não.

**E** – Quantos anos têm de serviço?

**EPE** – Tenho 15 Anos.

**E** – Quantos alunos com necessidades educativas especiais tem na sala?

**EPE** – Tenho dois alunos com Espectro de Autismo diagnosticado.

**E** – Qual a sua opinião sobre a inclusão do(s) mesmo(s)?

**EPE** – Concordo imenso com a inclusão das minhas duas crianças.

É uma medida muito benéfica para estas crianças, uma vez que uma das dificuldades que as crianças diagnosticadas com Espectro de Autismo apresentam é precisamente a dificuldade de relacionar-se socialmente.

Pelo que referi, penso ser muito importante a inclusão numa escola comum destes meninos, para que eles tenham oportunidades de conseguirem com diversas crianças, num espaço que promova o respeito pela diferença, a partilha, a cooperação e acima de tudo a interajuda.

**E** – Qual a sua opinião face a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?

**EPE** – Penso que é uma medida muito benéfica para todo o tipo de necessidades que as crianças possam apresentar.

Contudo penso, que é uma medida muito exigente para todos os Profissionais; Educadores; Professores; Professores de Educação Especiais e Terapeutas.

**E** – Os recursos disponíveis pela instituição são suficientes para a inclusão deste(s) aluno(s)?

**EPE** – Os recursos disponibilizados pela instituição não são suficientes para a inclusão destas crianças.

**E** – As horas de apoio do Ensino Especial são suficientes?

**EPE** – Também não são suficientes.

**E** – A inclusão deste(s) aluno(s) beneficia ou prejudica as suas aprendizagens, bem como as dos restantes?

**EPE** – A inclusão destes alunos não deverá prejudicar as suas aprendizagens nem dos restantes alunos. É uma medida mais exigente, isso sim! Requer um trabalho de equipa por parte da equipa Docente e vários tipos de terapeutas que acompanham a criança.

Na minha opinião até é bastante benéfico, as aprendizagens vão para além dos objetivos pretendidos. Com esta realidade, da Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais, todos serão cidadãos menos discriminatórios, respeitando a diferença física, religiosa etc. Com esta medida trabalha-se a cidadania de melhor forma.

**E** – Que dificuldades apresentam este(s) aluno(s)?

**EPE** – Apesar das duas crianças estarem diagnosticadas com Espectro de Autismo, apresentam características de desenvolvimento bastante diferentes. Uma das crianças apresenta uma grande dificuldade na sua concentração/atenção. Apresenta ainda, grande dificuldade no seu discurso oral, verbalizando muito pouco e revelando muita dificuldade na interpretação das questões que lhe são colocadas, bem como na interpretação das histórias.

A outra criança, já consegue ler tudo o que lhe é apresentado, no entanto não consegue interpretar o que lê. Apresenta um bom desenvolvimento ao nível do cálculo mental, realizando contagens de cabeça e soma e subtração, com uma facilidade acima da média para a sua faixa etária.

Poder-se-á dizer que esta criança tem o seu foco de atenção na leitura e na matemática. Contudo, é uma criança com uma estrutura muito frágil, que apresenta grande dificuldade na motricidade fina como na global.

Reage mal à frustração quando algo sai da sua habitual rotina, provocando de imediato choro e gritos.

Mas ambas crianças conseguem manter contacto ocular e contacto físico (carinho; beijinhos).

**E** – Que estratégias utiliza em sala de aula para a inclusão deste(s) aluno(s)?

**EPE** – Para desenvolver as áreas onde as minhas crianças apresentam maiores dificuldades, utilizo como estratégias: realização de trabalhos a pares; realização de trabalhos em pequenos grupos; Criando condições para os escutar, valorizando as opiniões/ saberes destes e organização da sala.

**E** – Todas as atividades que planifica são adequadas às necessidades deste(s) aluno(s)?

**EPE** – Não, mas vou tentando e reajustando a planificação de forma a conseguir ir ao encontro das suas necessidades, nunca esquecendo os seus interesses e motivações.

**E** – Planifica as atividades sozinho(a) ou em conjunto com o professor(a) de Ensino Especial?

**EPE** – Sozinha, mas deveria ser em conjunto, na minha opinião. Mas mantenho semanalmente conversas “informais” com a professora de Educação Especial de forma a dar-se conhecimento do trabalho realizado e das dificuldades sentidas com estas crianças. Anota-se em conjunto algumas estratégias para se aplicar, com objetivo de atenuar as dificuldades sentidas.

**E** – Reúne com frequência com os pais deste(s) aluno(s)?

**EPE** – Sim, por conversas na hora de entrada e saída das crianças. Também convoco algumas reuniões durante os períodos para analisarmos documentos recentes e abordarmos o estado de desenvolvimento em que se encontra a criança.

**E** – Os pais deste(s) aluno(s) participam no processo de ensino-aprendizagem do(s) seu(s) educando(s)?

**EPE** – Sim.

**E** – Os pais deste(s) aluno(s) pedem-lhe conselhos para lidarem com ele?

**EPE** – Pedem muitos conselhos.

**E** – Se sim, que conselhos lhes dá?

**EPE** – Estratégias de atividades para realizarem em casa, para cada objetivo delineado no seu Plano Educativo Individual.

Ouvindo os pais, prestando-lhe atenção às suas ansiedades enquanto pais. Orientando-os com bibliografia.

## Protocolo de Entrevista à Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**E** – Quais as suas habilitações académicas?

**P. 1.º CICLO** – Tenho o Curso do Magistério primário e Curso de Estudos Superiores Especializados em Formação Pessoal e Social.

**E** – Tem formação em Ensino Especial?

**P. 1.º CICLO** – Não tenho formação em Ensino Especial.

**E** – Quantos anos têm de serviço?

**P. 1.º CICLO** – Tenho 38 anos de serviço.

**E** – Quantos alunos com necessidades educativas especiais têm na sala?

**P. 1.º CICLO** – Na sala de aula tenho 2 alunos de Educação Especial.

**E** – Qual a sua opinião sobre a inclusão do(s) mesmo(s)?

**P. 1.º CICLO** – Considero que estes dois meninos estão muito bem integrados, são muito bem aceites e valorizados na turma.

**E** – Qual a sua opinião face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?

**P. 1.º CICLO** – Considero muito importante e necessária a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares. Penso que os outros alunos serão melhores pessoas, por saberem ajudar e aceitar quem é diferente, valorizando as suas conquistas. Todos acabam por ganhar.

**E** – Os recursos disponíveis pela instituição são suficientes para a inclusão deste(s) aluno(s)?

**P. 1.º CICLO** – Sim, tenho suficientes recursos humanos e materiais.

**E** – As horas de apoio do Ensino Especial são suficientes?

**P. 1.º CICLO** – As horas de apoio da Educação Especial não são as desejáveis, mas apenas as possíveis (três vezes por semana para cada aluno), dado o número elevado de alunos que os professores de Educação Especial acompanham.

**E** – A inclusão deste(s) aluno(s) beneficia ou prejudica as suas aprendizagens, bem como as dos restantes?

**P. 1.º CICLO** – A inclusão destes alunos beneficia as suas aprendizagens, sem sombra de dúvida. Os restantes alunos não são prejudicados pois consigo organizar as atividades de sala de aula de forma a que cada um tenha os tempos de que precisa.

**E** – Que dificuldades apresenta este(s) aluno(s)?

**P. 1.º CICLO** – Embora os dois alunos estejam inseridos dentro do Espectro do Autismo, apresentam, neste momento, grandes diferenças. A menina trabalha de forma autónoma e vai conseguindo realizar as aprendizagens. O menino precisa constantemente de supervisão, ajuda da professora ou dos pares para realizar as tarefas mais simples como tirar os materiais da mochila. Tem sido fundamental o trabalho no sentido de desenvolver a sua oralidade, a capacidade de se relacionar com os pares, a atenção, os tempos de concentração e a autonomia. As aprendizagens começam a realizar-se, embora muito lentamente.

**E** – Que estratégias utiliza em sala de aula para a inclusão deste(s) aluno(s)?

**P. 1.º CICLO** – As estratégias de trabalho com estes alunos não são padronizadas. Uma vez funciona uma coisa, outras vezes outra. Utilizo as estratégias preconizadas pela pedagogia, o bom senso e o que percebo resultar no decurso do trabalho. Contudo, é fundamental que os colegas percebam que eles são crianças como eles e dadas as suas especificidades temos de ser capazes de ajudá-los, para que eles possam aprender e superar muitas das suas dificuldades. Mesmo quando mostra comportamentos desadequados (por vezes acontece, com o menino, mas cada vez com menos frequência), mantenho-me calma, não valorizo e interrompo o comportamento usando a estratégia que parecer adequada na altura. Se necessário dou uma explicação breve aos outros alunos, sem dar grande importância ao sucedido. Os restantes alunos compreendem e a turma continua tranquilamente o seu trabalho.

**E** – Todas as atividades que planifica são adequadas às necessidades deste(s) aluno(s)?

**P. 1.º CICLO** – As atividades que planifico para a turma não são condicionadas pelo facto de ter alunos de Educação Especial. Faço todas as atividades previstas desde visitas

de estudo, a participação em festas da escola ou outros eventos. Se os alunos estiverem adequadamente socializados e bem integrados no grupo, com a minha ajuda e dos colegas, participam em todas as diferentes atividades. Chego a esquecer-me que tenho alunos com necessidades educativas especiais na turma. Como é óbvio o seu trabalho escolar é adequado às suas especificidades.

**E** – Planifica as atividades sozinho(a) ou em conjunto com o professor(a) de Ensino Especial?

**P. 1.º CICLO** – As atividades efetuadas com estes alunos são, na sua maioria, planificadas e realizadas em articulação com o Professor de Educação Especial. Aquelas em que estes acompanham a turma são planificadas por mim ou pelo grupo de ano, mas com o conhecimento do Docente.

**E** – Reúne com frequência com os pais deste(s) aluno(s)?

**P. 1.º CICLO** – Sim, Reúno frequentemente com os pais destes alunos.

**E** – Os pais deste(s) aluno(s) participam no processo de ensino-aprendizagem do(s) seu(s) educando(s)?

**P. 1.º CICLO** – Sim, os pais destes alunos participam no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos.

**E** – Os pais deste(s) aluno(s) pedem-lhe conselhos para lidarem com ele?

**P. 1.º CICLO** – Sim, por vezes os pais do menino pedem conselhos sobre a forma de lidarem com ele.

**E** – Se sim, que conselhos lhes dá?

**P. 1.º CICLO** – Normalmente, os pedidos relacionam-se com alguns comportamentos de aluno, que deverão ser evitados e sugiro-lhes estratégias para solucioná-los.

## Protocolo da entrevista aos pais de uma criança com TEA

**E** – Qual foi o sinal que despertou a sua atenção para algo de diferente no seu filho?

**P** – O que despertou a minha atenção foi a fixação que ele tinham por determinadas atividades.

**E** – Quando é que diagnosticaram que o seu filho tinha Perturbações do Espectro do Autismo?

**P** – A Perturbação do Espectro do Autismo foi-lhe diagnosticado aos dois anos e meio.

**E** – Como reagiu quando soube?

**P** – Fiquei desesperada com a situação porque desconhecia esta perturbação. Não sabia como podia ajudá-lo.

**E** – Considera que o seu educando foi bem aceite pelos professores/educadores?

**P** – Todos os professores que trabalham com o meu filho aceitaram-no muito bem, independentemente das suas dificuldades.

**E** – Quando o seu filho foi para a escola, os outros alunos aceitaram-no bem?

**P** – Os seus colegas aceitaram-no muito bem e, atualmente, ajudam-no muito para que ele se torne mais autónomo.

**E** – O seu educando têm uma boa relação com os alunos da sua turma?

**P** – Sim, ele gosta muito dos seus colegas. Em casa fala muito neles.

**E** – Quais as suas maiores dificuldades?

**P** – A sua maior dificuldade é a capacidade de concentração. Ele não consegue estar muito tempo a fazer a mesma atividade. Dispersa muito rapidamente.

**E** – Reúne com alguma frequência com o educador/ professor titular?

**P** – Sim, falamos muito sobre a sua evolução, sobretudo no comportamento.

**E** – O que entende por inclusão?

**P** – Na minha opinião, a inclusão é a capacidade da comunidade escolar aceitar as diferenças e adaptar-se às mesmas. Isto permite que haja respostas adequadas a todas as crianças.

**E** – Acha que o seu filho é tratado como os seus colegas?

**P** – Sim, apesar das dificuldades, todos o tratam como os restantes colegas. E acho que deve ser assim, para que ele se sinta igual.

**E** – Considera que o seu filho têm todas as condições necessárias na escola?

**P** – Nesta instituição, penso que existem as condições necessárias para a inclusão do meu filho.

**E** – Considera que os professores/educadores da escola têm formação suficiente para trabalhar com o seu educando?

**P** – Penso que sim, até, porque a professora titular, bem como o professor de Educação Especial têm feito um trabalho muito bom com o meu filho. Ele, atualmente, consegue ler, não fluentemente mas com grandes melhorias, relativamente ao ano anterior.

**E** – Considera que a adaptação do seu educando nesta escola foi um processo fácil?

**P** – Sim, ele integrou-se, logo, muito bem. Dá-se muito bem com os colegas e com toda a comunidade educativa.

**E** – Que estratégias utiliza, em casa, para desenvolver as áreas em que o seu educando têm mais dificuldades?

**P** – Como a sua maior dificuldade é a capacidade de concentração, faço muitos jogos com ele. Para desenvolver a autonomia, peço-lhe para me ir buscar determinadas coisas e, muitas vezes, ele consegue.

**E** – Participa no processo de aprendizagem do seu filho?

**P** – Sim, é fundamental que eu esteja presente no seu processo de aprendizagem para perceber a sua evolução e como é que ele pode melhorar ainda mais.

**E** – O seu filho têm outro tipo de acompanhamentos fora da escola?

**P** – Sim, ele é acompanhado por terapeutas.

**E** – Observa uma evolução no desenvolvimento do seu filho após a sua entrada na escola?

**P** – Sim, sem dúvida. No início ele mal falava e agora diz tudo. Nota-se uma grande evolução na parte da linguagem e da autonomia. A concentração e o comportamento também melhorou mas ainda há muito trabalho a fazer.

## Protocolo da entrevista à coordenadora da instituição

**E** – Olá, boa tarde! Relativamente à legitimação da entrevista, esta será gravada mas garanto-lhe o anonimato e a sua confidencialidade.

**C** – Olá, muito boa tarde!

**E** – Começo por lhe pedir para falar sobre o seu percurso profissional.

**C** – O meu percurso profissional, portanto, eu não tenho, obstante, a idade que eu tenho, não tenho muitos anos de serviço porque eu não entrei logo na carreira. Portanto, eu só tenho 28 anos de serviço, dos quais 3 em educação especial, 3 em coordenação de departamento, nomeadamente no 1.º ciclo e 6 de coordenação de escola. Qualquer destas funções não foram desempenhadas na mesma escola, com exceção da coordenação do departamento que foi aqui na escola, no Agrupamento de Escolas Eça de Queirós, onde estou atualmente. E pronto, atualmente coordeno a escola, desde o pré-escolar até ao 9.º ano. É uma escola básica e integrada e, portanto, coordeno uma escola com os diferentes ciclos de ensino, até ao 9.º ano.

Não tenho turma mas tenho tido apoio. Já estive com coordenação de escola, coordenação de departamento com turma. Mas este ano não, tive só apoio, uma espécie de tutoria. Não era bem apoio, era uma espécie de tutoria. Era aquilo, portanto, a diferença entre o apoio e a tutoria é que numa tutoria a necessidade parte da criança no momento. Uma criança, hoje, pode precisar de um apoio numa determinada disciplina, num trabalho de casa ou numa tarefa qualquer que tenha para fazer ou estudar para um teste que vai fazer. É aquilo que é preciso no momento nas várias disciplinas.

**E** – Independentemente se fazem parte do Decreto-Lei n.º 54/2018 ou não?

**C** – Exato! Mas a tutoria está prevista no Decreto-Lei n.º 54/2018.

**E** – Agora, mais especificamente, em relação à organização da escola e do Agrupamento, de que forma é que gerido o processo de inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades de saúde especiais?

**C** – Portanto, parte sempre, naturalmente, da equipa multidisciplinar. As crianças podem ser referenciadas ou pelos professores ou pelos pais ou já virem referenciadas noutras escolas. Portanto, a partir do momento que há uma referência, há uma análise da

equipa multidisciplinar. A equipa multidisciplinar, em função dos elementos que tem e dos dados que tem, dos relatórios médicos ou psicológicos e, portanto, ou pedagógicos. Portanto, em função de todos os elementos é que se define, exatamente, que tipo de apoio e de medidas adequadas para a criança.

E – E em relação ao número de profissionais afetos ao Ensino Especial do agrupamento de escolas Eça de Queirós são os mesmos professores que rodam entre as escolas?

C – Alguns são, outros não. No total são 8 professores de Educação Especial mas na intuição que coordeno, existem 4 professores e só um deles é que roda, porque é o coordenador da Educação Especial e, é importante que esse rode também.

E – E trabalhar com equipas multidisciplinares?

C – A coordenadora da Educação Especial faz parte da equipa multidisciplinar.

E – De todo o agrupamento?

C – Exatamente! De todo o agrupamento. Por isso é que é importante que ela também esteja presente em todas as escolas, naturalmente.

E – Mais concretamente, em relação ao número de crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades de saúde especiais, são quantas por cada professor de Educação Especial?

C – Em média serão uns  $\frac{3}{4}$  alunos por cada professor de Educação Especial. Isto, estamos a falar de alunos com medidas seletivas e adicionais, porque alunos com medidas universais, eles tem outro tipo de apoio com outro professor que não é da Educação Especial.

E – Esse tipo de apoio é o designado por centro de apoio à aprendizagem, é isso?

C – Exatamente! E esse tipo de apoio é dado por um professor que não tem ligação ao Ensino Especial. São professores do 1.º ciclo que não têm turma.

E – Na instituição que coordena, como é que se processa o acompanhamento destas crianças, mais concretamente com crianças que apresentam um diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo?

C – A grande maioria dos nossos casos de Educação Especial são, exatamente, crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e com as grandes diferenças que existem em cada criança. São acompanhadas com reuniões com os titulares de turma, os professores de Educação Especial, com o próprio SPO e, quando necessário com os agentes externos à escola, que acompanham as próprias crianças. Depois há um acompanhamento individualizado. Ao nível do 1.º ciclo, sabemos que todos os que necessitam de acompanhamento no recreio, na ida à casa de banho, no refeitório, qualquer necessidade que seja acrescida, têm esse acompanhamento.

E – Esse acompanhamento é uma das estratégias que os professores utilizam para conseguirem desenvolver capacidades e competências onde apresentam maiores dificuldades?

C – Exatamente!

E – Que tipo de recursos é que são disponibilizados para este tipo de perturbação?

C – Recursos humanos ou materiais?

E – Neste caso seriam os dois.

C – Os recursos materiais, são os recursos que eles necessitarem. Se estas crianças necessitarem de fazer atividades diferentes, atividades adequadas, portanto, as adaptações curriculares, se precisarem e mesas diferentes, se precisarem de estar numa posição diferentes em sala de aula, tudo o que for necessário, para aquela criança será diferente. Em termos de recursos humanos é a mesma coisa. Todos os recursos humanos que forem necessários, por exemplo: é preciso ter um professor a acompanhar este menino em atividades de maior exposição ou de movimento, como é o caso da Educação Musical. Isto, muito particularmente no 1.º ciclo, porque no 2.º e 3.º ciclos, é muito mais difícil devido à grande variedade de professores. Estas crianças de 50 em 50 minutos estão a mudar de sala, portanto, este acompanhamento é muito mais difícil. Não estou a dizer que não se faça, também se faz mas é muito mais difícil de aplicar e acompanhar. Tenta-se ao máximo criar meios de autossuficiência, pelo menos os necessários para que depois consigam fazer o 2.º e o 3.º ciclos e em diante.

E – Acaba por ser mais difícil no 2.º e 3.º ciclos...

**C** – É muito mais difícil fazer o acompanhamento. Exatamente porque não há monodocência. Na monodocência, as coisas organizam-se muito mais facilmente obviamente, tudo gira à volta daquele professor que é o pilar. Depois do 1.º ciclo é mais difícil mas não quer dizer que não se faça.

**E** – Aqui percebe-se a importância do trabalho colaborativo entre toda a comunidade educativa.

**C** – São feitas reuniões periódicas com os pais, onde é feita a avaliação, de como é que as coisas estão a decorrer, o que é que devemos fazer para melhorar, ajustando o que é necessário ajustar, mudar o que for necessário mudar e são feitas reuniões periódicas com os pais.

**E** – O trabalho colaborativo é importante, também, para dar continuidade ao trabalho realizado na escola.

**C** – Sim, sim! Em todas as crianças é necessário caminhar com os pais. O caminho tem que ser o mesmo, em paralelo. E especificamente nestas crianças ainda mais. Sempre, sempre, sempre.

**E** – Na sua instituição, que alterações é que forma implementadas após o novo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho?

**C** – O Decreto-Lei n.º 54/ 2018, é um decreto que tem uma visão mais humanista da Educação. É abrangente, onde o aluno é visto como um ser individual, em que cada um tem as suas necessidades, as suas formas de aprendizagem, daí ser abrangente nas medidas universais. Antes não se partia deste princípio, mas do princípio que todos os meninos tinham que ser iguais, ter o mesmo percurso, e só em casos excecionais é que se pensava em percursos alternativos. O decreto 54 não, porque parte do princípio que a escola tem que criar condições para diferentes aprendizagens, de diferentes maneiras, através da aprendizagem ativa. Em que há uma interação na aprendizagem em que o foco é a criança. Agora o que é que mudou efetivamente, é na formalização das adaptações que são necessários para cada aluno e, portanto, acabamos aqui com a subjetividade e com a relatividade de uma avaliação. Por exemplo: vamos imaginar que um menino que tem alguma dificuldade, ao nível do 1.º ciclo, em contagens, em relacionar números com quantidades. Antes do decreto 54, partia-se do princípio que o menino tinha dificuldades e se fosse preciso algum apoio mas era insuficiente e, por isso, não acompanhou, não

conseguiu mas não é um menino de Educação Especial. Com o decreto 54, este tenta perceber porque é que este menino não está a acompanhar. Este menino tem outra forma de aprendizagem e o que é ele precisa. Por exemplo, precisa de outro tipo de atividade, então vamos à indicação e à formalização e ao seu programa que vai lá ter, por exemplo: este menino tem que fazer isto, isto e isto e depois há uma avaliação, portanto, todas as coisas têm um carácter formal e não há aqui a subjetividade da avaliação. Não sei se me fiz entender. O que muda são estes procedimentos que mudam na prática e também metodologias. Porque evidentemente para chegarmos a cada aluno, as metodologias têm que mudar também.

**E** – O que passou a existir é que as crianças que anteriormente não eram englobadas nas necessidades educativas especiais, atualmente podem usufruir de medidas que ajudem a minimizar as suas dificuldades de aprendizagem?

**C** – Acima de tudo, sim. Na prática penso que sim porque os meninos com as medidas seletivas e adicionais se funcionavam bem, continuam a funcionar bem e não se notam grandes alterações. É essencialmente nas medidas universais que se notam grandes alterações.

**E** – Até porque uma criança que neste momento apresente dificuldades num determinado conteúdo pode usufruir do centro de apoio à aprendizagem e mais tarde não ser necessário a continuação desse apoio.

**C** – Completamente! O objetivo do centro de apoio à aprendizagem é exatamente esse, num momento em que uma criança precise, está ali um espaço para aquela criança. Quando deixar de precisar, ótimo, melhor para todos, principalmente para aquela criança e virão outros se for necessário.

**E** – As questões vão um bocadinho ao encontro da Perturbação do Espectro do Autismo e, tendo em conta que, na sua instituição, a maioria dos alunos apresenta um diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo...

**C** – E não nos esqueçamos que a Perturbação do Espectro do Autismo é assim uma coisa muito, muito, muito abrangente. Temos meninos que nós sabemos que têm um Espectro do Autismo por mínimas coisas e outros que são casos muito complicados. É muito abrangente mesmo.

**E** – Que tipos de estratégias é que podemos trabalhar com uma criança que apresente mais dificuldades?

**C** – Normalmente, e já na área da Educação Especial, há competências que estão relacionadas com a problemática e que são trabalhadas especificamente com a Educação Especial e em contexto fora de sala de aula. Porque são coisas que são completamente diferentes do que se está a passar em sala de aula. Portanto, estamos a trabalhar as competências que são inerentes à problemática. Depois se é mais direcionado para a parte académica, então, é trabalhado em sala de aula e se necessário com um professor de apoio educativo. E, também, temos, a nível do 2.º ciclo, não sei se é relevante para aqui, temos a tutoria, em que os professores tutores estão em sala de aula com os alunos a acompanhar, mais que não seja, a dizer: “toma atenção, foca”, porque quando há dificuldades de atenção, uma criança que se disperse, que não consiga focalizar mais do que 30 segundos, está lá o tutor para o orientar e para chamar a atenção. Às vezes, também, é preciso e, também, temos tutores em sala de aula.

**E** – Esse tutor é afeto à Educação Especial?

**C** – Não, este não é. Em sala de aula não está nenhum professor de Educação Especial porque a Educação Especial trabalha competências inerentes à problemática do aluno e, portanto, fá-los fora da sala de aula.

**E** – Gostaria de saber a sua opinião relativamente à inclusão destas crianças, tanto as que apresentam necessidades de saúde especiais, bem como as que apresentam dificuldades de aprendizagem no ensino regular.

**C** – A escola é a vida e, portanto, a vida é isso mesmo. Todos somos diferentes, todos temos necessidades diferentes, temos todos gostos diferentes mas temos todos a mesma essência, somos todos seres humanos e, portanto, a escola deve ser, exatamente, a preparação para a vida. Na escola, temos que ter crianças diferentes umas das outras, naturalmente e, portanto, a escola tem que dar resposta a cada uma dessas crianças. A vida é a escola ou a escola é a vida, digamos. A escola faz parte da vida. Portanto, claro que sim! É ótimo, é excelente. É uma aprendizagem fantástica, ter crianças com necessidades de saúde especiais, é uma aprendizagem para os outros, também, porque aprendem a aceitar, a colaborar e a ter solidariedade com os colegas. É na escola que tem que ser começado e os outros meninos também precisam de modelos, naturalmente, pela

positiva e para desenvolverem as suas competências e tem que ter os modelos dos colegas e o apoio dos colegas, naturalmente que sim. Ganham todos.

E – Portanto, ninguém sai prejudicado?

C – Claro que não, de maneira nenhuma.

E – Às vezes os pais têm aquela ideia que na turma do filho há uma criança com necessidades de saúde especiais e que tira algum tempo.

C – Isso tem a ver com a conceção do ensino que já está completamente ultrapassado, que é formatizar. Portanto, tem a ver, também, com os exames, em que todos têm que saber o mesmo e isso é mentira. Não têm que saber todos o mesmo. Há meninos que são muito bons numa coisa e outros que são noutras coisas. Depende das suas capacidades e é isso que nós temos de descobrir, as capacidades de cada um, as competências de cada um e explorar ao máximo as competências de cada uma. Não temos que ser todos iguais. Não temos que chegar a um exame de 9.º ano e fazer tudo igual e despejar o currículo. O problema está aí. E o problema dos pais é que depois vêm que não têm tempo para dar o currículo para fazer o exame. Aí é que há uma contradição. Ainda há uma contradição com o que se defende com o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, todo esse processo e depois com os exames. É tudo muito bonito, porque é cada um ao seu ritmo, ok mas depois no final há exames que são iguais para todos, então aí, há qualquer coisa contraditória. Aí é que ainda não chegámos lá.

E – Se tivesse que evidenciar alguns fatores essenciais para a inclusão destas crianças no ensino regular, quais é que mencionaria?

C – Primeiro são, exatamente, as mentalidades, tanto dos pais como de toda a comunidade educativa. É perceber que é uma mais-valia para qualquer escola e para todos ter alunos com necessidades de saúde especiais e que não prejudica ninguém. Antes pelo contrário, é uma mais-valia. Depois que nós possamos dar resposta às necessidades de cada um. Que tenhamos os recursos materiais e os recursos humanos que cada criança necessita, naturalmente.

E – Na sua perspetiva, que atitudes é que as outras crianças apresentam face à inclusão destas crianças?

**C** – Há crianças que são mais humanas, mais sensíveis, mais solidárias e mais prestáveis que outras, mas há sempre. Também, é verdade que há crianças com necessidades que se isolam e há quem diga que são postas de lado. Indiretamente são postas de parte, se elas se isolam e se ninguém as vai buscar, são postas de parte, indiretamente. Mas aí, é um trabalho do professor. Porque isso faz parte da necessidade daquela criança, da sua problemática. Aquela criança, é uma criança que se isola, que não se junta aos outros para brincar, então há um trabalho a fazer nesse sentido. Faz parte do trabalho a ser desenvolvido e há atividades específicas exatamente para isso, para incluir todos os alunos nas atividades.

### **Anexo 3- Grelhas de Análise de Conteúdo**

## Análise de Conteúdo- PEE1

Categorias	Subcategorias	Transcrições
Dados Pessoais do entrevistado	- Formação	“Tenho o magistério primário, primeira aplicação. Depois tenho a especialização do Instituto António Aurélio Costa Ferreira. Depois tenho a licenciatura em Ciências da Educação. São, em termos de profissões, são essas.” (pág. 63, 6-8).
	- Experiência Profissional	<p>“Trinta e sete anos e qualquer coisa. Tá a fazer trinta e oito anos.” (pág.63, 11)</p> <p>“Eu trabalhei sempre no Ensino Especial. Só o primeiro ano é que dei aulas no Ensino Regular. Depois, a partir daí, trabalhei sempre no Ensino Especial, só que exerci várias, várias funções. Ah... depois tive um ano no Ensino Normal, depois tive um ano numa classe de Ensino Especial, que era o que havia na altura. Depois fui tirar a especialização. Da especialização fui trabalhar para a CERCÍ de Lisboa como professor. Depois na CERCÍ, na altura, na CERCÍ acumulei funções. Eu já trabalhava como professor num colégio especial e, na altura, quando trabalhava na CERCÍ acumulei funções como diretor num Colégio de Educação Especial. Depois, ah... estive na Faculdade de Motricidade Humana, durante quatro anos, no Departamento de Educação Especial e Reabilitação. Na altura, éramos responsáveis pela implementação das tecnologias e das ajudas técnicas para miúdos com necessidades educativas. Depois daí, da...da faculdade de...de Motricidade Humana, cheguei a trabalhar para o aquilo que existia na altura de equipas de Educação Especial. Depois as equipas extinguiram-se. Depois estive como coordenador do grupo Oriental de apoios educativos, durante</p>

		três anos. Ah... entretanto, também, dei aulas no Politécnico, como professor e depois disso, vim trabalhar para...para as escolas. Estive primeiro em Marvila, durante alguns anos e depois vim para a V. da G. Sempre como professor de Ensino Especial e, neste caso, como coordenador e professor de Ensino Especial.” (pág.63, 14-31).
Conceção acerca da inclusão de crianças com NEE	- Vantagens	<p>“Porque há muitas situações em que é possível a inclusão.” (pág.64, 35-36).</p> <p>“Ah... no pré-escolar é possível com alguma facilidade.” (Pág.64, 40-41).</p> <p>“Depende das dificuldades e das necessidades educativas de cada aluno. Mais de metade dos...uma grande percentagem, digamos, quer dizer...à volta de 70% dos miúdos consegue resultados se houver um programa bem feito, consegue resultados numa escola de Ensino Regular.” (Pág.65, 73-76).</p>
	- Desvantagens	<p>“Há outras situações em que os miúdos ficam prejudicados porque as salas não tem os recursos adequados, nem as escolas tem os recursos adequados para que eles possam ter aquilo a que tem direito. Portanto, isso terá que ser visto caso a caso. Nas situações mais complexas, mais complicadas, pode exigir salas específicas e equipamentos específicos, que no Ensino Regular não tem.” (Pág.64, 36-40).</p> <p>“No primeiro ciclo já há algumas dificuldades e depois nos outros ciclos há situações que é... os miúdos estarem incluídos na sala é prejudicial para os próprios miúdos, mesmo já no primeiro ciclo. Em que há situações onde os miúdos necessitavam de salas com características específicas, equipamentos</p>

		<p>específicos, e técnicos específicos. E não há uma sala de alunos com essas características.” (Pág.64, 41-46).</p> <p>“Acompanham a turma mas não tem reconhecimento dessa progressão. Pode estudar até ao 12º ano mas na prática não tem um diploma. Tem só um certificado que depois não tem reconhecimento em lado nenhum. Um miúdo com currículo específico individual, neste momento, tem direito a um certificado. Não é um diploma, é um certificado. E esse certificado, quem é que o reconhece, aonde e como?! Na maior parte dos sítios não é reconhecido. Se quiserem tirar a carta, não podem tirar a carta tendo um CEI. Se a pessoa quiser...ah... concorrer a uma formação profissional de um determinado nível não pode porque não tem um diploma.” (Pág.64,65, 61-68).</p>
<p>Fatores essenciais para a inclusão de crianças com NEE</p>	<p>- Recursos</p>	<p>“Não...ah... estes miúdos o ideal, se falamos de miúdos pequenos, tudo o que fosse menos de três...tudo o que seja menos de três sessões semanais...ah... de uma hora... ou cinquenta minutos... tudo o que seja inferior a isso é inadequado. E, em muitos casos, nós não temos possibilidade de dar... a partir do segundo ciclo já se consegue duas vezes por semana, quer dizer, um apoio, mais ou menos, estruturado, mas, também, depende da situação. Alguns destes alunos precisavam de um apoio todos os dias...de cinquenta minutos ou uma hora... para consolidarem determinadas competências. Ah... nós conseguimos, aqui para o pré-escolar e primeiro ciclo, conseguimos, normalmente, em média, três sessões mas já não conseguimos para todos. A nível de segundo ciclo.</p>

		<p>Conseguimos duas sessões consecutivas. Agora, o que é mais importante...o que é mais importante é que alguns destes alunos, além do apoio do professor de Ensino Especial, precisavam do apoio de um terapeuta de fala, precisavam de um apoio de um terapeuta ocupacional, alguns precisavam de trabalho de psicologia...ah... apoio psicológico. Outros, além disto, tinha que haver um trabalho com os pais em termos de apoio psicológico, em termos de organização das coisas e toda essa parte, não existe. E, portanto, aqueles resultados que se conseguem...conseguem-se com muito poucos recursos porque é importante ter terapeutas de fala, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos. Os psicólogos para fazerem uma intervenção familiar, que é fundamental para uma intervenção direta com o miúdo. E isso nós não temos. As escolas não têm esses recursos, e, portanto, ou os pais têm dinheiro e capacidade de conseguirem ter lá fora, no privado e conseguir estabelecer alguma relação. Consegue-se estabelecer uma relação com o apoio privado e consegue-se algum trabalho ou...ah... os pais não têm esses recursos e os miúdos que têm essas necessidades ficam prejudicados.” (Pág. 74, 379-402).</p> <p>“Não, porque repare, no Ministério da Educação só estão previstos, para as escolas, professores. É a única coisa que está prevista... porque não há, quer dizer, os mesmos psicólogos... há currículos que houve uma altura que haviam concursos pontuais. Não há concursos anuais de psicólogos, não há concursos de...de terapeutas ou de...qualquer tipo e depois remetem-nos para os chamados</p>
--	--	--

		<p>centros de recursos, que é uma forma que arranjam para combater algumas... as instituições que eram CERCI em recursos para a inclusão e, depois, esses centros de recursos estabelecem protocolos com duas ou três escolas. Ficam sem possibilidade de estabelecer protocolos com mais porque não têm mais recursos e depois são pagos à hora. Só que depois... ah... a situação de alguém que vai a uma escola dar uma... intervenção terapêutica, sem conhecer o ambiente da escola, sem conhecer nada, perde um bocadinho o seu conteúdo e perde um bocadinho a sua eficácia. E normalmente, estamos a denunciar minutos. Tenho cinco crianças, tens não sei quantas horas de terapia de fala que me podes ceder. Então isso dá vinte minutos por cada menino, uma vez por semana. Isto é estar a perder tempo e dinheiro. Terapia de fala, vinte minutos por semana, uma vez por semana... não é nada. Não é rigorosamente nada. É agarrar no tempo e mandá-lo para o caixote do lixo. É mais importante para o miúdo se estiver a jogar à bola no pátio com os outros. Portanto... esses recursos não existem. Não estão previstos no Ministério e os que o Ministério nos diz que existem são assim. Nas escolas que eu conheço, que têm alguns desses recursos, normalmente, são escolas que têm unidades de referência, que não é o caso da nossa. Nessas escolas, podemos assistir a vinte minutos de terapia de fala ou meia hora de terapia de fala, uma vez por semana. Isso é perder dinheiro, é deitar dinheiro à rua. Não tem qualquer impacto no desenvolvimento do miúdo, não tem qualquer interesse. É mais um distúrbio ali no processo daquele miúdo, do que outra coisa.</p>
--	--	--

		<p>Deixa de ser um ótimo recurso para passar a ser um recurso prejudicial. E, neste momento, o Ministério para recursos prejudiciais. São recursos que não servem para nada... vinte minutos de terapia de fala não é nada. É ridículo. Dá para desestruturar o miúdo, dá para exatamente o contrário. Era preferível não ter.” (Pág.75, 406-433).</p>
	<p>- Respostas adequadas</p>	<p>“Não pode ser, a inclusão não pode ser igual para todos, isto é, não pode ser todos tem o mesmo currículo, todos tem a mesma resposta, todos tem os mesmos equipamentos, todos tem que aprender as mesmas metas, e isso não é inclusão. Isso é pôr indivíduos em situação de desvantagem, nitidamente. E, atualmente, o próprio 3/2008 não permite que haja sequer uma redução curricular. Por isso, os miúdos terão que aprender exatamente os mesmos conteúdos como os outros, ou, então, dão-lhe uma solução de um currículo específico individual, que é uma situação em que não tem...ah... em que lhes é vedado, logo á partida, uma possibilidade de progressão.” (Pág.64, 53-61).</p> <p>“Há uma margem mais reduzida de miúdos que, de facto, estando numa escola de Ensino Regular, porque não tem as respostas que são adequadas para eles e, por isso, não têm sucesso. Portanto, isso para a grande maioria poderão estar e poderão ter sucesso e nós temos experiência disso. Para... uma margem de situações mais específicas, de facto, os miúdos estão a ser prejudicados.” (Pág.65, 76-80).</p>

	<p>- Postura da comunidade educativa</p>	<p>“O problema da postura em relação à inclusão, é que toda a gente acha que é, politicamente, a favor da inclusão mesmo sem saber o que isso quer dizer e o que isso é. E, portanto, ninguém me diz que é contra a inclusão. Toda a gente é a favor da inclusão, que é o princípio. Depois se as pessoas reconhecem as diferenças e sabem atacar essas diferenças, e sabem resolver essas diferenças?! Então, podemos ter sucesso. Se as pessoas acham que aquele menino só precisa que repita várias vezes a mesma coisa...ah... e que vai dar mais trabalho. Não temos sucesso, temos insucesso.” (Pág.65, 84-91).</p>
	<p>- Formação dos docentes</p>	<p>“Atualmente, a formação que é dada é uma formação que é deficitária. Ah... quando eu fiz a especialização, nós tínhamos três anos de especialização com estágio, em que nós não estávamos a trabalhar, estávamos dispensados do trabalho e tínhamos a garantia do nosso vencimento em contagem de tempo de serviço...e estávamos três anos letivos, em que estávamos dedicados a fazer formação, portanto, estávamos só aprender e a estagiar, a nível de especialização. Atualmente, a especialização é feita ao fim de semana, umas horitas por semana, em regime de pós-laboral, em que as pessoas têm que estar preocupadas com o trabalho da semana e depois ainda têm que se preocupar com a especialização. E é feita durante um ano ou ano e meio, dois anos no máximo. É evidente que não é a mesma coisa.” (Pág.65,66, 92-101).</p>
	<p>- Trabalho cooperativo</p>	<p>“Isso tem que existir sempre. E a conversão é discutir a situação, perceber a situação, criar pontos que sejam comuns em termos de percurso. É importante</p>

		<p>que o aluno fale mais na aula, é importante que ele conheça os nomes dos colegas. É importante que ele tenha determinadas tarefas dentro da sala. É importante, neste momento, se estamos a trabalhar a leitura, é importante trabalhar a leitura, que tipo de leitura é que este miúdo precisa de fazer. Este miúdo faz uma leitura mais tipo silábico, uma leitura mais global, o que é mais importante para este miúdo, a leitura global ou fazer uma leitura mais silábica?! Se é importante, o menino saber o abecedário ou se não é importante saber. Essas coisas têm que ser...têm que ser comuns. Têm que...têm que ficar claras para as pessoas que estão a trabalhar com o miúdo. Se não ficarem claras, cada um faz uma coisa e depois os resultados são mais reduzidos.” (Pág.73,74, 365-375).</p> <p>“Sempre...ah... isso é comum aqui no departamento... ah... nós fazemos sempre as reuniões com os encarregados de educação ou com os pais e fazemos com... no caso, do grupo do Pré-Escolar e do 1.ºciclo, com a professora titular ou a educadora titular da sala. No caso do 2.ºciclo, sempre com o diretor de turma. É importante que as conversas...ah...sejam partilhadas por quem está, nomeadamente, com os alunos, diariamente, na sala e com quem dá o apoio especializado, e que o discurso seja aberto, quer dizer, que se perceba, quais as perspetivas que os pais têm, que os pais percebam a perspetiva que nós temos, e, isso, é mais uma forma de se conseguir estabelecer o trabalho de cooperação entre o professor da sala e o professor de Ensino Especial. Nunca... é muito raro fazermos uma reunião em que só estejamos nós e os encarregados de educação</p>
--	--	--

		<p>ou os pais. Sempre, o professor de Ensino Especial, o professor titular é importante, o diretor de turma é importante, o professor de turma ou o diretor de turma e os pais. Sempre. É a única maneira de...até para os pais perceberem, exatamente, qual é a coerência do processo, como é que eles podem ajudar, como é que eles podem intervir nesse processo também. Se o professor de Ensino Especial disser uma coisa e o professor titular disser outra, eles ficam um bocado perdidos, legitimamente. Ficam um bocado perdidos e não sabem o que hão de fazer, nem sabem o que hão de...dar, de facto, atenção. Essas reuniões são sempre feitas em conjunto, sempre.” (Pág.76, 439-456).</p> <p>“Os conselhos é mostrar que é possível fazer, é possível...isso sim...ah...ou então coisas mais simples...”ele não come nada dessas coisas”...”já lhe tentou dar a provar?”...”ele, cá, já conseguiu comer um bocadinho de maça e gostou”...”ai, sim, não sei quê”...Normalmente, a seguir, os pais comentam e ele come em casa. Mas são coisas deste género, mais práticas. A maior parte destes pais já leram duzentos e tal artigos sobre autismo que existem na net. Há boas e más informações e relevantes. Já ouviram duzentas teorias acerca do assunto e estão completamente perplexos e explicar-lhes mais coisas é... aumentar o grau de perplexidade e confusão e não vale a pena. Vale a pena fazer coisas simples e claras, que eles possam fazer, pouco a pouco. Isso é que é importante.” (Pág.77, 481-490).</p>
--	--	---

	<p>- Estratégias</p>	<p>“Isso depende dos miúdos...depende muitos dos miúdos. Há uns em que estão mais...há uns em que algumas questões, mesmo têm que ver com a linguagem oral e com a linguagem escrita, que me interessa particularmente resolver. Há outras questões que me interessa particularmente resolver como a autonomia, o saber estar, saber tirar a mesa, tirar as coisas, pôr as coisas, saber arrumar o seu casaco, saber ir buscar o material necessário para fazer um determinado trabalho. Para outros interessa-me desenvolver questões de atenção, questões de concentração, e, depois, serem capazes de focar, durante um certo tempo, a atenção. Estamos a falar de minutos. Eles saberem que têm que focar a atenção e conseguem realizar-se se focarem a atenção naquilo que é suposto. Questões de atenção e de memória, também...ah...perceberem pouco a pouco, começarem a perceber a diferença entre aquilo que é linear e outras formas que não sejam lineares de...também de comunicação. Custa-lhes muito perceber ironias e outro tipo de coisas. É preciso desconstruir um bocado...ah...aquela estrutura muito rígida que eles têm, e que lhes dá muita segurança e, pouco a pouco, perceberem que se a estrutura for menos rígida...ah...que eles não correm riscos. Portanto, as coisas podem correr...eles podem fazer outras coisas menos rígidas e que... depende de miúdo para miúdo, da idade que têm, do nível de conhecimentos que têm, o nível de aprendizagens que já realizou, do nível de autonomia, dos níveis de atenção que tem. Portanto, depende muito da...varia muito de miúdo para miúdo. É caso a caso. Não...não há uma maneira de fazer isso. Se for, por</p>
--	----------------------	---

		<p>exemplo, com um miúdo mais velho, se estamos a pensar ajudá-lo nos relacionamentos, adequar determinados...de ele ter consciência que os comportamentos produzem determinados tipos de reações, e que podem ser adversas para ele. Depende muito de miúdo para miúdo, da idade dele, depende de muita coisa.” (Pág.77,78, 494-516).</p> <p>“Todas aquelas que possam ser úteis...ah...pode ser...ir à biblioteca e aprender a requisitar um livro, pode ser...ah... dar uma volta pela escola e reconhecer determinados espaços da escola ou conhecer sítios que ele nunca foi, a dimensão da escola...pode ser...saber identificar os sons das vozes dos animais e perceber que os animais têm características diferentes. Não há uma atividade que a gente diga que é boa porque depende da idade, depende do miúdo, depende do nível em que o miúdo está, depende disso tudo. Uma atividade pode ser útil para um determinado dia. Pode ser útil um miúdo aprender a fazer um contorno, aprender a pintar dentro de um contorno. Coisas que podem ser, aparentemente, mais mecânicas mas que podem ajudar a focalizar a atenção, a criar destrezas motoras. Depende de muita coisa... pode ser a rasgar papel...muita coisa. Não uma atividade que eu diga é esta ou é este o material.” (Pág.78, 519-529).</p>
	- Diferenciação pedagógica	<p>“Ah... o currículo... temos que ser muito pragmáticos nisso. Embora, a diferenciação pedagógica seja um objetivo que devia de ser para todos os alunos, devia de ser um cuidado de todos os professores para agir com todos os alunos. O que nós vemos, genericamente, é que, normalmente, os professores aplicam o</p>

		<p>currículo para o aluno médio da turma. E, portanto, nem serve ao aluno excepcional, nem serve ao aluno que tem dificuldades. Ah... e estamos a falar pelo facto... de utilizar uma matriz curricular que não tem... ah... onde a diferenciação não é muito pontual e muito pouco programada. Para...para estes alunos, se falarmos apenas nos com necessidades educativas, como o próprio 3/2008 não prevê uma redução curricular, não prevê uma alteração dos objetivos. Prevê é a anulação dos objetivos por deficiência ou a segmentação e criação de objetivos intermédios para os mesmos objetivos terminais. Portanto, como o professor é confrontado com os mesmos objetivos terminais, e como a diferenciação não é uma prática...ah... sistemática e constante dentro das salas de aula, estes miúdos não têm as respostas adequadas. Portanto, falar-se de diferenciação pedagógica é necessário que os professores a saibam realizar e a saibam planificar. É preciso que os professores tenham conhecimentos do que é o desenvolvimento curricular. Tenham conhecimento do que é o desenho curricular. Que seja matéria para que possam trabalhar facilmente e que eles...ah... dominem sobre o ponto de vista teórico e sobre o ponto de vista prático. O que se passa na prática é que as pessoas são formatadas para fazer um determinado currículo. Normalmente o currículo nem é o currículo oficial, é o currículo do manual. E, ai não há diferenciação. O manual não varia.” (Pág.67,68, 154-174).</p>
--	--	---

		<p>“Ah... numa sala de aula é possível trabalhar, desde que sejam claros os objetivos para cada um dos miúdos e que haja uma... que haja uma linha... haja uma linha condutora para estes miúdos que não têm qualquer direção. Portanto, desde que haja uma linha contínua é possível trabalhar. Ah... embora, isso exija, de facto, algum esforço e alguma atenção mais específica da parte do professor. Também é assim que se percebe a redução de turma. Se uma turma do segundo ciclo passa de trinta para vinte, permite que o professor possa criar trabalho mais específico para um ou dois alunos que estejam nessas condições. Portanto, essas condições existem assim. É possível fazer-se e pode-se fazer mas isso depende da formação dos professores, depende, de facto, não só de concordar com a inclusão, mas, de facto, isso ser uma atividade que seja sistemática. Se for só concordar com a inclusão porque é politicamente correto ou porque é muito bonito, não acontece nada.” (Pág.68, 177-188).</p> <p>“Não, não há! Não há! Não há porque... só há dois currículos, neste momento, o currículo nacional ou o currículo específico individual...ahrrr!... que saiu com uma regulamentação muito específica, este ano...ah... que nalgumas coisas pede à escola exigências que a escola não tem capacidade de responder. Quando se fala de atividades de... quando se fala de atividades... que tenham a ver com a inserção da vida ativa, a escola, muito dificilmente consegue fazer parcerias com as empresas, muito dificilmente consegue, por exemplo, fazer treino de transporte com os miúdos. Se os miúdos estão inseridos numa malha...num</p>
--	--	--

	<p>horário curricular, pois não se consegue tirar aquele miúdo daquele horário e dar uma volta com ele de autocarro até casa e de casa para a escola e mais ainda... há questões de seguro, questões de segurança, autorização dos pais, acompanhamento dos outros miúdos, porque a deslocação do professor que fosse com esse miúdo iria prejudicar os apoios dos outros alunos. Portanto, há todo um conjunto de questões do foro logístico e de competências que a própria escola tem ou não tem, que é impossível fazer. E se falarmos dos miúdos mais velhos, contratualizado com empresas, as escolas... tem um estatuto muito...ah... precário a esse nível. Quer dizer, estamos sempre na esperança da boa vontade do dono da empresa de fazer o favorzinho de permitir um estagiozinho numas condiçõezinhas, e isso, o ministério propõe isso, é estar a estar a propor... é outra... é outra politicamente correta. A escola está aberta à comunidade e a comunidade interagir com a escola. Isto é de quem não vive no país e não está no mundo real. Politicamente é muito giro, é muito correto, é muito atraente. Na prática não se faz. Não se faz porque, quer dizer, o que é que a escola pode garantir à empresa?! Que segurança é que a escola pode garantir à empresa por ter lá o miúdo no posto de trabalho, não sei que, não sei que...?! Que acompanhamento é que a escola é capaz de fazer nisso?! Que técnicos é que são adequados para fazer esse tipo de acompanhamento?! Secalhar não é um professor, secalhar é um técnico de serviço social, secalhar um animador</p>
--	--

		sociocultural, secalhar é outro tipo de técnico que a escola não tem, que não faz parte dos quadros da escola. O problema é esse.” (pág.70, 240-266).
Áreas onde estas crianças apresentam maiores dificuldades	- Relações	“Os miúdos com autismo são uma população muito específica, não é... e mesmo dentro desses nós temos vários níveis. Temos desde o indivíduo que tem um conjunto de comportamentos mas que mantém...ah... muito boas eficiências em termos de aprendizagens curriculares, ou que se conseguem desenvolver essas eficiências ao nível das aprendizagens curriculares, e, portanto, conseguimos, por um lado, resolver os problemas que tem a ver com o relacionamento, com a comunicação dele, e ter sucesso em termos curriculares. Temos outros miúdos que temos de resolver primeiro os problemas de comunicação, e os problemas de relação deles e, depois...ah... promover as aquisições...as aquisições curriculares, e consegue-se também. Temos outros casos em que, de facto, o tempo de atenção nos objetos de estudo são muito reduzidos e, por isso, nós não conseguimos desenvolver as aprendizagens os pares, com a turma, que se consigam perceber e que se consigam aperceber pouco a pouco as exigências de cada atividade. Que se consigam desenvolver a autonomia em relação à própria aprendizagem. Quando nós conseguimos fazer essas coisas todas, depois a aprendizagem começa a aparecer. E começa aparecer naturalmente. Há situações mais graves, há miúdos que além de terem esta problemática, ainda têm outras problemáticas associadas, como por exemplo, a ausência de comunicação, ou outras e nesse caso, senão forem resolvidas essas, não se consegue resolver as
	- Linguagem	
	- Comunicação	
	- Autonomia	
	- Concentração	

		<p>outras. Portanto, são situações, que depois temos miúdos... temos experiencia de miúdos que concluíram com... Espectro do Autismo, segundo a nova classificação, que concluíram o nono ano cá na escola e depois foram para outras escolas fazer outras coisas... coisas específicas, como na António Arroio, para o Conservatório, ou para o secundário normal. Temos...ah... alguns deles demoraram o mesmo tempo a terminar que os outros. Outros demoraram mais um ano, dois ou três anos a fazer o mesmo curso mas conseguiram fazer e têm hipóteses de continuar. E, temos casos de alguns miúdos, muito poucos, temos um, ou dois miúdos que, de facto, esse sucesso não existe. E, portanto, estão com currículos específicos e individuais. Vão-se afastando cada vez mais dos padrões de comportamento dos grupos de referência, que passam a ter exigências que eles não conseguem suportar...ah... quando não tem ou não consegue autonomia e não consegue estabelecer relações com os seus pares até uma determinada idade, depois é mais difícil estabelecer com os miúdos do mesmo grupo etário com treze, catorze, quinze, dezasseis anos. Quando os outros alunos começam a ter outras solicitações, e que eles não sabem sequer dar resposta a situações mais primárias, e muito menos a situações de namoros, raves, disto e daquilo, etc... Eles ficam completamente perdidos aí.” (Pág.68,69, 192-225).</p>
--	--	---

## Análise de Conteúdo- PEE2

Categorias	Subcategorias	Transcrições
Dados Pessoais do Entrevistado	- Formação	“Formação em 1º ciclo e especialização em educação especial.” (pág.79, 6)
	- Experiência Profissional	<p>“Total, 35 anos, feitos.” (pág.79, 9).</p> <p>“Ah...Tenho metade no ensino regular, mais ou menos outra metade na Educação especial. Neste momento sou professora do Ensino Especial.” (pág.79, 12-13).</p> <p>“Neste momento estou a trabalhar com crianças NEE na área cognitiva mas tenho experiência na área motora, na deficiência motora” (pág.80, 54-55).</p>
Conceção acerca da inclusão de crianças com NEE	- Benéfico	<p>“Penso que em Portugal já se evoluiu muito e ainda há muita coisa a fazer. Ainda há em termos de mentalidades, alguns entraves. Ah... nem todas as pessoas aceitam, nem são a favor, e isso, por vezes, ah... são barreiras depois à inclusão.” (pág.79, 27-29).</p> <p>“Ah...Eu sou a favor, sou a favor e acho que com um bocadinho de empenho e esforço, o que é importante para que todos beneficiem.” (pág.79, 17-18).</p> <p>“ Tirando isso, acho que é na escola do ensino regular que eles devem estar porque também é na sociedade, entre todos que eles vivem.” (pág.79, 21-22).</p>
	- Prejudicial	<p>“Exceto casos, não é, casos muito complicados em que, realmente, ah... acho que até vai prejudicar não só os alunos do ensino regular mas principalmente quem tem uma problemática muito acentuada.” (pág.79, 18-21).</p> <p>“Ah.. eu em escolas especializadas é só mesmo para casos muito problemáticos, esta é a minha opinião porque é a minha visão sobre isso. Portanto, são realmente, como eu</p>

		disse no início, casos muito extremos, com problemáticas mentais ou físicas muito rigorosas.” (pág.80, 43-45).
Fatores essenciais para a inclusão de crianças com NEE	- Recursos humanos e materiais	<p>“Ah... para haver uma verdadeira inclusão tem de haver, realmente, recursos apropriados para esses alunos. Ah... E quando falo em recursos são recursos humanos e materiais, porque se não houver, ah... pensarmos só na inclusão, pôr a criança no meio dos outros, não vai resultar. Portanto, nem em todos lados, nem em todas as situações se verifica que, realmente, os recursos são apropriados...ah... porque, quer se queira, quer não, essas crianças requerem muitos recursos humanos como materiais, e que nem sempre as escolas tem. Não é o facto de se colocar muitos professores de Ensino Especial...não é?! Tem que haver trabalho conjunto e tem que haver, realmente, espaços adequados, que também fazem parte dos recursos materiais. Nem sempre isso acontece.” (pág.80, 34-42).</p> <p>“É outro ponto que é... há muitos professores que se preocupam muito que o aluno colabore, interaja com os outros elementos, com o seu grupo, com os seus pares. E depois há os outros que não. Não encontram benefício nenhum, não é?! Mas há quem o faça e trabalhe sobre isso.” (pág.83, 137-140).</p> <p>“Sem dúvida, esse é o ponto-chave.” (pág.80, 49).</p> <p>“ah... a minha opinião é, realmente, que é possível fazer um trabalho muito bom, desde que as pessoas primeiro que tudo depende das mentalidades das pessoas, primeiro o empenho dos adultos e depois, realmente, os recursos. Mas em primeiro lugar é a postura que cada um adota no seu trabalho... ah... a postura, o empenho, é realmente,</p>
	- Estratégias	
	- Postura dos docentes	

		<p>isto que resulte na inclusão. Porque se não houver este empenho, até pode haver os recursos que são muito importantes e muito necessários mas em primeiro lugar é a postura do professor, a postura de quem dirige, ou quem está à frente de uma direção de um agrupamento, como por exemplo, neste caso as escolas públicas. Portanto, a forma a maneira, a postura, a sensibilidade...ah... portanto, a mentalidade de ter estes alunos ou não. Porque se os tiver contrariados não vale a pena.” (pág.80, 55-65).</p> <p>“Olhe, eu neste momento acho que sim. Acho que em termos de distribuição, de colocação de professores, acho que sim. As escolas estão...principalmente neste último ano, bem apetrechadas de professores.” (pág.83, 157-159).</p> <p>“Pronto, em relação aos recursos humanos acho que sim. Embora, os funcionários, a parte dos funcionários, em todas as escolas pecam muito por ausência de funcionários. Todas pecam muito pela ausência de funcionários e eles são muito importantes para estes alunos porque é importante, não é?! Uma coisa é o espaço na sala de aula, outra coisa é o espaço, depois, todo à volta e fora da sala de aula. E, acho que deve ser conduzido e acompanhado, neste caso pelos funcionários que nem sempre há, nem sempre existe em todas as escolas. As escolas do nosso país estão muito carentes de funcionários.” (pág.83,84, 166-173).</p>
--	--	--

	<p>- Trabalho cooperativo</p>	<p>“Ah, sim! Depende do percurso de cada um, depende essencialmente do trabalho cooperativo entre todas as pessoas que trabalham com esses alunos, tanto em educação especial como as pessoas da parte regular...ah... é isso o trabalho cooperativo, trabalho conjunto que vai dar resultados. Não é eu trabalhar muito ou outra pessoa, ou outro professor qualquer na sua área que vai fazer a diferença. Faz a diferença se houver um conjunto...ah... os elementos que trabalham com esse aluno em conjunto fazerem alguma coisa. Ai sim, nota-se muitos resultados, muito bons resultados.</p> <p>Sem dúvida que é possível a evolução destes alunos.” (pág.81, 71-78).</p> <p>“Pronto. É o professor, que está à frente de um grupo, é sempre em primeiro lugar, o maior responsável. Ah, no caso, por exemplo, de uma turma onde há alunos NEE, se o professor titular de turma não quiser a ajuda, a colaboração do professor regular para adaptar, precisamente, as estratégias, as planificações, o trabalho curricular dele ao aluno ou aos alunos, não vamos a lado nenhum. Portanto, em primeiro lugar o professor tem que estar disposto a essa abertura, mesmo que não seja capaz de fazê-lo sozinho, deve aceitar ajuda, porque essa também é uma grande dificuldade. É que nem sempre é assim, nem sempre se aceita a ajuda, não é?! Estes alunos ou são tidos em conta, ou deveriam de ser, não é?! Deviam de ser.” (pág.82, 111-119).</p> <p>O professor é a palavra-chave. O professor que está à frente pode não saber e não ter muitos conhecimentos científicos. Chega... ah... estar disponível para receber ajudas, para receber apoios, que neste caso é o Ensino Especial, não é?! que é um dos nossos trabalhos, é orientar e ajudar o professor...ah... nas adequações, em compreender</p>
--	-------------------------------	--

		<p>melhor o aluno, em trabalhar mais com o aluno com estratégias mais adequadas. Portanto, é o nosso trabalho mas o professor da turma, o professor da disciplina é sempre o que está à frente. Se não quiser ou não aceitar isso, não adianta nada, não é?! Por muitas ajudas que haja, se ele não está disponível para aceitar as ajudas, nós não há da nossa parte, autoridade para dizer não é assim, é de outra forma.” (pág.82, 126-134).</p> <p>“São ou deviam de ser sempre. É o tal trabalho colaborativo.” (pág.83, 149).</p> <p>“Só assim, só assim.” (pág.83, 153).</p>
--	--	---

Diferenciação pedagógica	- Currículo normal	<p>“É assim, ah... o currículo diferenciado, não é, no fundo devia de ser para todos. Não devia de ser só para os NEE, não é?! Porque se são todos diferentes uns dos outros, independentemente do método que a professora utiliza... ah... tem forçosamente que adaptar o seu método ao aluno, seja ele qual for. Porque, principalmente, numa escola pública não há turmas homogéneas, não é?! Os alunos são todos diferentes. Se se trata de alunos de educação especial, claro que tem que haver uma atenção mais rigorosa nesse aluno, não é?! Há um todo, há um processo que acompanha esse aluno que diz isso mesmo e exige até, que é o PEI do aluno. Portanto, exige mesmo ao professor que ele veja aquele aluno de forma diferenciada, mas de forma diferenciada, penso que deviam de ser todos.” (pág.81, 82-91).</p> <p>“Sem dúvida, sem dúvida.” (pág.81, 94).</p> <p>“Há casos em que sim, mas mais uma vez o professor, não é?! Portanto, tanto faz ser primeiro ciclo...ah... o professor titular de turma, como o diretor de turma, ou professor das disciplinas, não é?! Portanto, depende sempre do professor, de quem está à frente do grupo... ah... às vezes vê-se trabalhos muito bons, não é?! Outras vezes nem tanto.” (pág.82, 122-126).</p>
	- Currículo diferenciado	
Relações	- Entre os alunos	<p>“É outro ponto que é... há muitos professores que se preocupam muito que o aluno colabore, interaja com os outros elementos, com o seu grupo, com os seus pares. E depois há os outros que não. Não encontram benefício nenhum, não é?! Mas há quem o faça e trabalhe sobre isso. Mas também há outro aspeto muito importante, não é?! é o aluno que tem mais dificuldades ou que é menos capaz, sentir que está, que colabora,</p>

		<p>que interage na aula, não é?! Porque isso contribui muito para a autoestima do aluno. Se ele realmente for para o cantinho dele, não é?! Se ele fica no cantinho dele, aí... ah... não é inclusão nenhuma, não ?! Ou é só presença física, mas a presença física não interessa, só isso não interessa.” (pág.83, 137-145).</p>
	<p>- Instituição/ pais</p>	<p>“Todos os pais que têm filhos com necessidades educativas especiais, empenham-se muito em colaborar com a escola e pronto. Fazem o melhor que podem. Claro que, muitas vezes, nem sempre é o mais adequado mas isso é muitas vezes falta de conhecimento. Mas de uma maneira geral, em todo o lado, hoje em dia, todos os pais com crianças com necessidades educativas especiais colaboram muito, estão muito em contato com as pessoas que trabalham com os seus filhos.” (pág.84, 177-182).</p> <p>“Pronto, há aqueles que não pedem porque entendem que tem conhecimentos e sabedoria suficiente. Há os outros que pedem e são extremamente humildes em perceber, em aceitar, realmente, alguém que está mais dentro do assunto, não é?! Ah... que percebe... mais ou lhe dá dicas, portanto, depois para o dia-a-dia, não é?! Portanto, isso também é das pessoas. Há aqueles que sim, há aqueles que não mas pronto. O nosso trabalho também é composto por isso tudo. E quando, quando não pedem, acho que também compete a quem, pronto, quem está frente, neste caso, os professores de Educação Especial, também, aceitar e tentar corrigir alguns comportamentos menos corretos. Os conselhos que dou aos pais de crianças autistas passa pelas rotinas e dizer da mesma forma. Tem que ser tudo muito estruturado. Tudo muito estruturado. O aluno</p>

	<p>Exemplos de dificuldades de uma criança que acompanha</p>	<p>quando vai para uma sala tem que saber o que é que vai fazer, não é?! Esta coisa de que os outros, normalmente, aceitam, o professor chega lá, se for preciso escreve o sumário sem dizer o que vai fazer. Se for preciso hoje faz o sumário numa hora, na aula seguinte já faz no meio da aula ou fim da aula. Para um menino autista isto é terrível. (pág.85, 206-219).</p> <p>“Eu dou o exemplo do aluno mais problemático que dou apoio. Ele está habituado a fazer o sumário no final da aula, ele sem olhar para o relógio, ele já sabe que, na cabecinha dele, ele já calcula mais ou menos, da forma como eu estruturei a aula, ele já sabe que está na hora de fazer o sumário. E ele é o próprio a... pedir o sumário, não é?! O que é que isto quer dizer, quer dizer que se eu lhe trocar as voltas, é o suficiente para o desorientar e o destabilizar. Os autistas são crianças muito diversas, muito agressivas, e é a forma que o problema do autismo é a linguagem, na grande maioria deles, e, devido à dificuldade que eles têm em comunicar, a forma deles comunicarem, se for preciso é aos gritos, ou precisam de dar um murro na parede ou outra coisa qualquer, não é?! Portanto, é a forma deles dizerem que isto não está bem, pronto. Mas exige aos miúdos autistas, exige um trabalho muito rigoroso mas é muito bonito. Às vezes até costumo dizer que eles é que têm razão, não somos nós.” (pág.85, 219-231).</p> <p>“Em relação aos pais há uma colaboração grande, muito trabalho de apoio da equipa. Tem que haver, com esses, realmente, tem que haver. A casa e a escola, o trabalho tem que se em conjunto para dar continuidade ao trabalho. Portanto, o que se passa em casa</p>
--	--	---

		<p>como o que se passa aqui, não é?! Então meninos autistas que regem-se por rotinas, não é?! Portanto, tem que se procurar, organizar, estruturar, o trabalho, a rotina diária do aluno, não é?!..estruturá-la da mesma forma, isto é, portanto, quando estou aqui, pego no aluno: “Olha, agora vais ter isto, isto e isto, depois fazes isto, isto e isto”, não é?! Em casa, quando o pai diz ao aluno, ou a mãe: ”Olha tu hoje, pega no mesmo horário, vais ter ...” deve procurar a procurar transmitir a mesma mensagem da mesma forma, não é?! De modo a que ele, o mesmo conteúdo, seja transmitido da mesma forma porque é a tal rotina que o aluno autista exige. E isso só se houver muita colaboração com os pais.” (pág.84, 191-202).</p>
<p>Apoio especializado</p>	<p>- Estratégias</p>	<p>“Eu acho que as dificuldades que sobressaem mais, independentemente da problemática deles, é, é a baixa autoestima deles, é eles sentirem que no grupo grande são diferentes, ou eles sentirem que não são capazes, ou tem mais dificuldades. Se não for trabalhada essa parte, em primeiro que tudo, em primeiro lugar, não é!?mostrar ao aluno que ele é capaz. Ele pode demorar mais tempo, ele pode ir por outros caminhos mas que ele é capaz de atingir a meta principal, a meta dos colegas. Enquanto o aluno não se mentalizar disso, não superar aquela barreira do eu não sou capaz, eu não consigo, eu não sou igual aos outros. Aí, ele não tem evolução, não se consegue, realmente, progressos. Ultrapassada essa etapa, acho que aí começa haver, começa-se a notar uma evolução muito grande do aluno.” (pág81,82, 98-107).</p>

	<p>- Exemplos de estratégias</p>	<p>“Mas também há outro aspeto muito importante, não é?! é o aluno que tem mais dificuldades ou que é menos capaz, sentir que está, que colabora, que interage na aula, não é?! Porque isso contribui muito para a autoestima do aluno.” (pág.83, 140-142).</p> <p>“É assim, o meu trabalho de Educação Especial, como o de outro professor, não é a área académica. Eu não tenho nada a ver com a Geografia, com a História, com nem sei que mais. Mas eu posso pegar num texto qualquer, ou um tema qualquer de História, não é?! E trabalhar esse tema à minha maneira. Desenvolver capacidades, ou tentar desenvolver...ah... lacunas que o aluno tenha. Em termos por exemplo da linguagem, escrita... ah...eu, pronto, ao mesmo tempo quero trabalhar a linguagem oral e escrita, eu posso pegar num texto de História, não é?! E estou a juntar o útil ao agradável. Estou-lhe a transmitir os tais conceitos académicos e conteúdos de História dele mas estou a trabalhar aquela área específica, que é a linguagem. E competências como a autonomia, tudo o que seja desenvolver a autonomia, a autoestima... ah... perante, perante... O meu trabalho parte sempre da linguagem, não é?!.... A linguagem oral do aluno e eu aproveito tudo. Uma coisa qualquer que esteve a desabafar, uma coisa qualquer que aconteceu ali, não é?!... e a partir daí construo o meu trabalho e canalizo para onde eu quero. Se o aluno tem mais défice na escrita, eu aproveito isso para escrever, não é?! Como, Ainda ontem, uma aluna autista, chegou ao pé de mim e disse: “Estou tão feliz, tão feliz, professora”, isto por causa de um resultado de um teste. Depois estivemos a conversar, tento ajudá-la a construir uma frase oralmente porque ela em termos de estruturação de frase é muito pobre, não é?!... relata os acontecimentos por palavras-</p>
--	----------------------------------	---

		<p>chave, não é?!...ah...e o que eu quero é desenvolver é...ah... a estrutura da frase, não é?!... neste caso o vocabulário. Então, ela vai contar e sem ela dar conta eu estou...vou repetindo as coisas dela, não é?!...mas construindo a frase correta, sem lhe dizer: "Olha não é assim. É assim como estou a fazer. Não!" Só que a pessoa acaba por repetir aquilo tantas vezes, eu repito tantas vezes que ela vai assimilando, não é?!... da próxima vez ela já vai construir a frase melhor e por ai fora. Depois...ah... também devo trabalhar muito a escrita com essa menina, não é?!... porque como ela já falha na oralidade, depois na escrita ainda muito mais, em termos de ordenação de ideias e tudo. Ela é capaz de começar a escrever e a contar pelo fim, pela ideia final, Como foi a última e está mais fresquinha e depois ao longo da composição ou do trabalho escrito, ela vai-se recordando, de vez em quando, das coisas, pronto. "Então Patrícia, essa alegria toda que tu estiveste a dizer, vamos escrever". Ela não percebeu. "Então vamos escrever a alegria, professora?" não é?!...pronto. Eu aproveitei para trabalhar. "Oh Patrícia, tudo o que nós falamos, podemos passar para o papel, podemos escrever" "Ah! Já percebo!" é que são estas competências específicas que eu trabalho com ela, não é?! Para que ela chegue ao teste de português, por exemplo, e a professora ponha lá um tema... qualquer, abstrato ou concreto e ela saiba, realmente, redigir alguma coisa. Para ela, nem todos os temas são normais. Como, por exemplo, então a alegria, como é que vou escrevê-la?!, dei este exemplo mas podia dar outros. Portanto, a mim, o meu trabalho é nesse sentido, é desenvolver essas tais competências. Não é, propriamente, o conteúdo académico que está ali, assim...ah... muito estagnado. É este conteúdo para o quinto, é este conteúdo</p>
--	--	---

		<p>para o sexto, mas de uma forma transversal, não é?!..trabalhar essas competências para chegar, depois, a esse tal conteúdo de sala de aula. Este é o meu trabalho.” (pág.85,86,87, 234-274).</p> <p>“Ah... atividades o mais diversificadas possíveis. O mais diversificado possível. Mesmo com um menino autista...ah...convém, apresentar-lhe o mais possível de diferentes trabalhos porque ele vai para as outras disciplinas, não é?!... no segundo ciclo, no primeiro não acontece muito isso. Mas no segundo ciclo já tem muitas disciplinas, todas diferentes, trabalhos todos diferentes. Eu tenho que preparar o aluno para este tipo de trabalho diferente, não é?!... embora, o menino autista, eu tenha que ter mais cuidado de... pronto, “agora vamos entrar, ele já sabe, abre o caderninho e de uma maneira geral, já tem lá um trabalho lá, que é para não haver um tempo morto, para ele não andar à procura do trabalho. Já está o trabalhinho no caderninho” não é?!... pronto! E depois...ah... por exemplo, quero partir para o computador. Eu procuro que esse trabalho já tenha alguma coisa que fale, que foque, que refira o computador. “Pronto! André, agora vamos para o computador”, tem de haver uma ligação para não haver aquele salto “mas porque é que eu vou para o computador ”, pronto! Então é giro que ele já sabe, portanto, o que é que faz no início, o que é que faz depois. “Agora vamos para o computador”, diz ele. Quando eu quero meter outra coisa diferente, não é?!... eu tenho de dar uma pista primeiro e ele descobre sozinho. O meu objetivo é esse, não é?! Eu tenho de ajudá-lo a que ele lá chegue. Porque aquele salto, de ele ir para outro sítio, fazer outra coisa, não é?!... diferente. Por exemplo, ele tá a fazer um texto, e há dias ele</p>
--	--	--

		<p>queria... ele tem muita dificuldade na motricidade fina... aqui há dias ele... um professor de E.V.T. pediu-me, pronto, embora eu trabalhe muito a motricidade fina, mas ele pediu-me se ele traçava linhas com a régua ou esquadro, porque ele tem muitas dificuldades em segurar a régua. Pronto, então, o trabalho escrito que eu lhe tinha apresentado já falava disso... já falava da linha reta, de linhas, linhas curvas. Portanto, o trabalho escrito, que nós estivemos a ler e a interpretar já conduzia para esse trabalho que eu queria que ele fizesse. Então, depois, pronto, então vamos fazer as linhas. Se eu o pusesse a fazer logo as linhas, ele não percebia o que estava a fazer, e aí, ele era capaz de recusar-se a fazer, rejeitar a tarefa. Com um autista, tem que se ter este cuidado. E outro cuidado é nunca, nunca quebrar uma atividade ao meio. Tocou, se o menino não acabou a tarefa. Se ele não acabar, ele destabiliza logo, e se conseguirmos pô-lo fora da sala. Portanto, muitas vezes, nem isso conseguimos.” (pág.87,88, 277--306).</p>
--	--	--

### Análise de conteúdos- EPE

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Transcrições</b>
Dados pessoais do entrevistado	- Formação	“Licenciatura em Educação de Infância.” (pág.89, 7).
	- Experiência profissional	“Tenho 15 Anos.” (pág.89, 13).
Conceção da inclusão das crianças autistas que acompanha	- Benéfico	<p>“Concordo imenso com a inclusão das minhas duas crianças. É uma medida muito benéfica para estas crianças, uma vez que uma das dificuldades que as crianças diagnosticadas com Espectro de Autismo apresentam é precisamente a dificuldade de relacionar-se socialmente.</p> <p>Pelo que referi, penso ser muito importante a inclusão numa escola comum destes meninos, para que eles tenham oportunidades de conviverem com diversas crianças, num espaço que promova o respeito pela diferença, a partilha, a cooperação e acima de tudo a interajuda.” (pág.89, 19-26).</p>
	- Dificuldades	<p>“Apesar das duas crianças estarem diagnosticadas com Espectro de Autismo, apresentam características de desenvolvimento bastante diferentes. Uma das crianças apresenta uma grande dificuldade na sua concentração/atenção. Apresenta ainda, grande dificuldade no seu discurso oral, verbalizando muito pouco e revelando muita dificuldade na interpretação das questões que lhe são colocadas, bem como na interpretação das histórias.</p> <p>A outra criança, já consegue ler tudo o que lhe é apresentado, no entanto não consegue interpretar o que lê. Apresenta um bom desenvolvimento ao nível do cálculo mental,</p>

		<p>realizando contagens de cabeça e soma e subtração, com uma facilidade acima da média para a sua faixa etária.</p> <p>Poder-se-á dizer que esta criança tem o seu foco de atenção na leitura e na matemática. Contudo, é uma criança com uma estrutura muito frágil, que apresenta grande dificuldade na motricidade fina como na global.</p> <p>Reage mal à frustração quando algo sai da sua habitual rotina, provocando de imediato choro e gritos.</p> <p>Mas ambas crianças conseguem manter contacto ocular e contacto físico (carinho; beijinhos).” (pág. 90,91, 55-71).</p>
Fatores essenciais para a inclusão destas crianças	- Estratégias	<p>“Para desenvolver as áreas onde estas crianças apresentam maiores dificuldades, utilizo como estratégias: Realização de trabalhos a pares; realização de trabalhos em pequenos grupos; Criando condições para os escutar, valorizando as opiniões/ saberes destes e na organização da sala”. (pág.91, 75-79).</p>
	- Adequação curricular	<p>“Não, mas vou tentando e reajustando a planificação de forma a conseguir ir ao encontro das suas necessidades, nunca esquecendo os seus interesses e motivações.” (pág.91, 83-84).</p>
	- Dificuldades dos docentes	<p>“Contudo penso, que é uma medida muito exigente para todos os Profissionais; Educadores; Professores; Professores de Educação Especiais e Terapeutas.” (pág.90, 32-33).</p>

	- Recursos	<p>“Não são suficientes.” (pág.90, 38).</p> <p>“Também não.” (pág.90, 41).</p>
	Trabalho cooperativo na escola	<p>“Requer um trabalho de equipa por parte da equipa Docente e vários tipos de terapeutas que acompanham a criança.” (pág.90, 46-48).</p> <p>“Sozinha, mas deveria ser em conjunto, na minha opinião.</p> <p>Mas mantenho semanalmente conversas “informais” com a professora de Educação Especiais de forma a dar-se conhecimento do trabalho realizado e das dificuldades sentidas com estas crianças.</p> <p>Anota-se em conjunto algumas estratégias para se aplicar, com objetivo de atenuar as dificuldades sentidas.” (Pág.91, 88-93).</p>
	- Trabalho cooperativo na escola/casa	<p>“Sim, por conversas na hora de entrada e saída das crianças. Também convoco algumas reuniões durante os períodos para analisarmos documentos recentes e abordarmos o estado de desenvolvimento em que se encontra a criança.” (pág.91, 96-98).</p> <p>“Estratégias de atividades para realizarem em casa, para cada objetivo delineado no seu Plano Educativo Individual.</p> <p>Ouvindo os pais, prestando-lhe atenção às suas ansiedades enquanto pais. Orientando-os com bibliografia.” (pág.92, 108-111).</p>

### Análise de conteúdos- P1CICLO

Categorias	Subcategorias	Transcrições
Dados pessoais do entrevistado	- Formação	<p>“Tenho o Curso do Magistério primário e Curso de Estudos Superiores Especializados em Formação Pessoal e Social.” (pág.93, 5-6).</p> <p>“Não tenho formação em Ensino Especial.” (pág.93, 10).</p>
	- Experiência profissional	<p>“Tenho 38 anos de serviço.” (pág.93, 14).</p>
Conceção da inclusão dos alunos que acompanha	- Número de alunos NEE que acompanha	<p>“Na sala de aula tenho 2 alunos de Educação Especial.” (pág.93, 18).</p>
	- Benéfico	<p>“Considero que estes dois meninos estão muito bem integrados, são muito bem aceites e valorizados na turma.” (pág.93, 22-23).</p> <p>(pág.94, 53-60).</p> <p>“A inclusão destes alunos beneficia as suas aprendizagens, sem sombra de dúvida. Os restantes alunos não são prejudicados pois consigo organizar as atividades de sala de aula de forma a que cada um tenha os tempos de que precisa.” (pág.94, 47-49).</p>
	- Dificuldades	<p>“Embora os dois alunos estejam inseridos dentro do Espectro do Autismo, apresentam, neste momento, grandes diferenças. A menina trabalha de forma autónoma e vai conseguindo realizar as aprendizagens. O menino precisa constantemente de supervisão, ajuda da professora ou dos pares para realizar as tarefas mais simples como tirar os materiais da mochila. Tem sido fundamental o trabalho no sentido de desenvolver a sua oralidade, a capacidade de se relacionar</p>

		<p>com os pares, a atenção, os tempos de concentração e a autonomia. As aprendizagens começam a realizar-se, embora muito lentamente.” (pág.94, 53-60).</p>
	<p>- Estratégias</p>	<p>“As estratégias de trabalho com estes alunos não são padronizadas. Uma vez funciona uma coisa, outras vezes outra. Utilizo as estratégias preconizadas pela pedagogia, o bom senso e o que percebo resultar no decurso do trabalho. Contudo, é fundamental que os colegas percebam que eles são crianças como eles e dadas as suas especificidades temos de ser capazes de ajudá-los, para que eles possam aprender e superar muitas das suas dificuldades. Mesmo quando mostra comportamentos desadequados (por vezes acontece, com o menino, mas cada vez com menos frequência), mantenho-me calma, não valorizo e interrompo o comportamento usando a estratégia que parecer adequada na altura. Se necessário dou uma explicação breve aos outros alunos, sem dar grande importância ao sucedido. Os restantes alunos compreendem e a turma continua tranquilamente o seu trabalho.” (pág.94,95, 65-75).</p>

	- Adequação curricular	“As atividades que planifico para a turma não são condicionadas pelo facto de ter alunos de Educação Especial. Faço todas as atividades previstas desde visitas de estudo, a participação em festas da escola ou outros eventos. Se os alunos estiverem adequadamente socializados e bem integrados no grupo, com a minha ajuda e dos colegas, participam em todas as diferentes atividades. Chego a esquecer-me que tenho alunos com necessidades educativas especiais na turma. Como é óbvio o seu trabalho escolar é adequado às suas especificidades.” (pág.95, 80-86).
--	------------------------	---

--	--	--

Fatores essenciais para a inclusão destas crianças	- Recursos	<p>“Sim, tenho suficientes recursos humanos e materiais.” (pág.94, 36).</p> <p>“As horas de apoio da Educação Especial não são as desejáveis, mas apenas as possíveis (três vezes por semana para cada aluno), dado o número elevado de alunos que os professores de Educação Especial acompanham.” (pág.94, 40-42).</p>
	- Cooperação entre docentes	<p>“As atividades efetuadas com estes alunos são, na sua maioria, planejadas e realizadas em articulação com o Professor de Educação Especial. Aquelas em que estes acompanham a turma são planejadas por mim ou pelo grupo de ano, mas com o conhecimento do Docente.” (pág.95, 91-94).</p>
	- Cooperação entre docentes/pais	<p>“Sim, reúno frequentemente com os pais destes alunos.” (pág.95, 98).</p> <p>“Sim, os pais destes alunos participam no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos.” (pág.96, 103-104).</p> <p>“Sim, por vezes os pais do menino pedem conselhos sobre a forma de lidarem com ele.” (pág.96, 108-109).</p> <p>“Normalmente, os pedidos relacionam-se com alguns comportamentos de aluno, que deverão ser evitados e sugiro-lhes estratégias para solucioná-los.” (pág.96, 113-114).</p>
Conceção face à inclusão globalmente	- Benéfico	<p>“Considero muito importante e necessária a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares. Penso que os outros alunos serão melhores pessoas, por saberem ajudar e aceitar quem é diferente, valorizando as suas conquistas. Todos acabam por ganhar. ” (pág.93, 28-31).</p>

### Análise de Conteúdo- P.C.A

Categorias	Subcategorias	Transcrições
Transtorno do Espectro Autista	- Diagnóstico	“A Perturbação do Espectro do Autismo foi lhe diagnosticado aos dois anos e meio.” (pág.97, 12-13).
	- Sintomas	“O que despertou a minha atenção foi a fixação que ele tinham por determinadas atividades.” (pág.97, 6-7).
	- Dificuldades	“A sua maior dificuldade é a capacidade de concentração. Ele não consegue estar muito tempo a fazer a mesma atividade. Dispersa muito rapidamente.” (pág.98, 36-37).
	- Reação dos pais	“Fiquei desesperada com a situação porque desconhecia esta perturbação. Não sabia como podia ajudá-lo.” (pág.97, 17-18).
Escola de ensino regular	- Relação entre os pares	<p>“Sim, ele integrou-se, logo, muito bem. Dá-se muito bem com os colegas e com toda a comunidade educativa.” (pág.99, 71-72).</p> <p>“Os seus colegas aceitaram-no muito bem e, atualmente, ajudam-no muito para que ele se torne mais autonomo.” (pág.97, 29-30).</p> <p>“Sim, ele gosta muito dos seus colegas. Em casa fala muito neles.” (pág.97, 34).</p>

	<p>- Relação com a comunidade educativa</p>	<p>“Sim, apesar das dificuldades, todos o tratam como os restantes colegas. E acho que deve ser assim, para que ele se sinta igual.” (pág.98, 51-52).  “Todos os professores que trabalham com o meu filho aceitaram-no muito bem, independentemente das suas dificuldades.” (pág.98, 23-24).</p>
	<p>- Relação entre a escola/ casa</p>	<p>“Sim, falamos muito sobre a sua evolução, sobretudo no comportamento.” (pág.98, 41).</p>
<p>Fatores essenciais para a inclusão desta criança com PEA</p>	<p>- Recursos</p>	<p>“Nesta instituição, penso que existem as condições necessárias para a inclusão do meu filho.” (pág.98, 57-58).</p>
	<p>- Formação dos docentes</p>	<p>“Penso que sim, até, porque a professora titular tem feito um trabalho muito bom com o meu filho. Ele, atualmente, consegue ler, não fluentemente mas com grandes melhorias, relativamente ao ano anterior.” (pág.98, 63-66).</p>
	<p>- Respostas adequadas</p>	<p>“Na minha opinião, a inclusão é a capacidade da comunidade escolar aceitar as diferenças e adaptar-se às mesmas. Isto permite que haja respostas adequadas a todas as crianças.” (pág.98, 45-47).</p>
	<p>- Envolvimento dos pais</p>	<p>“Sim, é fundamental que eu esteja presente no seu processo de aprendizagem para perceber a sua evolução e como é que ele pode melhorar ainda mais.” (pág.99, 83-84).</p>

	- Evolução	“Sim, sem dúvida. No início ele mal falava e agora diz tudo. Nota-se uma grande evolução na parte da linguagem e da autonomia. A concentração e o comportamento também melhorou mas ainda há muito trabalho a fazer.” (pág.99, 93-95).
Trabalho desenvolvido fora da escola	- Apoio individualizado	“Sim, ele é acompanhado por terapeutas.” (pág.99, 88).
	- Estratégias em casa	“Como a sua maior dificuldade é a capacidade de concentração, faço muitos jogos com ele. Para desenvolver a autonomia, peço-lhe para me ir buscar determinadas coisas e, muitas vezes, ele consegue.” (pág.99, 77-79),

## **Anexo 4- Síntese de cada entrevista**

## Síntese de Entrevista PEE1

No que diz respeito às questões colocadas acerca da sua formação e do seu percurso profissional, o entrevistado revela que tem bastante experiência. Não só pelos trinta sete anos de serviço mas, também, porque já trabalhou em várias instituições públicas e privadas. Atualmente, é professor de Ensino Especial e Coordenador do Departamento dos Professores de Educação Especial da mesma instituição.

Relativamente à sua opinião face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, ele refere que depende muito de cada caso, visto que as escolas não têm os recursos necessários para que seja possível a inclusão dos mesmos. Em situações muito complexas, afirma que incluir estas crianças acaba por prejudicá-las. Em contrapartida, existem muitos alunos em que ele concorda com a inclusão.

Na questão que aborda a forma como a inclusão está a ser feita nas escolas regulares, revela que está a fazer-se de forma incorreta porque para isso é imprescindível valorizar-se as diferenças, ou seja, temos de responder a essas diferenças. Reforça, ainda, que o currículo, as metas, e os recursos não podem ser iguais para todos, visto que todas as crianças são diferentes e por isso não faz sentido ser tudo igual para todos. Menciona, também, que o Decreto-Lei 3/2008, não ajuda na inclusão destas crianças uma vez que lhes barra o acesso de progressão. Isto é, eles vão passando de ano para ano mas no final não lhes é facultado um diploma que lhes permita concorrer a uma formação profissional.

No que respeita à opinião face à probabilidade destas crianças terem sucesso numa escola regular ou especializada, o docente refere que depende das necessidades e dificuldades de cada aluno. No entanto, afirma que por volta de 70% destes alunos apresenta resultados positivos mas têm de haver um programa bem definido. Faz referência, à minoria de crianças em que o sucesso não é possível devido às respostas não serem adequadas.

Ainda, acerca do sucesso destes alunos, o professor menciona que depende muito da formação e da postura. Da postura, porque nunca ninguém lhe disse que era contra a inclusão destas crianças mas se não fazem nada para a inclusão dos mesmos, então, estas crianças não terão qualquer sucesso. Para incluir estes alunos têm que se reconhecer as suas diferenças, e trabalhá-las para que origine resultados positivos. Em relação à formação, ele é da opinião que, atualmente, é deficitária. Isto, porque hoje em dia, a especialização tem uma carga horária muito reduzida, contudo, as pessoas têm que estar

preocupadas com os seus empregos e, como tal, não conseguem estar focadas apenas na especialização e no estágio.

Relativamente à evolução destes alunos, o docente refere que têm tido uma boa experiência neste campo, visto que alunos seus já atingiram o 12º ano por via normal, outros conseguiram alcançar níveis mais baixos e, ainda houve alunos que acederam à faculdade. No entanto, existe sempre exceções devido à falta de recursos.

Menciona, ainda, que esta evolução depende dos recursos, do conhecimento que a escola tem perante esta realidade, e pela adesão ou não dos pais face às medidas que pretendem aplicar na instituição. Muitas vezes o insucesso destes alunos, prende-se com a falta de apoio dos pais relativamente às medidas definidas pelos professores.

Em relação à questão sobre a existência de condições e a possibilidade de evoluir e progredir, o professor concorda. Contudo, refere que existem vários tipos de evolução e progressão, uma vez há casos em que é possível aproximar estes alunos do currículo normal e alcançarem competências do mesmo e outras situações em que se trabalham competências como a autonomia, fazendo com que evoluam em termos pessoais. No entanto, não conseguem atingir o currículo normal.

Na questão acerca da diferenciação pedagógica, o docente afirma que é uma pergunta muito complexa porque deveria de haver diferenciação pedagógica para todos os alunos. Isto, porque todos os alunos são diferentes, todos tem dificuldades. Afirma que o 3/2008, não permite uma redução curricular, nem uma redefinição dos objetivos, e, por isso, não têm as respostas adequadas às suas necessidades. Para que exista diferenciação pedagógica é essencial que o professor a saiba realizar, planificar, compreendam o que é o desenvolvimento curricular para que no seu dia-a-dia possa agir de acordo com os seus conhecimentos. Reforça, ainda, que não existe diferenciação porque o currículo que utilizam é dos manuais. É igual para todos os alunos, logo não há nenhuma diferenciação pedagógica.

Relativamente ao trabalho dentro de sala de aula com estas duas realidades, o docente refere que se os objetivos forem bem definidos e haja um fio condutor, é possível. Para isto, é necessário que o professor tenha uma atenção e um esforço mais permanente com estes alunos, o que justifica a redução curricular. Refere, ainda, que é possível trabalhar com estes dois grupos caso o docente faça para que esses alunos estejam integrados.

No que diz respeito às dificuldades que mais sobressaem nos alunos autistas que acompanha, o professor refere que há casos em que é preciso desenvolver a parte

relacional e a comunicacional para desencadear sucesso em termos curriculares. Noutros casos, é preciso resolver problemas associados à comunicação e relação para depois adquirirem competências curriculares. Há outras situações, em que não é possível desenvolver as aprendizagens, no entanto, é necessário desenvolver competências como a autonomia em relação à sua aprendizagem. Consequentemente, irá influenciar positivamente as suas aprendizagens. Há, ainda, situações graves em que têm muitos problemas associados, como por exemplo, a ausência de comunicação. Onde é imprescindível desenvolver esta competência para mais tarde conseguir desenvolver outras. Apesar de apresentarem dificuldades é possível progredirem.

Relativamente à questão sobre a adequação das atividades, o professor menciona que estas são feitas com base nas indicações dos professores de Educação Especial. No entanto, existe sempre quem não aceite essas indicações ou por não saberem trabalhar com esta realidade ou porque foram formatados para trabalhar apenas de uma maneira.

No que concerne ao currículo adequado a estas crianças, defende que isso não existe porque, atualmente, temos dois tipos de currículo: o currículo normal e o currículo específico individual. Este último exige às escolas recursos que estas não têm capacidades de resposta para estes alunos. Posto isto, nem um currículo nem o outro estão adequados às necessidades destes alunos.

Em relação à integração e interligação destes alunos com os restantes, o professor enuncia três problemas: a postura do professor, dos alunos e dos pais desses alunos. Isto, porque se o docente olhar, igualmente, para aquela criança, como olha para os restantes, então, isso facilitará a sua integração. Mas em vez disso, se o professor achar que aquele aluno lhe vai dar muito trabalho e que rouba tempo aos restantes. Então, os outros alunos vão-se começar a perceber que este aluno prejudica as aprendizagens do grupo. E aí, começa o terceiro problema, os pais apenas se preocupam com os seus filhos, logo preferiam que aquela criança não fosse da turma dos seus filhos. Logo, a integração, depende muito da postura que o professor têm face a esta realidade e que influenciará na postura dos restantes alunos, bem como dos seus pais face à integração deste aluno.

No que diz respeito à cooperação entre os docentes titulares e os professores de Educação Especial, face à planificação das atividades feitas em sala de aula, o professor de Educação Especial revela que se houver um projeto comum em que os objetivos sejam claros e esteja presente as prioridades de desenvolvimento daquele aluno, então o docente titular fará um trabalho adequado às suas necessidades. O trabalho cooperativo é

fundamental nestes casos, visto que permite criar pontos que sejam comuns em termos de percurso.

Relativamente às horas de apoio especializado, menciona que não são suficientes para trabalhar com estas crianças porque é necessário apoio pelo de menos três vezes por semana com uma duração de cinquenta minutos, uma hora, e isto não acontece. Refere, também, que muitos destes alunos precisavam de mais recursos como por exemplo, terapeutas de fala, psicólogos, e terapeutas ocupacionais. Contudo, estes recursos não existem nas escolas públicas. Muitos casos, as horas de apoio especializado acabam por prejudicar estas crianças porque existem escolas de referência que têm os recursos necessários, no entanto, uma sessão de terapia de fala de vinte ou trinta minutos não é nada. Na opinião do professor, era preferível que não houvesse porque acaba por prejudicar esta criança.

No que concerne à questão sobre as reuniões com os professores que acompanham estas crianças e os pais, menciona que é muito comum naquele agrupamento porque é fundamental que todos percebam as perspetivas dos pais e o inverso. É muito importante que todos os intervenientes no processo de aprendizagem destas crianças estejam presentes nestas reuniões para que os pais percebam a coerência do processo de forma a ajudá-los na intervenção do mesmo.

Em relação aos conselhos pedidos pelos pais aos professores que acompanham os seus filhos, o docente expõe que estes pais mostram-se muito preocupados com esta realidade. É preciso que estas crianças desenvolvam a sua autonomia para que mostrem aos pais que podem fazer as mesmas coisas que as outras.

Os pais contam-lhe coisas que por exemplo a criança não gosta, o docente procura estratégias para que ele comece a gostar. O melhor conselho é mostrar aos pais que os seus filhos conseguem fazer tudo.

Relativamente às estratégias que utiliza para trabalhar com estes alunos, refere que depende muito das necessidades de cada um. Se pretende desenvolver a autonomia de um aluno, ele procura tarefas que ajudem a desenvolver essa competência.

No que diz respeito às atividades que o professor costuma propor a estes alunos, menciona que pode ser, por exemplo, ir à biblioteca requisitar um livro, dar uma volta pela escola e reconhecer os diferentes espaços, saber identificar os sons dos animais e perceber que estes têm características distintas. Estas são algumas das tarefas que propõe.

## Síntese de Entrevista PEE2

Tendo em conta as questões colocadas acerca das suas habilitações e formação, a docente revela bastante experiência, visto que tem trinta e cinco anos de serviço, metade como professora do 1.º Ciclo e a outra metade em Educação Especial.

No que diz respeito à sua opinião face à inclusão de crianças com NEES em turmas regulares, concorda, contudo, existem casos em que a inclusão não é possível e por isso é preferível estarem noutras instituições do que estarem a prejudicar-se ainda mais.

Relativamente à forma como a inclusão está a ser feita, refere que há aspetos positivos e negativos. Ainda existem pessoas que não são a favor da inclusão e, isso, faz com que haja uma barreira na própria inclusão.

Em relação ao sucesso destas crianças em escolas regulares ou especializadas, a docente faz referência que as escolas especializadas são só para casos extremos, em que as condições necessárias à sua inclusão não existem. Logo, todas as outras crianças conseguem alcançar sucesso mas para isso é fundamental que existam os recursos humanos e materiais adequados e haja muito trabalho de equipa. Reforça, também, que o sucesso destes alunos depende muito da postura e das estratégias do docente face àquela realidade.

No que concerne à sua opinião face à inclusão no geral, revela que já conheceu muitas realidades e, tendo em conta a sua experiência, é possível fazer-se um trabalho muito bom com estes alunos. Contudo, é preciso uma mentalidade flexível, exige esforço e são precisos recursos.

Na questão acerca da evolução destes alunos, a docente menciona que depende do percurso de cada um e da cooperação entre todos os professores que acompanham estas crianças. De outra forma, não se consegue atingir a progressão destes alunos.

Relativamente ao trabalho pedagógico com crianças com currículo normal e currículo diferenciado, refere que o currículo normal não faz sentido porque todos os alunos são diferentes, logo, o currículo devia de ser diferenciado para todos os alunos. Reforça, ainda, que é possível trabalhar com estes dois grupos, contudo, só deveria de haver um grupo onde o currículo é diferenciado para cada um.

Na questão sobre as dificuldades que sobressam nos alunos que acompanha, menciona que se prendem-se com a falta de autoestima. Isto, porque sentem que são

diferentes dos outros alunos, não são capazes de fazer o mesmo que os outros e sentem que têm mais dificuldades que o grupo. Para desenvolver esta competência, a função dos professores é mostrar-lhes que eles são capazes de fazer tudo, independentemente de demorar mais tempo ou não, comparativamente com os outros colegas. A partir daqui, é visível a evolução destas crianças.

No que diz respeito à adequação das planificações, faz referência à importância da cooperação entre os professores que interferem no processo de aprendizagem dessas crianças para o sucesso das mesmas. Senão for feita desta forma, os alunos acabam por não ser bem-sucedidos.

Relativamente há existência de um currículo adaptado a estas crianças, refere que há casos em que isso acontece, contudo existem sempre quem não faça e isso depende de cada professor. Destaca, também, que o professor até pode ter desconhecimento mas pode aceitar ajuda dos professores de Educação Especial. Caso não aceite, não vale a pena porque os docentes do Ensino Especial não têm autoridade para impor como é que ele tem que fazer.

No que concerne à integração e interligação que é feita com os outros alunos, afirma que há casos em que os professores se preocupam em que colaborem e interagem uns com os outros. No entanto, existem outros que não vêm qualquer benefício em integrar estes alunos.

Na questão acerca do trabalho colaborativo entre os docentes que acompanham estes alunos, nas planificações, refere que são feitas em conjunto, ou deveriam de ser.

Acrescenta que só assim faz sentido, caso contrário não existe inclusão.

Em relação às horas de apoio especializado, a docente menciona que são suficientes e que ao nível de recursos humanos existem muitos professores nas escolas públicas. No entanto, há falta de auxiliares e são fundamentais para estas crianças, visto que passam muito tempo fora da sala.

Na questão sobre os professores reunirem com os pais, refere que os pais participam muito no processo de aprendizagem e mostram-se muito cooperativos. O que é muito positivo, uma vez que a Perturbação do Espectro do Autismo implica muito trabalho de equipa entre os docentes e os pais para dar continuidade ao trabalho que é feito na escola. Até porque esta perturbação implica muitas rotinas, tanto na escola como em casa.

No que diz respeito aos conselhos que os pais pedem aos docentes, a professora explicita que há pais que não pedem ajuda porque acham que têm conhecimentos

suficientes. Outros pedem e aconselho na implementação de rotinas e dizer tudo da mesma forma para que eles consigam compreender o que lhes é pedido. Contudo, é importante explicar aos pais o porquê estruturar rotinas.

Em relação às estratégias que utiliza, menciona que é fundamental haver um fio condutor. O importante não é trabalhar as disciplinas mas, sim, desenvolver competências como a linguagem oral e escrita, a autonomia, a autoestima. Contudo, a docente reforça que ao desenvolver estas competências é possível fazer-se através de qualquer disciplina. Mas o foque principal são desenvolver as competências onde as crianças revelam mais dificuldades.

Na questão das atividades que propõe, a docente faz referência que é importante diversificar o máximo possível, uma vez que no segundo ciclo existem muitas disciplinas e assim ele está mais preparado para a mudança de disciplina. No entanto, as atividades devem ter sempre um fio conduto, com o intuito do aluno saber o que vai fazer a seguir.

## Síntese de Entrevista EPE

Tendo em conta as questões sobre as habilitações e a sua formação é visível que apesar de ter quinze anos de serviço, não tem formação teórica sobre o Ensino Especial. Contudo, têm alguma experiência no terreno com estas crianças, visto que tem duas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na sua sala de Jardim de Infância.

No concerne à conceção da educadora face à inclusão destes alunos, refere que concorda, visto que uma das dificuldades desta perturbação é relacionar-se com os outros. Reforça, também, que a inclusão destas crianças promove o respeito pela diferença, a partilha, a cooperação, e a entajuda.

Em relação à inclusão no geral, menciona que é muito benéfico para as necessidades que estas crianças apresentam. No entanto, implica uma grande exigência para quem trabalha com estes alunos.

Relativamente aos recursos humanos e materiais e às horas de apoio especializado, afirma que são insuficientes.

Na questão acerca do benefício ou prejuízo das aprendizagens destes alunos e dos restantes, revela que não prejudica, implica um esforço maior por parte dos professores/educadores e um trabalho cooperativo entre todos os profissionais que acompanham estes alunos. Reforça que com esta realidade, todos os alunos beneficiam visto que se tornam menos discriminatórios e aprendem a respeitar as diferenças.

No que diz respeito às dificuldades que os seus alunos NEES apresentam, refere que apesar de terem a mesma perturbação, têm dificuldades diferentes. Uma das crianças tem dificuldades ao nível da concentração, na produção de discurso oral e na interpretação. A outra sabe ler mas não consegue compreender, revela dificuldades na motricidade fina e global e têm dificuldades em lidar com as frustrações.

No que concerne às estratégias que utiliza, propõe a realização de trabalhos em pares, em pequenos grupos, cria momentos de comunicação onde os alunos trocam ideias e opiniões, e organiza a sala em função das necessidades.

Em relação à adequação das planificações afirma que não tem esse cuidado, no entanto, vai reajustando de acordo com as necessidades destes alunos.

Respetivamente à elaboração das planificações em conjunto com os professores que acompanham estes alunos, refere que isso não acontece mas que deveria de ser. Contudo, conversa semanalmente com os mesmos com o intuito de explicitar o trabalho

que desenvolve com estes alunos e procurarem estratégias para trabalharem com os mesmos.

Na questão sobre as reuniões com os pais destas crianças, revela que conversa diariamente com os pais mas que também marca reuniões para falarem sobre a evolução dos seus filhos. Acrescenta, também, que os pais participam no processo de ensino-aprendizagem destas crianças.

No que diz respeito ao pedido de conselhos por parte dos pais, menciona que pedem e esta ajuda-os propondo bibliografia sobre determinadas dúvidas que possam ter e estratégias para lidarem em casa com os seus filhos.

## Síntese de Entrevista P1CICLO

Tendo em conta as questões sobre as suas habilitações e formação, a docente enuncia que têm trinta oito anos de serviço mas que não tem formação em Ensino Especial. Contudo, têm experiência no terreno uma vez que tem duas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.

Relativamente à conceção acerca da inclusão destes alunos em específico, revela que é a favor, visto que estão bem integrados, valorizados e aceites pelos restantes colegas.

No que concerne à sua opinião face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, considera que é muito importante, visto que todos ganham com isso. Os restantes alunos aprendem a valorizar, a aceitar e, conseqüentemente, tornam-se melhores pessoas.

Respetivamente aos recursos humanos e materiais refere que têm os suficientes. Contudo, as horas de apoio especializado deviam de ser mais. Devido ao elevado número de alunos que os professores de Educação Especial têm não é possível mais do que três vezes por semana.

No que diz respeito ao benefício ou prejuízo da inclusão destas crianças face às suas aprendizagens, bem como as dos outros, menciona que estas crianças beneficiam e os restantes não saem prejudicados, visto que estrutura as atividades de forma a conseguir trabalhar com todos.

Em relação às dificuldades que os seus alunos com PEA, explicita que, apesar de terem a mesma perturbação, são muito diferentes. A aluna revela autonomia e, por isso, consegue trabalhar sozinha. Em contrapartida, o aluno precisa de contante supervisão, sendo muito pouco autónomo. Apresenta, também, dificuldades na oralidade, na capacidade de concentração e nas relações com os seus colegas.

Na questão acerca das estratégias que utiliza, revela que uma determinada estratégia num dia funcionou mas no dia seguinte pode não produzir resultados. Posto isto, utiliza estratégias que os pedagogos recomendam, usa o seu bom senso e a sua experiência no terreno.

No que concerne à adequação das atividades menciona que o trabalho pedagógico é feito de acordo com as especificidades destes alunos, no entanto, em visitas de estudo,

em festas da escola, eles estão bem integrados e, por isso, participam em todas as atividades.

Na questão sobre elaboração das planificações, a docente revela que na grande maioria são feitas em conjunto com os professores de Ensino Especial que acompanham estes alunos.

Relativamente à questão acerca das reuniões com os pais destes alunos, refere que reúne com frequência e estes participam no processo de aprendizagem dos seus filhos.

No que diz respeito aos conselhos que os pais pedem aos docentes, revela que estão ligados à maneira como devem lidar com os filhos. Menciona, também, que lhes dá algumas estratégias para poderem lidar com eles.

## **Síntese de Entrevista aos pais de uma criança autista**

No que diz respeito ao sinal que despoletou a atenção destes pais, deve-se à fixação por determinadas tarefas. Esta perturbação foi-lhe diagnosticada aos dois anos e meio.

Relativamente à forma como reagiu, estes pais referem que ficaram desesperados visto que era tudo desconhecido e não sabiam o que podiam fazer para ajudar o seu filho.

No que concerne à relação do seu filho com os seus colegas e com os docentes, menciona que foi muito bem aceite e ajudam-no muito. Reforça, ainda, que o seu filho gosta muito dos seus colegas.

Em relação às suas dificuldades, enuncia que a menos desenvolvida é a capacidade de concentração, visto que dispersa muito rapidamente.

Respetivamente à questão sobre o que é a inclusão, os pais responderam que é a capacidade que a escola têm em aceitar estas crianças e adaptar-se de acordo com as suas necessidades.

No que respeita aos recursos necessários, os pais referem que nesta instituição existem os suficientes para a inclusão do seu filho.

Na questão sobre a formação dos professores ser suficiente para trabalhar com o seu filho, os pais mencionam que sim, até porque os resultados são muito positivos. O seu filho era uma criança que não sabia ler e, atualmente, já consegue ler, ainda que com um ritmo diferente, comparativamente aos seus colegas de turma.

No que diz respeito à questão sobre a adaptação do seu educando, os pais revelam que se integrou muito bem com toda a comunidade educativa.

No que concerne às estratégias que utiliza para desenvolver as competências que apresenta mais dificuldades, referem que realizam jogos para ajudar na capacidade de concentração. Para trabalhar a sua autonomia, pedem-lhe determinados objetos.

Na questão acerca da sua participação na aprendizagem do seu educando, responderam que colaboram com tudo o que puderem para que ele evolua cada vez mais.

Relativamente aos apoios particulares, os pais referem que o seu filho está a ser acompanhado por terapeutas.

Na questão sobre a evolução do seu educando, os pais revelam que é visível a sua evolução, uma vez que conseguiu desenvolver competências como a linguagem e a

autonomia. Contudo, é preciso trabalhar ainda mais para que seja possível desenvolver-se mais.