



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

**ALGUMAS PERSPETIVAS DE INCLUSÃO: O CASO DE PAIS
E DOCENTES DE UM ALUNO COM ESPECTRO DO
AUTISMO NO ENSINO SECUNDÁRIO**

Dissertação apresentada a provas públicas para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação área de Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor, orientada pela professora doutora Rosa Serradas Duarte.

Tatiane Duarte de Oliveira, nº do aluno 22110316

Lisboa
2025



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

**ALGUMAS PERSPETIVAS DE INCLUSÃO: O CASO DE PAIS E DOCENTES DE UM
ALUNO COM ESPECTRO DO AUTISMO NO ENSINO SECUNDÁRIO**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do grau de Mestre no Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa no dia 23/05/2025, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 272/2025 de 07 de abril, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Doutora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Prof.^a Doutora Luzia Mara Silva Lima Rodrigues;

Orientadora: Prof.^a Doutora Rosa Maria da Silva Serradas Duarte

Tatiane Duarte de Oliveira, n.º do aluno 22110316

Lisboa
2025

“Nasci sujeito como os outros a erros e a defeitos,
Mas nunca ao erro de querer compreender só com a inteligência”

Fernando Pessoa

Agradecimentos

A Deus, pela força concedida ao longo deste percurso; aos amigos, cujo apoio incondicional e presença calorosa foram fundamentais nos momentos de maior desafio e superação; aos familiares, que compreenderam a minha distância para vivenciar esta experiência; e à minha orientadora, pela sensibilidade ímpar, pela orientação rigorosa e pelo incentivo constante, que muito contribuíram para a concretização deste trabalho.

Resumo

Este estudo, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, tem como objetivo compreender as perceções de pais e docentes acerca da inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) no ensino secundário. A investigação focou-se nas principais dificuldades e barreiras enfrentadas por este aluno, assim como nos fatores facilitadores que contribuem para uma inclusão escolar mais eficaz e abrangente. A motivação para a realização deste estudo surge da experiência pessoal da autora, natural do Brasil, e do seu interesse em compreender a realidade da inclusão escolar em Portugal. Adotando uma abordagem qualitativa, o estudo recorreu a entrevistas semiestruturadas e à análise de conteúdo para explorar as perceções dos envolvidos no processo inclusivo. A transição para o ensino secundário é identificada como um momento crítico para alunos com PEA, destacando-se a importância da colaboração entre pais, docentes e toda a comunidade escolar, com o intuito de promover um desenvolvimento integral e adaptado às necessidades específicas desses alunos. Este trabalho pretende contribuir para a compreensão das necessidades destes estudantes e sugerir práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, de forma a garantir uma inclusão escolar plena e de qualidade.

Palavras-chaves: Práticas Inclusivas; Perturbação do Espectro do Autismo; Educação Especial; Ensino Secundário;

Abstract

This study, conducted within the framework of the Master's in Educational Sciences – Special Education: Cognitive and Motor Domain, aims to understand the perceptions of parents and teachers regarding the inclusion of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in secondary education. The research focuses on the main difficulties and barriers faced by this student, as well as the facilitating factors that contribute to a more effective and comprehensive school inclusion. The motivation for conducting this study arises from the author's personal experience, as a native of Brazil, and her interest in understanding the reality of school inclusion in Portugal. Adopting a qualitative approach, the study used semi-structured interviews and content analysis to explore the perceptions of those involved in the inclusive process. The transition to secondary education is identified as a critical moment for students with ASD, highlighting the importance of collaboration between parents, teachers, and the entire school community in order to promote integral development tailored to the specific needs of these students. This work aims to contribute to the understanding of the needs of these students and suggest more inclusive and effective pedagogical practices, ensuring full and quality school inclusion.

SIGLAS

DSM-V: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

NEE: Necessidades educativas específicas

PEA: Perturbação do Espectro do Autismo

PEI: Plano Educativo Individualizado

SNIPI: Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1.1 A Educação Inclusiva	13
1.1.1 Educação inclusiva em Portugal	14
1.2 Perturbação do Espectro do Autismo	17
1.2.1 Etiologia/causas/diagnóstico	18
1.2.2 Relação escola/família e a criança com Perturbação do Espectro do Autismo	20
1.3 Intervenção pedagógica recomendada.....	22
1.4 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano	24
2. TRABALHO EMPÍRICO	27
2.1 Objetivo Geral:	28
2.1.1 Objetivos Específicos:.....	28
2.2 Técnicas e Instrumentos para a Recolha de Dados.....	28
2.3 Procedimento para Recolha de Dados	30
2.3.1 Caracterização dos Contextos.....	30
2.3.2 Caracterização dos participantes	30
2.3.3 Entrevista.....	30
2.4 Dados Recolhidos por Análise Documental	31
2.4.1 Caracterização do Contexto da Escola Secundária	31
2.4.2 Caracterização do Contexto Familiar	33
2.4.3 Caracterização dos participantes	34
2.4.4 História Compreensiva do Aluno	35
Aspeto Pessoal.....	35
2.4.5 Anamnese.....	37
2.4.6 Dados recolhidos por Entrevista	38
Entrevista: Docente de Educação Especial	38
Entrevista: Docente e Diretora de Turma.....	39
Entrevista: Encarregada de Educação	39
2.5 Tratamento e análise de Dados.....	40
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	40

3.1 Quadro de Categorias para Análise Qualitativa	41
CONCLUSÃO.....	49
REFERÊNCIAS.....	51
APÊNDICE	54
Apêndice I - Modelo do Termo de Consentimento Informado.....	54
Apêndice II - Guião da Entrevista	56
Guião de Entrevista aos Docentes.....	56
Guião de Entrevista para Pais	59
Apêndice III - Questionário de recolha de dados sociodemográficos para professores	61
Apêndice IV - ENTREVISTAS	62
Transcrição Da Entrevista: Professora De Educação Especial (Ei).....	62
Transcrição Da Entrevista: Professora E Diretora De Turma (EII)	73
Transcrição Da Entrevista: Mãe Do Aluno.....	75
Anamnese	78
IDENTIFICAÇÃO.....	78
COMPOSIÇÃO FAMILIAR	79
CONCEPÇÃO	79
GESTAÇÃO	79
PARTO	79
ALIMENTAÇÃO	80
HISTÓRICO CLÍNICO.....	80
SONO	80
DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR.....	80
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	81
ESCOLARIDADE.....	81
COMPORTAMENTO.....	82
AUDIÇÃO	82
VISÃO	82
HÁBITOS	82
RELACIONAMENTO.....	83
ESTIMULAÇÃO.....	83

Notas de Campo 84

INTRODUÇÃO

O presente estudo refere-se a uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. A temática abordada desenvolve-se em torno das perspetivas de inclusão dos pais e docentes de um jovem com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e o título do trabalho é: "Algumas Perspetivas de inclusão: O caso de pais e docentes de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no Ensino Secundário".

A dissertação foi elaborada a partir da necessidade de investigar sobre o processo de inclusão de um aluno, assim como apresentar os direitos do mesmo. É de suma importância falar sobre as dificuldades diárias que apresenta a pessoa com PEA em todos os espaços da sociedade, mas também na escola, sofrem com o preconceito e com os rótulos relacionados a maior dificuldade de constituírem um espaço social.

A inclusão de alunos com PEA no ensino regular tem sido um tema de crescente relevância no contexto educacional. Este desafio envolve não apenas a adaptação do aluno, mas também a preparação do ambiente escolar e a cooperação entre todos os agentes educativos (Estevão, 2021). No ensino secundário, a complexidade desse processo aumenta, exigindo uma articulação eficiente entre pais, docentes e a comunidade escolar para garantir um desenvolvimento integral e inclusivo do estudante com PEA. Ao considerar tamanha relevância quanto ao tema, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de compreender a perceção dos pais e de docentes sobre a inclusão de um aluno com PEA que frequenta o ensino secundário.

Todavia, gostaria de destacar uma particular necessidade em perceber a temática considerando que apresento outra nacionalidade e ao chegar em Portugal para realizar este mestrado fiquei com curiosidade de conhecer mais de perto a realidade de um aluno com PEA no ensino secundário relativamente à sua inclusão, visto que os meus conhecimentos e perceções eram limitados à zona em que vivia no Brasil, João Pessoa/Paraíba, sendo que, enquanto Psicopedagoga, trabalhei com crianças com PEA, utilizando a metodologia ABA.

É importante abordar algumas das dificuldades que surgiram durante a investigação empírica, especialmente devido às diferenças entre os sistemas de educação inclusiva de Portugal e do Brasil.

Realizar esta investigação em Portugal, sendo uma investigadora de nacionalidade brasileira, trouxe-me certos desafios associados a essas diferenças significativas entre os dois contextos educativos. No Brasil, o sistema de educação inclusiva tem características e abordagens próprias, influenciadas por políticas públicas, regulamentações e práticas que, embora com objetivos semelhantes — promover a inclusão efetiva de alunos com necessidades educativas especiais — diferem em vários aspetos do que está em vigor em Portugal. A adaptação ao sistema português exigiu, portanto, um esforço de compreensão profunda das suas orientações, normativas e práticas de inclusão no quotidiano escolar.

Para além disso, ao estabelecer contacto com os pais e docentes de um aluno com PEA numa escola secundária portuguesa, enfrentei desafios ligados à comunicação intercultural e à compreensão das expectativas e perspetivas locais sobre o que define uma inclusão bem-sucedida. Num contexto em que a inclusão é interpretada segundo práticas e valores específicos da realidade europeia, precisei de adaptar certas abordagens e reformular estratégias de recolha e análise de dados, tendo em conta que a minha formação e experiência estão fortemente enraizadas numa realidade brasileira.

Essas diferenças culturais e institucionais influenciaram tanto a recolha de dados como a interpretação das respostas dos participantes, o que exigiu uma análise crítica e comparativa que respeitasse e compreendesse a perspetiva local, sem conseguir perder de vista as abordagens inclusivas amplamente discutidas no contexto brasileiro em que sempre vivi. Esta experiência proporcionou-me uma nova visão sobre a inclusão de alunos com PEA e destacou a importância de contextualizar práticas inclusivas, tendo sempre em conta as especificidades culturais e educativas de cada país.

A dissertação foi elaborada a partir da investigação do processo de inclusão desse indivíduo, tendo sempre presente os seus direitos.

É relevante falar sobre as dificuldades diárias que apresenta a pessoa com PEA em todos os espaços da sociedade, mas também na escola, sofrem com o preconceito e com os rótulos relacionados a incapacidade de construir e compreenderem o espaço social em que se inserem

A transição para o ensino secundário é uma fase particularmente difícil para todos os alunos e particularmente para os jovens com PEA. As novas demandas académicas, sociais e

ambientais complexificam-se e as exigências de “scores” académicos são, entre outros, fatores que começam a ter outro peso na relação entre os pares.

Conforme apontado por Humphrey e Lewis (2008), "os alunos com PEA frequentemente enfrentam dificuldades significativas ao lidar com mudanças na estrutura escolar e no aumento das expectativas académicas e sociais". Neste contexto, as perspetivas dos pais e dos docentes são fundamentais para compreender e abordar os desafios enfrentados por estes alunos.

Esta dissertação visa conhecer as perspetivas dos pais e dos docentes de um aluno com PEA que frequenta o ensino secundário numa escola da região da Grande Lisboa. Pretende-se identificar as principais barreiras e facilitadores da inclusão educacional e desenvolvimento do aluno com PEA.

Esta investigação contribuirá para uma compreensão mais aprofundada das necessidades destes alunos e para a proposta de implementação de práticas educativas mais inclusivas e eficazes.

Assim, através de uma abordagem qualitativa, espera-se dar a conhecer esta realidade que carrega barreiras e evoluções frente a educação inclusiva, para proporcionar uma visão abrangente e que possa servir de base para futuras intervenções educacionais e políticas públicas voltadas à inclusão escolar.

Os Instrumentos que utilizámos para a recolha de dados foram entrevistas semiestruturadas, sendo assim foi utilizado o guião de entrevistas e registos de áudio, a abordagem permitiu uma compreensão mais profunda e qualitativa do fenómeno, abrangendo suas questões e precursores.

Para tratamentos dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, que permitiu identificar recorrências nos discursos e sistematizar as características específicas a serem integradas em cada categoria com base nas transcrições das entrevistas. A interpretação dos dados ocorre de forma interpretativa e descritiva.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No âmbito da problemática que pretendemos investigar considera-se importante abordar previamente cinco conceitos fundamentais: A Educação Inclusiva; Documentos Norteadores da Inclusão; Perturbação do Espectro do Autismo; Relação Família/Escola; Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

1.1 A Educação Inclusiva

Os estudos na literatura apontam diversos autores que abordam questões favoráveis ao processo de inclusão, destacando o ambiente escolar como um espaço que proporciona inúmeras possibilidades de aprendizagem, comunicação, interação e participação (Camargo & Bosa, 2009; Cunha, 2012; Mattos & Nuernberg, 2011).

As diretrizes inclusivas enfrentam diversas barreiras para a sua implementação e concretização. A escola representa uma diversidade de realidades, incluindo diferenças relacionadas com raça, etnia e diversidade funcional. A preparação das escolas para lidar adequadamente com essa diversidade é um fator crucial para a concretização de uma inclusão efetiva (Lima & Laplane, 2016).

Receber alunos com PEA nas escolas continua a ser um "desafio", pois exige do ambiente escolar uma preparação específica em relação ao currículo e à metodologia, adaptando o processo educativo para possibilitar aos alunos meios de desenvolver a aprendizagem, garantindo, assim, a inclusão (Brandt & Zanfelicce, 2012). Esses desafios podem ser percebidos como reflexos do despreparo das instituições escolares para implementar ações mais eficazes. O ambiente escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos com PEA, influenciando diversos aspetos do seu crescimento e aprendizagem.

Receber um estudante com diagnóstico de PEA em uma sala de ensino regular representa um desafio para toda a comunidade escolar, não apenas para o professor. Nesse contexto, Capuzzo, Sampaio e Irigon (2019) argumentam que, para promover a inclusão, é necessário formular diversas questões sobre o funcionamento da escola e a dinâmica da sala de aula.

Uma escola inclusiva não deve separar os alunos devido às suas dificuldades; ao contrário, o professor deve atender a todos na sala de aula comum, conforme suas necessidades. As políticas públicas atualmente exigem uma ressignificação do papel dos profissionais da educação e propõe uma colaboração entre professores de classe comum e professores especialistas para apoiar o desenvolvimento dos alunos incluídos. Assim, a educação especial é composta por um conjunto de recursos destinados a apoiar a aprendizagem dos alunos incluídos na classe regular (Glat, 2018).

Segundo Schmidt (2017), é urgente oferecer formação continuada aos professores, focada na identificação de sinais de alerta e em práticas de intervenção. O autor também ressalta que o contexto da educação infantil é um ambiente natural que ajuda a reduzir futuras dificuldades sociais e a melhorar a capacidade de adaptação gradual até a vida adulta.

É essencial que o professor, enquanto agente de mudança, esteja constantemente atualizado sobre os processos de transformação educativa, investindo continuamente na sua formação. Isso permitirá que desenvolva as suas competências e responda às necessidades educacionais de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais (NEE).

Além disso, o estudo de Lobo (2016) aponta para a necessidade de aprofundar a investigação sobre as práticas educativas para alunos com PEA, especialmente no ensino secundário, uma fase crucial no desenvolvimento académico e social dos alunos. A pesquisa indica que, apesar das políticas públicas em favor da inclusão, existem ainda lacunas no que diz respeito à formação dos professores e à disponibilização de recursos adequados, o que pode prejudicar a eficácia da inclusão. Assim, ao integrar as perspetivas dos pais e dos docentes, esta pesquisa pretende contribuir para o entendimento das barreiras e das potencialidades do processo de inclusão de alunos com PEA, e oferecer recomendações para melhorar as práticas escolares, de modo a promover uma educação mais justa e equitativa.

1.1.1 Educação inclusiva em Portugal

A evolução da educação inclusiva em Portugal reflete mudanças significativas nas políticas educativas, com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades e a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas (NEE) no sistema regular de ensino. Nas décadas anteriores ao Decreto-Lei 54/2018, as práticas educativas eram fortemente

influenciadas por modelos menos inclusivos, que separavam os alunos com NEE em instituições especializadas, limitando o seu acesso ao ensino regular (Almeida, 2017).

A primeira grande mudança surgiu com a publicação do Decreto-Lei 319/91, que introduziu o conceito de necessidades educativas especiais e estabeleceu bases para a integração destes alunos em escolas regulares. Este diploma reconheceu o direito de todos à educação, promovendo uma abordagem centrada no apoio especializado em contextos regulares, mas ainda limitada na sua abrangência (Pereira & Almeida, 2015).

Posteriormente, o Decreto-Lei 3/2008 trouxe avanços significativos ao implementar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, incluindo a criação de programas educativos individualizados e o acesso a recursos de apoio específicos. Contudo, este decreto foi criticado por perpetuar a categorização dos alunos com NEE, o que, em alguns casos, levou a práticas que restringiam a verdadeira inclusão (Rodrigues & Barbosa, 2016).

Desde 2008, a área da educação tem registado avanços significativos, embora ainda existam muitos desafios a serem superados, principalmente no que diz respeito à formação contínua dos professores e técnicos da educação. De acordo com a Associação de Apoio e Inclusão ao Autista, existem atualmente cerca de 63.300 pessoas com PEA em Portugal. A evolução nas políticas e práticas de inclusão tem sido notável, mas é essencial continuar a investir na qualificação e capacitação dos profissionais, para que possam responder adequadamente às necessidades específicas dos alunos com PEA e de outros grupos com (NEE). (Associação de Apoio e Inclusão ao Autista, 2020).

Foi com a entrada em vigor do Decreto-Lei 54/2018 que se verificou uma mudança paradigmática mais evidente no conceito de educação inclusiva em Portugal. Este diploma rejeitou a categorização dos alunos com base em diagnósticos e adotou uma abordagem baseada nos princípios da equidade e da inclusão universal. Inspirado em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e nas diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006), o Decreto-Lei 54/2018 visa garantir que todas as crianças e jovens, independentemente das suas características ou necessidades, tenham acesso a um ensino de qualidade em contextos regulares de aprendizagem (Azevedo et al., 2019).

Atualmente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece uma conexão com documentos fundamentais que orientam políticas públicas voltadas ao combate ao insucesso escolar, integrando-se no Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). Sua estrutura

apoiar os objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU, representando uma resposta aos compromissos globais em favor da cidadania plena. Este diploma valoriza a aprendizagem e a educação emancipadora, respeitando a diversidade e a dignidade humana e promovendo a inclusão de todas as pessoas, conforme estabelecido na Declaração de Lisboa (Rosa & Trindade, 2020).

Este decreto baseia-se principalmente na abordagem multinível e no conceito de design universal da aprendizagem, prevendo ajustamentos e adaptações curriculares de acordo com as capacidades individuais de cada aluno. Valoriza a participação ativa dos pais na vida escolar, incentivando a comunicação constante entre responsáveis, professores e outros membros da comunidade escolar. Define também medidas de apoio para facilitar a aprendizagem e a inclusão, adaptando os níveis de complexidade e intervenção às características, potenciais e interesses dos alunos.

A proposta educativa busca transformar a escola em um ambiente inclusivo e diversificado, onde não há risco de exclusão. Com a eliminação da categorização tradicional de “NEE” (Necessidades Educativas Especiais), a legislação passa a abranger todos os alunos, disponibilizando apoio por meio dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), que oferecem recursos humanos e materiais de suporte (Rosa & Trindade, 2020).

O principal foco deste decreto é que as escolas reconheçam a diversidade entre os alunos e valorizem essa característica como um benefício, adotando formas de lidar com as diferenças e ajustando estratégias de ensino às necessidades individuais de cada estudante. A ideia é que a escola disponibilize ou desenvolva recursos para garantir que todos os alunos, sem exceção, possam aprender e participar ativamente na vida da comunidade educativa.

Para alcançar esses objetivos, é necessário que a escola invista em sua autonomia e recursos humanos, especialmente com a participação ativa dos professores de Educação Especial como membros das equipes educativas, auxiliando na definição de estratégias e no acompanhamento da diversidade curricular. O governo também visa criar condições para que as escolas melhorem a qualidade das diversas ofertas de educação e formação (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Algo que caracteriza este decreto diferente dos outros é que se busca também garantir que os alunos alcancem o perfil esperado ao concluírem a escolaridade obrigatória, recebendo uma educação de qualidade durante todo o seu percurso escolar. A Educação Inclusiva também é promovida através do processo de avaliação voltado ao apoio na aprendizagem, que considera aspectos acadêmicos, comportamentais, sociais, emocionais e ambientais do aluno. Esse

processo orienta a sequência e a dinâmica das intervenções educativas (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho).

Destaca-se a importância das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva na implementação e condução do processo de identificação das medidas de apoio para a aprendizagem e inclusão, ajustadas às características e necessidades de cada aluno. Essas equipas são responsáveis por acompanhar e monitorar a eficácia da abordagem multinível, envolvendo toda a comunidade educativa — incluindo professores, responsáveis pelos alunos, técnicos e o próprio aluno — para assegurar um processo inclusivo eficaz (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho).

Em suma, até à implementação do Decreto-Lei 54/2018, a trajetória da educação inclusiva em Portugal percorreu um caminho progressivo, mas com desafios e limitações. O novo quadro normativo representa um passo determinante para a promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva, reafirmando o compromisso com a diversidade e o direito à educação para todos.

1.2 Perturbação do Espectro do Autismo

A palavra "autismo" tem origem no grego "autós", que significa "de si mesmo". O termo foi utilizado pela primeira vez por Eugene Bleuler, um psiquiatra suíço, em 1911. Bleuler usou esse conceito para descrever um sintoma secundário da esquizofrenia, no qual o indivíduo parecia se afastar da realidade, vivendo em um mundo próprio, isolado dos outros (Cunha, 2012).

Com o passar dos anos, passou a existir uma relação entre autismo e psicanálise, foi a partir da exposição do caso Dick, no ano de 1930, que foi concluído através de estudos que a criança com PEA não cumpria critérios definidos para classificação de esquizofrenia ou demência (Bettelheim,, 1987). Na medida em que os estudos foram avançando, os critérios para definição de diagnóstico mudaram, o conceito de autismo já não é mais o mesmo.

A definição mais atual foi apresentada no ano de 2013 pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Perturbações Mentais (DSM-V), a descrição do autismo é dada como um distúrbio do neurodesenvolvimento, com denominação Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Espectro é um termo utilizado pela razão de pertencer a uma variação de amplitude e intensidade de seus sintomas, portanto o termo a ser usado é perturbação do espectro do autismo. Questões relacionadas aos aspetos sociais, de linguagem, comportamento e interação

são afetados (Cunha, 2015). Compreendendo que Perturbações Globais do Desenvolvimento, Síndrome de Asperger, Perturbação Autista e Perturbação Desintegrativa da Infância, uniram-se em um diagnóstico único de Perturbação do Espectro do Autismo.

De acordo com o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição), a PEA é identificada pela presença de dificuldades significativas na comunicação e interação social, além de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos (APA, 2013). Estes sintomas devem estar presentes desde o início do desenvolvimento e causar limitações significativas no funcionamento diário. Conforme afirmam Lord et al. (2020), "os critérios diagnósticos foram refinados ao longo dos anos para melhor capturar a variabilidade das manifestações do autismo".

O PEA é caracterizado por dificuldades nas áreas sociocomunicativas e por padrões de comportamento restritos e repetitivos. De acordo com o DSM-5, a perturbação é classificada em três níveis, definidos pela necessidade de apoio: no nível 1 (requer apoio), observa-se prejuízo na comunicação social, mas, com suporte, o indivíduo consegue comunicar-se, embora apresente dificuldades de planejamento e organização. No nível 2 (requer apoio substancial) e no nível 3 (requer apoio muito substancial), verificam-se maiores limitações na interação social, défices em habilidades de comunicação verbal e não verbal, bem como maior rigidez cognitiva e resistência a mudanças, sendo necessário estruturar rotinas de forma consistente.

Consiste em um distúrbio complexo de desenvolvimento definido diretamente ao aspeto comportamental, as etiologias são múltiplas e como descrito no parágrafo anterior apresentam níveis variados de severidade, é preciso considerar as especificidades de cada autista e não generalizar as características, ou seja, mesmo com o mesmo transtorno cada indivíduo apresenta condições comportamentais diferenciadas (Corrêa, 2018).

1.2.1 Etiologia/causas/diagnóstico

Um conjunto amplo de características são mencionados na literatura, entre eles: dificuldades na interação social; relacionamento interpessoal, dificuldade em estabelecer o contacto visual; ausência ou pouca comunicação verbal e gestual; comportamentos estereotipados; sensibilidade auditiva; dificuldade com a quebra de rotina e enfrentamento de mudanças; sensibilidade sensorial e déficits no desenvolvimento motor (Gonçalves, 2010)

De acordo com Williams e Wright (2008), os sintomas podem ser perceptíveis ainda no primeiro ano de vida. No entanto, algumas famílias relatam que o diagnóstico foi realizado tardiamente, mesmo a mencionar que, durante os primeiros anos de vida, já conseguiam identificar características incomuns no desenvolvimento da criança.

Pais e profissionais observam comportamentos que os levam a pensar que a criança pode apresentar surdez, um dos comportamentos que os levam a pensar assim é a criança não atender quando a chamam pelo nome, não realizar o contacto visual, não seguir o olhar a um brinquedo ou objeto mesmo quando existem estímulos visuais e sonoros (Marteleto, 2011).

Segundo Lampreia (2003), a criança apresenta dificuldade quanto à imitação, interações sociais, no brincar com outras crianças. Outra característica é relacionada a fixação por objetos ou brinquedos de seu interesse, apresentam também déficits na motricidade grossa e fina, além de não apresentar controle de esfíncter.

Disfunções no processamento sensorial também ocorrem em resposta a estímulos externos. Comportamentos repetitivos e estereotipados, interesses restritos e dificuldades em brincar de forma funcional ou em utilizar determinados objetos nas suas funções originais são igualmente observados (Gauderer, 1993). As crianças com PEA podem demonstrar interesse por texturas, sensações, ruídos e sabores. Contudo, também podem manifestar aversão a esses mesmos estímulos sensoriais, apresentando, por exemplo, sensibilidade auditiva, seletividade alimentar ou resistência a luzes mais intensas (Williams & Wright, 2008). Algumas das respostas das crianças a estímulos sensoriais e externos são classificadas como hipoativas ou hiperativas (Leboyer, 2007).

Alguns movimentos e ou comportamentos estereotipados que são observados na criança com PEA são considerados em alguns casos como auto estimulatórios, como por exemplo: movimentos repetitivos com as mãos e dedos, balanceio do corpo inteiro ou do tronco, bater palmas, girar objetos, forma diferente de olhar luzes e andar com as pontas dos pés (Schwartzman, 1994; Sallet et al., 2005; Lampreia, 2013).

O processo de diagnóstico da PEA requer um cuidado extremo. Embora existam manuais de diagnóstico que servem como referência, trata-se de um processo complexo devido à ampla diversidade de características apresentadas. Apesar de haver critérios específicos para o transtorno, estes manifestam-se de forma variada em cada criança e podem estar associados a algumas comorbilidades. Por esta razão, é indispensável uma equipa multidisciplinar de profissionais para realizar a avaliação e, posteriormente, o diagnóstico. Os especialistas qualificados para este trabalho incluem médicos psiquiatras e neurologistas, em conjunto com terapeutas da fala, psicólogos e terapeutas ocupacionais (Mulick, 2009).

É necessário salientar o facto de que não é toda criança diagnosticada com PEA que apresenta as mesmas características que outras, ou que apresentam todas estas descritas, tratam-se de quadros clínicos distintos, com níveis e condições diferentes, é preciso ainda considerar

que cada criança cresce em um contexto social que carrega suas especificidades (Lampreia, 2003)

Nos primeiros anos de vida a maioria dessas características são notáveis, e quanto mais precoce for o diagnóstico, mas possibilidades e reabilitação as crianças terão. Nunes & Schmidt (2019) destacam a imensa importância em ter um diagnóstico nos primeiros anos, pois ampliam as oportunidades de evolução do desenvolvimento da criança em que a interação social seja ainda mais estimulada.

O tratamento é multidisciplinar e de acordo com a necessidade do indivíduo, necessita de uma equipa de profissionais, como: psicólogo, terapeuta da fala, neuropediatra, terapia ocupacional, entre outros, no ambiente escolar o mediador/tutor pode ser de imensa valia no processo de aprendizagem do aluno, auxiliando quanto a aprendizagem de conteúdos e contribuindo com a interação social da criança.

1.2.2 Relação escola/família e a criança com Perturbação do Espectro do Autismo

Considerando que o estudo do PEA envolve uma interconexão entre o transtorno, o ciclo de vida do indivíduo e da família, bem como o seu contexto, torna-se fundamental investigar a escola, que é uma instituição essencial para o desenvolvimento. Atualmente, a educação inclusiva procura expandir o espaço sociocultural da criança, criando novas oportunidades de interação com outros indivíduos e situações, onde os papéis sociais e as exigências formais de aprendizagem se apresentam como fatores importantes para o desenvolvimento (Burke et al., 2020; Dessen & Polonia, 2007).

Na era em que vivemos de inclusão, a sociedade precisa estar preparada para incluir toda e qualquer pessoa que tenha alguma deficiência/ perturbação/ dificuldades como por exemplo pessoas com PEA. O PEA tem sido cada dia mais discutido na literatura de muitos países, pesquisas e autores têm demonstrado cada vez mais a importância de discutir o assunto (Paula & Peixoto, 2019). A temática apresenta uma singular importância quando se trata de instituições escolares, pois são nestes ambientes espera-se que o aluno receber estímulo, motivação e aprendizagem para a partir de lá, viver bem em sociedade.

As ligações entre a escola e a família devem ser encaradas como uma parceria, numa perspectiva de colaboração. O envolvimento mútuo nessa relação torna-se um fator importante para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem do aluno. Para tal, é essencial que o diálogo seja contínuo e consistente (Pereira, 2008, p. 252).

Não há um aprofundamento da relação escola e família especificamente quando se trata de filhos com PEA, por isso é tão importante que a família busque acesso para conhecer e participar das intervenções, tanto terapêuticas como também pedagógicas.

Belo e Fonseca (2020) falam sobre a necessidade e a importância de disponibilizar à criança um acompanhamento profissional como suporte à família, para que, assim, haja evoluções no seu desenvolvimento físico, intelectual e sensorial. Dessa forma, o indivíduo passa a apresentar melhorias no seu convívio social, bem como uma evolução no âmbito escolar.

Rosa, Matsukura e Squassoni (2019, p. 313) após realizar uma investigação com 67 familiares ligados a pessoas que trabalham com pessoas com PEA afirmam que a participação da família durante o percurso dos indivíduos é de extrema importância, sobretudo no que diz respeito aos desafios da inclusão, afirma também a evolução que se alcança com o compartilhamento dessa relação entre família e escola, visando as potencialidades mais do que as dificuldades.

De acordo com diversos estudos, a comunicação contínua e aberta entre a família e a escola é crucial para o sucesso educacional dos alunos com PEA. Ferreira e Mendes (2018) sublinham que “a colaboração entre pais e professores é essencial para a implementação de estratégias educacionais eficazes, ajustadas às necessidades individuais da criança com PEA”. Esta colaboração pode envolver a troca de informações sobre as preferências, comportamentos e progressos da criança, permitindo ajustes rápidos e apropriados nas abordagens pedagógicas.

Além disso, o envolvimento ativo dos pais nas atividades escolares e no processo de tomada de decisões educacionais pode aumentar a eficácia das intervenções. De acordo com um estudo de Silva e Oliveira (2017), “os pais que participam ativamente na vida escolar dos seus filhos com PEA tendem a relatar melhorias no comportamento e nas habilidades sociais das crianças”. Este envolvimento pode incluir participação em reuniões escolares, colaboração no desenvolvimento de planos educativos individuais (PEI) e apoio às atividades de aprendizagem em casa.

Adicionalmente, a literatura enfatiza a importância de recursos e apoios adequados para as famílias. Rodrigues (2020) destaca que “as famílias de crianças com PEA frequentemente necessitam de apoio psicológico e social para lidar com os desafios diários”. O acesso a serviços de apoio, como aconselhamento e grupos de suporte, pode ajudar as famílias a enfrentar melhor as dificuldades e a colaborar de forma mais eficaz com a escola.

Outro aspecto destacado na literatura é a formação e sensibilização dos professores em relação a PEA. Segundo Costa e Lima (2019), “a formação continuada dos professores sobre a PEA e estratégias inclusivas é um fator chave para criar um ambiente escolar mais compreensivo e responsivo às necessidades das crianças autistas”. Os autores argumentam que a sensibilização e a formação adequada podem melhorar a capacidade dos professores de responder às necessidades específicas dos alunos com PEA, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Segundo Bronfembrenner (1996), a escola é um dos contextos mais importantes para o desenvolvimento de uma pessoa com PEA, mas não a única responsável por ele.

A transição de um ambiente para outro, quando não é devidamente planejada e preparada, pode gerar stress em uma pessoa com PEA. De acordo com a American Psychiatric Association (2014), uma característica comum nas pessoas com PEA é o apego a padrões e rotinas ritualizadas. Por isso, é fundamental que haja um planejamento cuidadoso em relação às mudanças que irão acontecer.

No contexto da inclusão escolar de alunos com PEA, verifica-se que esse processo necessita de maior debate devido à complexidade da perturbação. Alguns estudos já apontaram benefícios da inclusão para essas crianças e suas famílias (Camargo & Bosa, 2009; Silva et al., 2020), como a melhora na concentração nas atividades propostas e, conseqüentemente, a realização dessas atividades, além de promover interações com os colegas. Esses resultados têm impacto na família, pois aumentam a credibilidade nas potencialidades da criança à medida que se observa seu empenho em relação à aprendizagem.

1.3 Intervenção pedagógica recomendada

A inclusão de alunos com PEA no ensino secundário representa um desafio significativo tanto para as escolas como para os docentes, que precisam ajustar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas desses alunos. A inclusão, entendida como um processo de adaptação do ambiente escolar às diversidades presentes entre os estudantes, é um princípio consagrado pela Declaração de Salamanca (1994), que defende a educação inclusiva como direito fundamental para todos os alunos, independentemente das suas características individuais.

Segundo Gouvêa (2010), a inclusão vai além da integração física do aluno na escola, implicando a adaptação de métodos, currículos e abordagens pedagógicas de forma a garantir que o estudante com PEA tenha um ambiente de aprendizagem que favoreça o seu

desenvolvimento e participação ativa. No entanto, a implementação efetiva da inclusão exige o alinhamento entre os pais, os docentes e as políticas públicas, considerando as percepções de cada um destes grupos sobre o processo.

A escola possui cada vez mais uma população heterogênea em que se faz necessário apresentar diferentes formas de corresponder às necessidades educacionais destes alunos, ressaltando a importância de receber todos por terem direitos iguais, mas sendo tratados de formas diferentes frente às suas especificidades. Nomeadamente as responsabilidades que a escola possui quanto aos alunos com NEE, pode-se referenciar: Planejamento adequado; Intermediação entre a comunicação do aluno/ professor/ pais e comunidade; Sensibilização à comunidade e aos pais; Flexibilização nos objetivos curriculares; Formação continuada de professores, técnicos e administradores de um ambiente educacional (Corrêa 2000).

No ambiente educacional a partilha e a cooperação de experiências entre os pares é uma maneira de não estimular o isolamento, é necessário que sejam criados contextos para criação das resoluções de problemas e essa prática obriga mudanças organizacionais e metodológicas, é preciso criar estratégias para promoção da inclusão de alunos com PEA, assim como a consciência de que a heterogeneidade no espaço escolar não é o problema, e sim um desafio que contribui positivamente para o desenvolvimento de todos. Educação inclusiva necessita de situações estimulantes e encorajamento tanto para os alunos como para os professores (Ainscow 2008).

Segundo Omote, Fonseca-Janes e Vieira (2014), muitos fatores influenciam quanto a atitude dos professores frente a inclusão de alunos com NEE, como por exemplo: questões materiais, curriculares e estruturais, além da ausência da formação continuada para tornar os docentes capacitados diante dos desafios da inclusão.

Os métodos de ensino inclusivo, como o uso de materiais diferenciados (e.g., "Materiais com menos texto e mais imagens"), refletem a adaptação das práticas pedagógicas. O desenvolvimento de métodos de ensino que respondem às necessidades específicas dos alunos com PEA envolve uma colaboração constante entre professores, pais e, por vezes, outros profissionais, como psicólogos ou terapeutas. A teoria bioecológica sugere que o ambiente de aprendizagem deve ser continuamente adaptado às necessidades do aluno para garantir um desenvolvimento efetivo (Ainscow & Booth, 2011). Os professores, ao ajustarem os métodos pedagógicos, estão a promover a interação ideal para o desenvolvimento do aluno.

A investigação sobre a PEA continua a evoluir, com novos avanços na compreensão dos mecanismos subjacentes e no desenvolvimento de intervenções mais eficazes. A

identificação precoce e intervenções direcionadas permanecem como áreas chave para melhorar os resultados de longo prazo. Conforme observado por Klinet al. (2020), "a pesquisa contínua é vital para desenvolver novas abordagens terapêuticas e apoiar a inclusão plena das pessoas com PEA na sociedade".

Por fim, a avaliação contínua do progresso do aluno e o ajuste das estratégias de intervenção são necessários para garantir a eficácia das práticas pedagógicas. Isto envolve a monitorização regular dos objetivos do PEI e a adaptação das abordagens conforme necessário. Segundo Lord et al. (2020), "a flexibilidade e a capacidade de ajuste das intervenções são fundamentais para responder às mudanças nas necessidades e capacidades dos alunos com PEA".

Negretti (2017) argumenta que as intervenções não se limitam aos consultórios, mas que a família pode também oferecer incentivos. A pesquisadora considera a orientação familiar como um dos aspectos mais importantes no tratamento da PEA. Por isso, ela sugere uma parceria entre a família, a escola e os especialistas, a fim de capacitar os pais com conhecimento necessário para ajudar na aprendizagem do aluno com PEA.

1.4 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Durante o período de elaboração da dissertação, ao formular os questionamentos e explorar artigos relacionados à temática, identificou-se a necessidade de adotar um modelo teórico capaz de explicar como determinadas variáveis influenciam a dinâmica do desenvolvimento. Este aspeto revelou-se fundamental, considerando que um dos objetivos da investigação seria analisar a percepção dos pais. Conforme apontado por Silva, N. C. B., Nunes, C. C., Betti, M. C. M. e Rios, K. S. A. (2008), "a teoria bioecológica tem sido amplamente utilizada como referencial na análise dessa vertente na literatura" (p. 217).

Na década de 70, Bronfenbrenner publica a teoria do desenvolvimento humano e proporciona grandes contribuições no campo das pesquisas sobre o desenvolvimento e seus ambientes naturais, inovando em meio ao modo tradicional de estudo e pesquisa sobre desenvolvimento humano em que o ser humano era estudado de forma isolada e os contextos ignorados. Bronfenbrenner enfatiza em sua teoria o desenvolvimento humano e os seus contextos de ambientes naturais (Bronfenbrenner, 1979).

A teoria é reformulada e adquire uma compreensão bioecológica, apresentando um esquema de quatro aspectos: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, chamando-se “MODELO PPCT”, com isso o modelo passa a ser observado como um modelo mais adequado para o desenvolvimento humano (Poletto & Koller, 2000).

Seus estudos são embasados pela concepção de uma teoria ecológica frente ao desenvolvimento infantil em quatro vertentes: o microsistema; o mesossistema; o exossistema e o macrosistema. O microsistema representa a próprio indivíduo, o mesossistema a ser o contexto/ambiente familiar (que contém a vizinhança a escola os amigos), o exossistema representa a rede social e sítio de trabalho dos pais, por fim, o macrosistema estaria relacionado às crenças e valores que influenciam os outros sistemas (Bronfenbrenner, 1996).

Deste modo, o estudo sobre a família no contexto do desenvolvimento humano, torna-se considerado um aspeto complexo, por existirem outras condições sejam elas internas ou externas que são envolvidas e cumulativas ao passar o tempo (Silva, N. C. B., Nunes, C. C., Betti, M. C. M., & Rios, K. S. A, 2008, pág 217).

De acordo com Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento humano pode ser entendido como um processo recíproco decorrente da interação entre os diversos sistemas que o constituem. Dessa forma, a transição entre cada um desses ambientes e a qualidade das relações estabelecidas influenciarão o percurso do desenvolvimento.



Figura 1: Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano

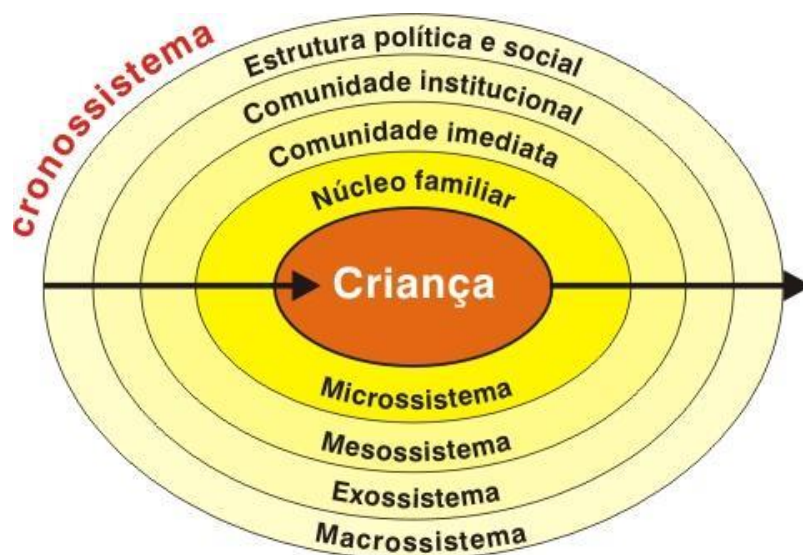


Figura 2: Configuração dos sistemas ecológicos

2. TRABALHO EMPÍRICO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa com carácter exploratório, visando proporcionar maior familiaridade com o problema em análise. Trata-se de uma investigação descritiva que procura compreender as percepções de pais e professores sobre a intervenção a ser desenvolvida junto de um aluno com PEA, bem como analisar a compatibilização dessas percepções.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é definida como uma abordagem que procura compreender o mundo social através da perspectiva dos sujeitos envolvidos, privilegiando os significados atribuídos às suas experiências e interações. Esta abordagem distingue-se pela sua flexibilidade e pelo foco em dados descritivos recolhidos no ambiente natural, com recurso a métodos como entrevistas, observação participante e análise documental.

Os autores enfatizam que a investigação qualitativa é guiada por uma lógica indutiva, na qual as hipóteses e interpretações emergem a partir dos dados recolhidos, em vez de serem impostas por categorias ou pressupostos prévios (Bogdan&Biklen, 1994). Esta característica permite ao investigador captar nuances e complexidades que muitas vezes não são evidentes numa análise estritamente quantitativa.

Outro elemento fundamental da investigação qualitativa, conforme destacado por Bogdan e Biklen, é a reflexividade. O investigador deve reconhecer que a sua presença no campo de estudo e os seus valores pessoais influenciam a construção dos dados e das interpretações. Esta abordagem crítica e autorreflexiva contribui para uma maior rigorosidade metodológica, ao mesmo tempo que reconhece a subjetividade inerente ao processo de investigação.

Deste modo, a investigação qualitativa serve como base para um trabalho empírico que não se limita à descrição dos fenómenos, mas que também procura interpretá-los, estabelecendo conexões entre as experiências individuais e os contextos sociais mais amplos. Assim, esta abordagem desempenha um papel vital na construção de conhecimentos significativos, que articulam teoria e prática de forma dinâmica e integrada.

Este trabalho tem como objetivo compreender a percepção dos pais e de docentes sobre a inclusão de um aluno com PEA que frequenta o ensino secundário, para tanto, foi necessário estudar sobre a história da PEA, a sua terminologia, características e causas, além de perceber sobre o processo de inclusão, as práticas e ou ausência delas que interferem diretamente na vida de um jovem com PEA que frequenta o ensino secundário. A problemática proposta é

sobre: qual a percepção dos pais e de docentes relativamente à inclusão de um jovem com PEA no ensino secundário?

2.1 Objetivo Geral:

- Compreender a percepção dos pais e de docentes sobre a inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo que frequenta o ensino secundário.

2.1.1 Objetivos Específicos:

- Identificar opiniões dos pais e de docentes relativamente à inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo que frequenta o Ensino Secundário;
- Conhecer as expectativas dos pais quanto a inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no ensino secundário;
- Analisar como se processa a articulação entre os intervenientes no processo do aluno;
- Identificar práticas implementadas pelos docentes relativamente com o aluno;
- Relatar dificuldades dos pais e de docentes relativamente à inclusão do aluno.

2.2 Técnicas e Instrumentos para a Recolha de Dados

Tendo em consideração as grandes dificuldades em que decorreu este trabalho, das quais podemos destacar o período da pandemia e as limitações daí decorrentes no período pós pandémico, no acesso às escolas, a recolha de dados não teve a dimensão e a profundidade que gostaríamos.

Assim, a coleta dos dados seguiu os seguintes passos:

- Análise documental que nos permitiu conhecer o contexto e a história compreensiva do aluno
- Entrevistas semiestruturadas aos professores (diretora de turma e prof. de Educação Especial) e à mãe do aluno. As entrevistas permitiram conhecer as opiniões destes atores sobre a inclusão do aluno
- Notas de campo que nos permitiram efetuar registos que foram bons auxiliares na compreensão dos resultados

Os instrumentos utilizados incluíram um guião de entrevista e registos de áudio. Esta

metodologia permitiu uma compreensão mais aprofundada e qualitativa do fenómeno, abordando as suas questões centrais e os fatores que o influenciam, em conformidade com as orientações de Lüdke e André (2013).

A revisão da literatura desempenhou um papel essencial no conhecimento do objeto de estudo e orientou a recolha de dados, permitiu identificar autores e académicos que exploraram o tema da inclusão no contexto da PEA. De acordo com Bardin (2010), a revisão da literatura envolve a utilização de materiais que podem ainda não ter sido analisados ou que podem ser adaptados a novos objetivos de investigação. Esta técnica foi selecionada com o propósito de aprofundar a compreensão do objeto de estudo e de enquadrar, de forma robusta, as perspetivas de pais e docentes sobre a inclusão de um aluno com PEA no ensino secundário.

As entrevistas semiestruturadas constituíram a principal técnica de recolha de dados empíricos, proporcionando uma abordagem qualitativa que favoreceu a exploração das vivências, opiniões e experiências dos participantes. Estas entrevistas foram realizadas com a mãe do aluno com PEA e com os professores de educação especial e do ensino regular envolvidos no seu processo educativo. Foi utilizado um guião de entrevista previamente estruturado, mas flexível, permitindo adaptações durante a interação, de forma a assegurar a cobertura de temas-chave, como a perceção sobre a inclusão, os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e o impacto na dinâmica escolar e familiar.

A escolha das entrevistas como técnica central baseou-se na sua capacidade de captar as nuances e subjetividades do discurso, aspetos essenciais para a compreensão do fenómeno em estudo. De acordo com Lüdke e André (2013), esta técnica favorece uma análise interpretativa e contextualizada, promovendo uma visão aprofundada das experiências dos participantes e das dinâmicas inerentes ao processo de inclusão.

Além disso, foram utilizados registos áudio para documentar as entrevistas, assegurando a fidelidade e a precisão dos dados recolhidos. Posteriormente, as gravações foram transcritas e submetidas a uma análise qualitativa, permitindo identificar categorias e subcategorias relevantes para o tema em investigação.

Por fim, os dados recolhidos foram cruzados com os resultados da revisão da literatura, tentando estabelecer um diálogo entre teoria e prática. Esta triangulação de fontes e técnicas contribuiu para a validade e a riqueza dos resultados obtidos, consolidando as bases para a análise e interpretação dos dados nesta investigação.

2.3 Procedimento para Recolha de Dados

2.3.1 Caracterização dos Contextos

O jovem está inserido em dois contextos principais: o familiar, onde se desenvolve no âmbito pessoal, e o escolar, onde constrói o seu percurso académico. As diferenças entre esses contextos tornam-se mais evidentes quando comparamos as perceções e realidades vividas por pais e professores. No entanto, no que diz respeito aos docentes, não se observa variação significativa, uma vez que todos pertencem ao mesmo agrupamento escolar.

2.3.2 Caracterização dos participantes

Os participantes desta investigação incluíram os pais de um aluno com PEA que frequenta o ensino secundário, bem como docentes de educação especial e do ensino regular (na condição de diretora de turma). Estes participantes foram entrevistados com o objetivo de compreender a sua perceção sobre a inclusão de um aluno com PEA no contexto do ensino secundário.

Relativamente aos entrevistados, estes foram selecionados com base na sua proximidade e envolvimento direto com o aluno, de modo a obter uma perspetiva abrangente sobre o impacto e os desafios da inclusão no ambiente escolar.

2.3.3 Entrevista

O instrumento utilizado é uma entrevista semiestruturada. A entrevista trata-se de um instrumento de conhecimento interpessoal, possibilitando que o pesquisador esteja face a face com o entrevistado.

Segundo Silveira (2002), a entrevista é proporcionada como um fato discursivo que acontece entre entrevistador e entrevistado através de representações e expectativas que acontecem durante a entrevista assim como na análise e escuta da mesma.

As entrevistas semiestruturadas têm como objetivo captar, por meio da escuta ativa, as experiências e vivências compartilhadas pelo entrevistado. Embora sigam um roteiro flexível com perguntas definidas, permitem incluir novas questões ao longo da conversa, caso sejam relevantes para o estudo. A importância dessas entrevistas reside em ouvir atentamente o entrevistado, registrar observações e focar nos aspectos mais relevantes. A gravação da

entrevista pode ser necessária e será realizada somente com o consentimento explícito do participante (Stake, 2011).

Também consiste em perceber os comportamentos e manifestações dos sujeitos, a interação entre o entrevistado e o entrevistador em torno das questões enquadradas no tema, não havendo perguntas e respostas codificadas (Afonso, 2005, p.98).

A entrevista é um instrumento fundamental quando o objetivo é mapear práticas, crenças, valores e sistemas relacionados ao meio social. Permite que o pesquisador mergulhe em profundidade, coletando informações dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe o tema abordado, considerando sua realidade e levantando relatos consistentes. Nesse tipo de entrevista a pessoa que está sendo entrevistada tem espaço para se posicionar de forma favorável ou não sobre o tema levantado na investigação (Minayo, 2022).

Para o referido estudo, foram realizadas entrevistas com a mãe de um aluno com PEA que frequenta o ensino secundário, bem como com dois docentes da escola em que o aluno está inscrito. Foi utilizado como referência um guião semiestruturado para orientar o seguimento da entrevista.

2.4 Dados Recolhidos por Análise Documental

2.4.1 Caracterização do Contexto da Escola Secundária

A escola em análise integra um agrupamento escolar situado na área metropolitana de Lisboa. Este agrupamento serve uma população heterogénea, refletindo a diversidade sociocultural da região. A escola localiza-se numa zona de características mistas, que combina áreas urbanas consolidadas com espaços de transição periurbanos, bem como algumas áreas economicamente mais vulneráveis.

Enquadramento Geográfico e Sociodemográfico

A área geográfica abrangida pelo agrupamento escolar situa-se numa zona de elevada densidade populacional, fortemente ligada ao eixo urbano de Lisboa. A escola acolhe alunos provenientes de contextos sociais e económicos diversos, que incluem famílias de classe média, muitas vezes residentes em habitações unifamiliares, bem como alunos oriundos de bairros de habitação social, frequentemente associados a situações de vulnerabilidade económica e risco de exclusão social.

Esta heterogeneidade evidencia a necessidade de adotar estratégias educativas diferenciadas, de modo a promover a equidade e o sucesso escolar.

Infraestruturas e Equipamentos

A escola dispõe de instalações adequadas ao ensino secundário e profissional, incluindo:

- Salas de aula convencionais e especializadas, equipadas com quadros interativos e acesso à internet;
- Laboratórios de ciências, física, química e informática, promovendo a realização de atividades práticas;
- Biblioteca escolar com espaço de leitura e recursos multimédia, favorecendo o acesso à informação e ao estudo autónomo;
- Instalações desportivas, como ginásio e campos de jogos, que suportam atividades curriculares e extracurriculares;
- Refeitório e bar escolar, assegurando o apoio alimentar dos estudantes.

Estas condições permitem uma resposta abrangente às necessidades educativas e formativas da comunidade escolar.

Oferta Educativa e Pedagógica

A escola apresenta uma oferta educativa diversificada, ajustada aos diferentes perfis e objetivos dos alunos. Inclui:

- Ensino Secundário Geral, com cursos científicos e humanísticos, orientados para o prosseguimento de estudos no ensino superior;
- Cursos Profissionais, que visam preparar os alunos para a inserção no mercado de trabalho, em áreas como turismo, tecnologias e serviços;
- Educação Inclusiva, com recursos especializados e professores de educação especial, para apoiar alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Dinâmicas Educativas e Comunitárias

A Escola Secundária é reconhecida pelo seu compromisso com a promoção da inclusão, do sucesso educativo e da cidadania. Nesse sentido, desenvolve:

- Projetos de apoio à integração de alunos em risco de abandono escolar, através de programas de tutoria e mediação escolar;
- Parcerias com instituições locais e empresas, para estágios e formação em contexto de trabalho dos alunos dos cursos profissionais;
- Atividades extracurriculares diversificadas, como desporto escolar, projetos ambientais e culturais, que enriquecem a experiência educativa.

Desafios e Potencialidades

Apesar das condições favoráveis de infraestrutura e do empenho da comunidade educativa, a escola enfrenta desafios significativos relacionados com:

- A gestão da diversidade sociocultural e económica da sua população escolar;
- O combate ao abandono escolar precoce e às desigualdades educativas.

Em suma, a Escola constitui um polo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social no contexto do distrito de Lisboa.

2.4.2 Caracterização do Contexto Familiar

Composição Familiar e Ambiente

O jovem reside actualmente com a mãe, na sequência da separação recente dos progenitores. Apesar do divórcio, mantém contacto regular com o pai, com quem passa alguns dias da semana. A convivência com ambos os cuidadores são descritas como positivas, não se registando conflitos significativos.

A mãe exerce uma actividade em regime de trabalho parcial numa lavandaria, enquanto o pai encontra-se profissionalmente activo. O jovem é filho único e não coabita com outros familiares no seu quotidiano. Apesar das alterações na estrutura familiar, a relação entre o jovem e os pais revela-se estável, sendo reforçada por momentos de convívio de qualidade, como passeios e refeições em família.

Estabilidade Familiar e Cuidados

A rotina bem definida, o que tem contribuído para o seu equilíbrio emocional. Ambos os progenitores participam activamente nos cuidados educativos e terapêuticos, demonstrando envolvimento no seu percurso de desenvolvimento.

Dinâmica Parental e Tomada de Decisões

Foram identificadas algumas opiniões diferentes nomeadamente ao que se refere a utilização permanente de medicação.

Impacto da Separação e Adaptação

Apesar das alterações familiares recentes o comportamento do jovem é descrito como tranquilo e ajustado. A sua preferência por actividades com ambos os pais indicam que se sente seguro e valorizado nas duas relações parentais. O ambiente familiar, apesar dos desafios, revela uma preocupação constante com o bem-estar e o desenvolvimento global do jovem, diagnosticado com perturbação do espectro do autismo desde a infância.

2.4.3 Caracterização dos participantes

Os participantes desta investigação incluíram a mãe de um aluno com PEA, a frequentar o ensino secundário, bem como com o docente de educação especial e do ensino regular (com funções de diretora de turma). Estas pessoas foram entrevistadas com o intuito de compreender a sua perceção sobre a inclusão de um aluno com PEA no contexto do ensino secundário.

A seleção dos participantes teve por base a sua ligação direta e envolvimento contínuo com o aluno em questão, permitindo, assim, obter uma perspetiva alargada sobre os desafios, estratégias e impactos associados à inclusão no ambiente escolar.

A **entrevistada I** é docente de educação especial, com vários anos de experiência na escola onde exerce atualmente funções. Possui formação superior na área das Ciências da Educação, tendo complementado posteriormente os seus estudos com uma especialização em Educação Especial. O seu percurso profissional reflete um conhecimento aprofundado sobre práticas inclusivas e necessidades educativas especiais, sendo um recurso relevante no processo de acompanhamento de alunos com PEA.

A **entrevistada II** é professora do ensino regular e desempenha também o cargo de diretora de turma do aluno. Com uma carreira docente extensa, conta com experiência

acumulada no mesmo estabelecimento de ensino, e possui formação académica na área das Humanidades, incluindo grau de mestrado. O seu percurso evidencia um compromisso contínuo com o aperfeiçoamento profissional, assim como uma atenção particular às questões ligadas à inclusão educativa.

A **entrevistada III** é a mãe do aluno. Apesar de não exercer uma profissão fixa, encontra-se empregada a tempo parcial e assume a principal responsabilidade quotidiana pelo cuidado e acompanhamento do filho. Após uma separação recente, o aluno vive maioritariamente com a mãe, mantendo, no entanto, uma relação próxima e visitas regulares ao pai. A mãe demonstrou disponibilidade imediata para colaborar com a investigação, revelando um envolvimento activo na vida escolar e emocional do jovem. Apesar de o pai ser formalmente o encarregado de educação, não foi possível concretizar uma entrevista com o mesmo, devido a limitações no processo de contacto. A mãe, neste contexto, constituiu uma fonte essencial de informação sobre a dinâmica familiar e o impacto das mudanças recentes na vida do aluno.

A caracterização dos participantes permite compreender melhor os contextos familiar e educativo do jovem, destacando os principais desafios e estratégias adaptadas no processo de inclusão.

No total, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, permitindo uma exploração aprofundada das experiências e perspetivas dos participantes. A transcrição integral das entrevistas realizadas com os docentes encontra-se incluída no apêndice desta investigação, com o objectivo de garantir transparência e rigor no tratamento da informação recolhida.

2.4.4 História Compreensiva do Aluno

Aspeto Pessoal

O jovem em análise, com 18 anos de idade, apresenta-se como uma pessoa tranquila, bem-disposta e com uma rotina estruturada. Diagnosticado com PEA ainda em idade precoce, manifestou desde cedo comportamentos característicos, como estereotípias e sensibilidade olfativa. Apesar de alguns atrasos no desenvolvimento da fala e dificuldades ao nível da aprendizagem, evidencia uma boa capacidade de compreensão e comunica-se de forma eficaz.

Nos tempos livres, demonstra preferência por atividades individuais, como jogos em dispositivos electrónicos, e participa em iniciativas desportivas no contexto escolar. Encontra-

se igualmente integrado numa organização não governamental vocacionada para a inclusão e reabilitação de pessoas com deficiência, o que contribui para o seu envolvimento comunitário. Apesar de reservar-se em certos contextos, adapta-se positivamente a novas situações, mantendo, na generalidade, um estado de espírito sereno.

Aspeto Familiar

A estrutura familiar sofreu recentemente alterações decorrentes da separação dos progenitores. Apesar da mudança, o jovem mantém uma relação próxima e afetuosa com ambos, repartindo o seu tempo entre as duas residências. Valoriza os momentos de lazer com o pai, especialmente em saídas para refeições, e conta com o acompanhamento regular da mãe nas suas rotinas escolares e terapêuticas.

Aspeto Escolar

O jovem frequenta o ensino secundário num estabelecimento público e é descrito como um aluno calmo, assíduo e bem integrado. Apresenta algumas dificuldades persistentes em áreas como a leitura, a escrita, a atenção e o raciocínio matemático, para as quais beneficia de apoio especializado, nomeadamente de terapia da fala e acompanhamento psicológico.

Participa ativamente em atividades extracurriculares, com particular interesse por jogos com vertente pedagógica e desportiva. Relaciona-se de forma positiva com os colegas e revela uma boa adaptação ao meio escolar, ainda que demonstre preferência pela realização autónoma das tarefas. A sua integração tem decorrido de forma estável, sem registo de problemáticas comportamentais relevantes.

Este enquadramento evidencia um percurso marcado pela resiliência, sublinhando a forma como o jovem tem superado os desafios associados à sua condição, tanto no plano pessoal e familiar como no contexto educativo.

2.4.5 Anamnese

Identificação e Composição Familiar

O jovem em questão, com 18 anos de idade, reside atualmente com a mãe, na sequência da separação recente dos progenitores. Divide o seu tempo entre as casas de ambos, mantendo contacto regular com o pai.

Historial de Saúde

Durante a infância, foram frequentes os episódios de otite, o que levou à realização de cirurgia. Aos 18 meses foi estabelecido o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Encontra-se atualmente sob acompanhamento psicológico, educacional e de terapia da fala. Faz uso de medicação neurológica, sob vigilância clínica.

Sono e Rotina

Apresenta uma rotina de sono regular e dorme no seu próprio quarto. No entanto, regista episódios de enurese noturna e bruxismo.

Desenvolvimento Psicomotor e da Linguagem

O desenvolvimento motor decorreu dentro dos parâmetros esperados. A aquisição da linguagem foi mais tardia, tendo inicialmente recorrido a gestos para comunicar. Atualmente, expressa-se com clareza e eficácia.

Escolaridade e Desempenho Académico

Iniciou o percurso escolar aos cinco anos de idade, demonstrando boa adaptação ao meio educativo. Repetiu um ano letivo devido a dificuldades de acompanhamento dos conteúdos. Manifesta desafios nas áreas da leitura, escrita (com trocas de letras) e concentração. Realiza as tarefas escolares com apoio.

Hábitos e Preferências

Apresenta estereotípias motoras e alguns comportamentos repetitivos, como o roer de unhas. Usa óculos devido a miopia. Demonstra gosto por jogos como o bingo e aprecia visualizar fotografias de família.

Audição e Visão

Foi submetido a uma cirurgia corretiva a nível ocular. Tem uma boa resposta a estímulos auditivos, embora demonstre desconforto em ambientes com ruídos intensos, como o choro de bebês.

Estímulos e Tecnologias

Utiliza equipamentos eletrônicos e jogos com fins pedagógicos, sempre com controlo parental e em consonância com a sua rotina.

2.4.6 Dados recolhidos por Entrevista

Entrevista: Docente de Educação Especial

Durante a entrevista com a docente de Educação Especial, foram abordadas questões centrais relacionadas com a inclusão de alunos com PEA no contexto do ensino secundário. A entrevistada sublinhou a diversidade de perfis dentro do espectro, referindo que a experiência com alunos verbais e não verbais exige estratégias diferenciadas e um elevado grau de sensibilidade para compreender as formas únicas de comunicação de cada aluno.

A docente destacou a relevância do envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de inclusão — desde os serviços administrativos até aos colegas de turma — para garantir um ambiente acolhedor e uma comunicação eficaz entre a escola e as famílias. Como medida facilitadora da integração, referiu a importância de familiarizar previamente o aluno com o espaço escolar antes do início do ano letivo, reduzindo, assim, o impacto da mudança de ambiente.

No que diz respeito aos obstáculos, salientou que os principais desafios são de ordem estrutural, nomeadamente o elevado número de alunos por turma e a escassez de recursos humanos, o que dificulta um acompanhamento mais individualizado. Sublinhou ainda a importância de estabelecer vínculos afetivos entre os professores e os alunos, considerando esses laços essenciais para o sucesso da inclusão e para o desenvolvimento das competências sociais dos jovens. Segundo a docente, quando os alunos se sentem acolhidos e apoiados, tendem a apresentar menos comportamentos de isolamento ou agitação.

A entrevista também abordou o tema da autonomia, mencionando-se um caso específico em que o aluno demonstrou progressos significativos ao nível da socialização. A

docente reconheceu que o envolvimento dos colegas e da equipa educativa foi determinante para esse desenvolvimento, mesmo que, por vezes, surjam mudanças comportamentais que exigem ajustamentos constantes por parte da equipa escolar.

A entrevista concluiu com uma reflexão sobre a importância da formação contínua dos professores e da sensibilização da comunidade educativa para garantir uma inclusão efetiva, apesar das limitações ainda existentes no sistema de ensino.

Entrevista: Docente e Diretora de Turma

A entrevista com a docente, que também exerce funções como diretora de turma, centrou-se na sua experiência no acompanhamento de alunos com PEA no ensino secundário. A entrevistada descreveu o autismo como uma condição neurológica que influencia a comunicação, a interação social e os comportamentos, exigindo uma abordagem diferenciada e integrada por parte de toda a escola.

Referiu a importância de adaptar as atividades curriculares e de contar com a colaboração dos docentes de Educação Especial, que têm um papel fundamental na definição e aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas. Embora reconheça o empenho da equipa educativa, considera que a falta de recursos humanos continua a ser um entrave para um acompanhamento eficaz.

Entre as práticas referidas, destacou-se a observação das reações do aluno face às atividades propostas, o que permite ajustar metodologias e promover uma integração mais eficaz no grupo-turma. Mencionou ainda progressos visíveis nas competências do aluno, nomeadamente em áreas como a motricidade fina, estimuladas através de atividades manuais e expressivas.

A docente revelou já ter tido experiências com alunos com diagnóstico de síndrome de Asperger, salientando a necessidade de instrumentos de avaliação ajustados às suas características. Sublinhou ainda a importância de uma formação contínua e acessível para os profissionais da educação, de forma a melhorar o apoio prestado aos alunos com PEA e a reforçar as práticas inclusivas na escola.

Entrevista: Encarregada de Educação

A encarregada de educação entrevistada relatou que o seu educando sempre apresentou uma boa adaptação aos contextos escolares por onde passou, revelando gosto pelo ambiente da

escola e particular afeto por uma auxiliar. De acordo com a sua perspectiva, toda a equipa escolar — professores, assistentes operacionais e demais profissionais — tem contribuído de forma positiva para a inclusão do jovem.

A mãe considera que a verdadeira inclusão vai além da presença física na escola, englobando a preparação para os desafios do quotidiano, aspeto que atualmente valoriza mais do que o ensino académico formal. Referiu que, em idades mais precoces, o aluno demonstrava maior facilidade em assimilar conceitos académicos, como o cálculo, mas que neste momento as atividades mais práticas e lúdicas assumem um papel de destaque.

Destacou ainda a importância do desenvolvimento das competências de vida diária para promover a autonomia do jovem no contexto familiar. Por fim, referiu que nunca houve dificuldades significativas na integração escolar do filho, sendo a sua trajetória marcada por uma adaptação tranquila e sem grandes obstáculos no processo de inclusão.

2.5 Tratamento e análise de Dados

Esta seção apresenta os procedimentos de análise escolhidos, ajustados à natureza qualitativa dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os informantes-chave.

Fez-se necessário informar aos sujeitos sobre a finalidade da pesquisa e assegurar o anonimato das informações que foram coletadas. Ao iniciar a entrevista foi informado ao participante sobre os objetivos da pesquisa e sobre a escolha do participante como entrevistado, sabemos que essas informações são de direito dos participantes da investigação e são também necessárias para o bom encaminhamento da entrevista. A interpretação dos dados ocorre de forma interpretativa e descritiva.

Os dados coletados nas entrevistas foram submetidos a uma análise qualitativa. Para otimizar os resultados, conforme mencionado anteriormente, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, que permitiu identificar recorrências nos discursos e sistematizar as características específicas a serem integradas em cada categoria com base nas transcrições das entrevistas (Pourtois&Desmet, 1988).

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nas entrevistas descritas, pode-se categorizar os temas abordados para facilitar a análise qualitativa da inclusão de alunos com PEA no ensino secundário. As

categorias propostas a seguir contemplam os aspetos levantados pelas diferentes perspetivas dos entrevistados (professores e mãe do aluno).

3.1 Quadro de Categorias para Análise Qualitativa

Este quadro organiza as categorias e subcategorias emergentes das entrevistas realizadas com pais e professores, para facilitar a análise e interpretação dos dados.

Categoria Principal	Subcategoria	Descrição	Exemplo de Unidade de Registo
Perspetivas sobre Inclusão	Valorização da inclusão	Opiniões sobre a importância da inclusão de alunos com PEA no ensino regular.	"É essencial que ele esteja na escola regular, ajuda-o a desenvolver-se como pessoa." "A inclusão é que tem um menino ali que está tentando... Eu, minha ideia, sabe qual é? O menino, quando era mais pequeno, aprendia mais. Agora, o têm aí na escola como, pronto, uma brincadeira, sabe?"
	Barreiras à inclusão	Desafios enfrentados no processo inclusivo.	"A falta de formação dos professores dificulta a adaptação às necessidades específicas do aluno."
	Benefícios da inclusão	Impactos positivos da inclusão para o aluno e para a turma.	"A turma aprende a aceitar as diferenças, o que é muito enriquecedor para todos."
Perceção sobre o Aluno	Características do aluno	Perceção sobre as características individuais do aluno com PEA.	"O Nuno é muito atento a detalhes, mas às vezes fica retraído em atividades em grupo."
	Relações interpessoais	Interação do aluno com colegas e professores.	"Ele interage bem quando se sente confortável."
Estratégias de Ensino e Adaptação	Métodos de ensino inclusivo	Estratégias utilizadas pelos docentes para adaptar as aulas às necessidades do aluno.	"Materiais com menos texto e mais imagens para facilitar a compreensão."
	Recursos disponíveis	Materiais, apoios ou formação disponíveis para apoiar a inclusão.	"A terapeuta da fala e a psicóloga da escola têm sido fundamentais no processo."
	Necessidades de formação docente	Lacunas na formação profissional para lidar com alunos com PEA.	"Seria importante termos formação específica sobre autismo, que não está incluída nos nossos cursos de formação."
Impacto da Inclusão na Família	Dinâmica familiar	Alterações na rotina familiar devido à escolarização inclusiva.	"Organizamos os nossos horários para apoiá-lo nos trabalhos de casa e nas consultas."
	Relação com a escola	Comunicação e envolvimento da família no ambiente escolar.	"A escola sempre nos informou sobre as atividades e progressos do aluno."
Desafios Políticos e Institucionais	Estrutura física e organizacional da escola	Condições da escola para acolher alunos com PEA.	"As salas de aula são muito barulhentas, o que prejudica a concentração do aluno." "Fui sempre trabalhando em estreita parceria com as colegas do Ensino

			Especial, que me foram orientando e dando sugestões de adaptação de estratégias."
	Políticas e práticas inclusivas	Aplicação de políticas inclusivas na prática diária.	"Notei que, muitas vezes, as colegas não tinham horário para acompanhar todos os alunos em todas as atividades. Creio que devia haver, fundamentalmente, mais recursos humanos."

A fala da mãe entrevistada parece sugerir uma opinião limitada do conceito de inclusão que reflete tanto as suas expectativas como as suas preocupações relativamente ao desenvolvimento e à educação do seu filho. Para analisar criticamente este discurso à luz dos conceitos de inclusão presentes na literatura, podemos abordar diferentes aspetos.

Na literatura contemporânea, a inclusão é amplamente entendida como um processo que vai para além da simples presença física de alunos com deficiência em ambientes de ensino regular. Trata-se de garantir que estes alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem e participação de forma equitativa, promovendo não apenas o desempenho académico, mas também o desenvolvimento social, emocional e cultural (Booth&Ainscow, 2011).

A fala da mãe sugere uma perceção limitada do conceito de inclusão, ao mencionar que "antes parecia que sabia somar, restar, essas coisas" e que agora o trabalho parece ter mudado para atividades do "dia a dia e brincar". Esta mudança de foco levanta questões sobre como o currículo está a ser adaptado para responder às necessidades do aluno. Se, por um lado, é importante desenvolver competências funcionais e práticas, por outro, é essencial que a inclusão não negligencie o potencial académico e o desenvolvimento cognitivo do jovem.

O sentimento de que houve um retrocesso na aprendizagem académica aponta para um possível desalinhamento entre as expectativas da família e as práticas da escola. Estudos apontam que um currículo inclusivo deve ser equilibrado, permitindo que as crianças desenvolvam competências académicas, práticas e sociais, sem limitar as suas oportunidades de crescimento com base em preconceitos sobre as suas capacidades (Medeiros & Rodrigues, 2016). A fala da mãe, ao destacar a falta de atividades nos cadernos, pode indicar uma lacuna na comunicação entre a escola e a família sobre os objetivos pedagógicos e os métodos utilizados.

Ao mencionar que o filho agora está a aprender "o dia a dia e a brincar", a mãe revela uma ambivalência em relação a esta abordagem. Embora o brincar seja reconhecido como uma estratégia pedagógica fundamental, especialmente para crianças com deficiência, pois promove

o desenvolvimento motor, social e emocional (Vygotsky, 1978), é crucial que esta prática esteja inserida num contexto que permita progressos tangíveis e compreendidos pelas famílias.

A fala da mãe também reflete uma questão recorrente na literatura: a necessidade de envolvimento efetivo das famílias no processo de inclusão (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001). A inclusão só será plena se as famílias se sentirem parte do processo educativo, compreendendo as metodologias utilizadas e percebendo progressos que dialoguem com as suas expectativas. A falta de clareza sobre os objetivos das práticas pedagógicas mencionadas pode gerar frustrações e uma perceção distorcida do que é, de facto, a inclusão.

Nos contactos posteriores à realização da entrevista e da anamnese, a mãe relatou sentir-se numa posição fragilizada no acompanhamento educativo do filho, bem como nas questões burocráticas e sociais relacionadas com a família. Segundo ela, o pai tendia a colocá-la numa posição passiva, presumivelmente por considerar a sua nacionalidade distinta (espanhola), subestimando a sua capacidade de tratar de forma equivalente às dele as questões relacionadas com o percurso escolar e inclusivo do jovem.

A literatura reforça que as práticas inclusivas dependem de uma parceria respeitosa entre a escola e todos os membros da família, reconhecendo e valorizando as suas diferentes perspetivas e contributos (Bronfenbrenner, 1996). Assim, a exclusão de qualquer membro da família, seja por questões culturais ou por preconceitos de competência, compromete a efetividade da inclusão, uma vez que o mesossistema, composto pela interação escola-família, deixa de atuar de forma harmónica.

Com base na literatura, é possível identificar lacunas tanto na prática pedagógica como na comunicação escola-família. A inclusão não é um processo linear e depende de esforços contínuos para equilibrar o desenvolvimento académico, social e funcional, ao mesmo tempo que acolhe as expectativas e necessidades dos diversos intervenientes. A perceção da mãe de que "têm aí na escola como uma brincadeira" sugere a necessidade de reavaliar práticas pedagógicas e de reforçar a parceria com a família, garantindo uma inclusão que valorize o potencial completo do aluno.

Assim, a fala da mãe não só revela uma preocupação legítima, como também evidencia desafios persistentes no campo da educação inclusiva, sublinhando a importância de práticas que sejam integradoras e comunicadas de forma clara a todas as partes envolvidas.

A teoria bioecológica de Bronfenbrenner (2001) pode oferecer uma perspetiva aprofundada para interpretar a fala da mãe no contexto da inclusão escolar. Este modelo teórico

considera o desenvolvimento humano como um processo dinâmico, influenciado por interações recíprocas entre o indivíduo e o seu ambiente, organizadas em sistemas ecológicos que se inter-relacionam. Ao analisar a fala da mãe à luz da teoria bioecológica, vários aspetos podem ser explorados, a teoria bioecológica evidencia que o desenvolvimento do aluno com deficiência não depende apenas da interação com o ambiente escolar, mas também da colaboração entre os diversos sistemas que o envolvem.

A inclusão plena requer que a escola crie um microsistema de aprendizagem equilibrado e que o mesossistema (relação escola-família) funcione como um canal de partilha de informações e expectativas. Além disso, a eficácia do exossistema (apoios e políticas) e a influência do macrossistema (valores inclusivos) são cruciais para moldar práticas pedagógicas que conciliem as necessidades individuais do aluno com as expectativas da família.

A fala da mãe, analisada sob a lente da teoria bioecológica, reflete não apenas uma preocupação com o desenvolvimento do filho, mas também as tensões que surgem da interação entre os sistemas envolvidos no processo de inclusão. Este discurso sublinha a necessidade de práticas pedagógicas equilibradas, comunicações claras entre família e escola e um esforço contínuo para alinhar as expectativas de todos os intervenientes. A teoria bioecológica reforça que a inclusão só será plena quando todos os sistemas trabalharem em sinergia para criar um ambiente de aprendizagem que valorize o potencial completo do aluno. Portanto, a fala da mãe evidencia desafios nos diversos níveis do modelo bioecológico:

1. No microsistema, há uma desconexão entre as práticas da escola e as expectativas familiares.
2. No mesossistema, a falta de comunicação eficaz entre família e escola compromete a colaboração necessária para uma inclusão plena.
3. No exossistema, podem existir barreiras institucionais que limitam a qualidade das práticas inclusivas.
4. No macrossistema, valores culturais podem influenciar negativamente a perceção da mãe sobre o equilíbrio entre diferentes dimensões do desenvolvimento do aluno.
5. No cronossistema, a perceção de “regresso” aponta para a necessidade de estratégias dinâmicas e ajustadas ao longo do tempo.

A inclusão de alunos com PEA no ensino secundário constitui um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para repensar práticas pedagógicas e organizacionais na escola. Neste contexto, compreender as perceções dos profissionais que lidam diretamente com esses

alunos é essencial para identificar tanto os avanços quanto as limitações no processo inclusivo. Assim, a análise das entrevistas com as professoras visa aprofundar a reflexão sobre as práticas, estratégias e barreiras que moldam a experiência educativa do aluno em questão.

A análise qualitativa das entrevistas realizadas com a professora de Educação Especial (EI) e com a professora diretora de turma (EII) foi conduzida com base no quadro de categorias previamente elaborado. As categorias principais e subcategorias emergiram a partir das percepções das participantes sobre o processo de inclusão de alunos com PEA no ensino secundário.

A análise das entrevistas revelou que ambas as professoras valorizam a inclusão de alunos com PEA no ensino regular, reconhecendo o seu impacto positivo no desenvolvimento dos alunos e no ambiente escolar. A professora EI mencionou: *"É essencial que o aluno esteja na escola regular, ajuda-o a desenvolver-se como pessoa"*, refletindo a percepção de que a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento de competências sociais e emocionais do aluno.

No contexto da teoria bioecológica, a inclusão escolar situa-se no microsistema do aluno, onde ocorre a interação direta com professores e colegas, sendo fundamental para o desenvolvimento de vínculos e para a construção de experiências positivas de aprendizagem (Bronfenbrenner, 1996).

As professoras apontaram desafios estruturais como barreiras à inclusão, incluindo turmas numerosas e a insuficiência de recursos humanos. A professora EI destacou que essas condições limitam a personalização do acompanhamento: *"A falta de recursos humanos dificulta o trabalho individualizado com os alunos com PEA"*. Esses desafios refletem limitações no exossistema, onde políticas e recursos escolares influenciam o ambiente imediato do aluno.

A inclusão foi percebida como um fator de aprendizagem e aceitação mútua. Segundo a professora EII, *"A turma aprende a aceitar as diferenças, o que é muito enriquecedor para todos"*. Essa percepção alinha-se com a ideia de que o mesossistema, representado pelas interações entre escola, família e comunidade, é um fator determinante para a inclusão efetiva e para a criação de um ambiente acolhedor e colaborativo.

As professoras relataram estratégias adaptativas, como o uso de materiais visuais e a observação das reações do aluno às atividades para ajustar o ensino às suas necessidades. A

professora EI afirmou: "*Materiais com menos texto e mais imagens facilitam a compreensão para alunos com PEA*". Essas práticas reforçam a importância de um ensino diferenciado, que respeite as singularidades do aluno, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais no microsistema escolar.

Ambas as docentes apontaram lacunas na formação profissional como um obstáculo à prática inclusiva. A professora EII destacou a necessidade de "*mais formação gratuita para docentes sobre estratégias de inclusão*". Este aspecto insere-se no exossistema, uma vez que a formação dos professores depende de políticas educacionais e do acesso a recursos formativos.

A comunicação e o envolvimento da família foram identificados como elementos centrais no processo inclusivo. Segundo a professora EI, "*Uma comunicação eficaz entre a escola e a família é essencial para o sucesso da inclusão*". No modelo bioecológico, esta interação corresponde ao mesossistema, onde a colaboração entre família e escola potencializa o desenvolvimento do aluno.

Apesar de a equipa docente reconhecer a importância fundamental do envolvimento da família no processo inclusivo do aluno, a análise do discurso da mãe revela algumas lacunas nesta comunicação. Estas lacunas podem resultar, em parte, de falhas na dinâmica de comunicação entre os próprios pais, mas também podem refletir insuficiências no apoio e na clareza das informações fornecidas pela escola.

A valorização da inclusão está intrinsecamente ligada à ideia do microsistema, que envolve os contextos mais imediatos do aluno, como a família, a escola e os colegas. Quando os participantes da pesquisa mencionam que "*é essencial que o aluno esteja na escola regular, ajuda-o a desenvolver-se como pessoa*," estão a refletir a importância de um ambiente escolar inclusivo que favorece o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também social e emocional (Bronfenbrenner, 1996). A escola regular, ao oferecer um contexto mais desafiador e rico em interações sociais, contribui para a promoção do desenvolvimento integral do aluno com PEA, o que é amplamente defendido na teoria bioecológica, onde o ambiente e as interações são fundamentais para o crescimento (Bronfenbrenner, 2001; Ainscow&Booth, 2002).

As barreiras à inclusão podem ser observadas como elementos do exossistema, ou seja, fatores que, embora não diretamente presentes no cotidiano imediato do aluno, influenciam o seu desenvolvimento. A falta de recursos, as dificuldades estruturais da escola e a resistência de alguns membros da comunidade escolar, mencionadas nas entrevistas, refletem a

importância das políticas e recursos disponíveis que afetam indiretamente a experiência educacional do aluno com PEA. A teoria de Bronfenbrenner enfatiza que, para um desenvolvimento saudável e completo, todos os sistemas que cercam o aluno, desde as políticas educacionais até os recursos da escola, devem estar em harmonia (Silva, 2017).

O benefício da inclusão escolar para a turma como um todo, como observado na fala: "A turma aprende a aceitar as diferenças, o que é muito enriquecedor para todos," pode ser interpretado como um efeito do mesossistema, que envolve as interações entre os diferentes contextos. A interação entre a escola e a família, bem como entre alunos com e sem PEA, cria um ambiente de aprendizagem inclusiva onde todos se beneficiam. A teoria bioecológica destaca que a reciprocidade entre os diferentes ambientes influencia o desenvolvimento (Glat, 2018). A inclusão não só beneficia o aluno com PEA, mas também os colegas, ampliando a compreensão sobre a diversidade e a aceitação social.

A percepção das características do aluno com PEA é parte integrante do microsistema, pois reflete a maneira como o aluno é compreendido no seu contexto imediato. A identificação das suas dificuldades, como limitações na comunicação, assim como o reconhecimento das suas potencialidades, são elementos chave para a construção de um ambiente de aprendizagem adequado. A teoria bioecológica sugere que, para promover um desenvolvimento mais pleno, é necessário que as interações dentro do microsistema (por exemplo, entre aluno, professores e colegas) sejam ajustadas de acordo com as características individuais do aluno (Cunha, 2012).

Como destacado por um dos participantes: "Ele interage bem quando se sente confortável," a teoria bioecológica reconhece que um ambiente seguro e acolhedor é essencial para que as interações sejam positivas e construtivas. O desenvolvimento de competências sociais é promovido quando há uma harmonia nas interações sociais, e isso é alcançado quando os adultos (professores e pais) e as crianças (colegas) estão preparados para essa inclusão (Lord et al., 2020).

A análise dos dados à luz da teoria bioecológica revela que a inclusão de alunos com PEA é um processo complexo que envolve múltiplos sistemas de interação, desde o nível mais imediato (microsistema) até as influências mais amplas, como as políticas educacionais e os recursos disponíveis (exossistema e macrossistema). Para que o processo de inclusão seja eficaz, é necessário que todos os sistemas envolvidos trabalhem de forma integrada, adaptando-se às necessidades do aluno e promovendo um ambiente inclusivo que favoreça o seu desenvolvimento integral.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo confirmam a relevância da teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1996) para compreender o processo de inclusão de alunos com PEA. A análise evidenciou que a inclusão não depende apenas das interações imediatas no contexto escolar, mas resulta da articulação de múltiplos sistemas que influenciam a experiência educativa do aluno.

No microsistema, ambientes escolares acolhedores e práticas pedagógicas adaptativas mostraram-se determinantes para a participação e desenvolvimento dos alunos. Contudo, limitações como turmas numerosas e insuficiência de recursos humanos especializados restringem a resposta personalizada ao aluno (Schmidt, 2017).

No mesossistema, a relação entre escola e família revelou-se central para o processo inclusivo. Apesar de reconhecida como fundamental, foram identificadas falhas de comunicação e articulação, refletidas em sentimentos de exclusão e insegurança relatados por alguns encarregados de educação. A discrepância entre as expectativas familiares e as práticas pedagógicas, como o uso de atividades funcionais ou lúdicas, reforçou tensões e, por vezes, uma percepção desvalorizada do percurso escolar (Bardin, 2010).

O exossistema mostrou-se particularmente influente. A insuficiência de recursos humanos, a limitação de formação contínua para docentes e as condições estruturais das escolas foram apontadas como barreiras à inclusão, impactando diretamente o microsistema e comprometendo a qualidade do ambiente de aprendizagem (Ferreira & Mendes, 2018).

No macrossistema, políticas educativas e orientações culturais relacionadas com a inclusão condicionam a distribuição de recursos, as práticas pedagógicas e a valorização social da escola inclusiva. Por fim, o cronossistema refletiu-se na evolução das respostas educativas ao longo do tempo, influenciando a percepção das famílias sobre o desenvolvimento e as perspetivas futuras dos alunos (Rosa & Trindade, 2020).

Em síntese, a inclusão de alunos com PEA, embora formalmente reconhecida, exige investimento contínuo e coordenado em três dimensões essenciais: (a) formação especializada e apoio contínuo aos docentes; (b) criação de condições estruturais adequadas nas escolas; e (c) fortalecimento da colaboração entre escola e família, assente em comunicação clara e partilha de responsabilidades.

Deste modo, a inclusão não se limita à presença física dos alunos nas escolas. Exige a criação de condições para uma participação plena, significativa e transformadora, onde o percurso educativo seja valorizado por todos os intervenientes e a diversidade seja assumida como um recurso pedagógico. A inclusão, entendida como construção coletiva, só será efetiva quando for vivida, compreendida e sustentada por todos os que dela participam.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições Asa.
- AmericanPsychiatricAssociation. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5* (M. I. C. Nascimento et al., Trad.; A. V. Cordioli, Rev. técnica, 5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Belo, R. A., & Fonseca, T. C. (2020). A relação entre autismo, família e aprendizagem em artigos da base de dados Scielo (2003–2019). *Temas em Educação e Saúde*, 16, 118–132.
- Bettelheim, B. (1987). *A fortaleza vazia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brande, C. A., & Zanfelice, C. C. (2012). A inclusão escolar de um aluno com autismo: Diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. *Revista Educação Especial*, 25(42), 43–56.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2001). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. São Paulo: Editora Artes Médicas.
- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65–74.
- Capuzzo, D. B., Sampaio, M. A. P., & Irigon, S. L. (2019). A percepção dos professores acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular público municipal. *Revista Observatório*, 5(3), 405–423. <https://doi.org/10.0000/observatorio>
- Costa, R., & Lima, T. (2019). Formação de professores e inclusão de alunos com autismo. *Revista de Práticas Educativas*, 14(1), 67–80.
- Cunha, M. C. (2012). *Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wark.
- Cunha, M. C. (2015). Autismo, transtorno do espectro do autismo. In S. C. Caetano et al., *Autismo, linguagem e cognição*. Jundiaí: Paco Editorial.

Declaração de Salamanca. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Downey, H. K., & Ireland, R. D. (1979). Quantitative versus qualitative: The case of environmental assessment in an organization. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 630–638.

Ferreira, J., & Mendes, A. (2018). A colaboração entre pais e professores no contexto do autismo. *Revista de Educação Especial*, 25(3), 45–60.

Gouvêa, M. (2010). *Educação Inclusiva: O papel da escola e da família no processo de inclusão*. São Paulo: Editora Moderna.

Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). "Make me normal": The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23–46. <https://doi.org/10.1177/1362361307085267>

Klin, A., et al. (2020). Two-year-olds with autism orient to non-social contingencies rather than biological motion. *Nature*, 459(7244), 257–261.

Lampreia, C. (2003). Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: Uma análise crítica. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 57–65.

Leblanc, L. A., Richardson, W. N., & Burns, K. A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education*, 32(2), 166–179.

Leboyer, M. (2007). *Autismo infantil: Fatos e modelos* (6ª ed.). Campinas: Papyrus.

Lima, P. R., & Laplane, A. L. F. (2016). Escolarização de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 269–284.

Lord, C., et al. (2020). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508–520.

Marteleto, M. R. (2011). Problemas de comportamento em crianças com transtorno autista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 5–12.

Mattos, L. K., & Nuernberg, A. H. (2011). Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. *Revista de Educação Especial*, 24(39), 129–142.

Minayo, M. C. (2022). Técnicas de pesquisa: Entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In M. C. Minayo, *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (Edição atualizada). São Paulo: Editora do Autor.

- Mulick, S., & Meinhold, L. (2009). Diagnosticando o transtorno autista: Aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(1), 116–131.
- Negretti, N. (2017). Autismo: Palavras de especialistas. *Revista Segredos da Mente*, 1(1), 22–29.
- Nunes, D. R., & Schmidt, C. (2019). Educação especial e autismo: Das práticas baseadas em evidências à escola. São Paulo: Ed. do Autor.
- Piore, M. J. (1979). Qualitative research techniques in economics. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 560–568.
- RMH, S. (2002). A entrevista na pesquisa em educação: Uma arena de significados. In M. C. V. Costa (Org.), *Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação* (pp. 45–61). Rio de Janeiro: Editora Rio de Janeiro.
- Rosa, F. D., Matsukura, T. S., & Squassoni, C. E. (2019). Schooling of people with Autism Spectrum Disorder (ASD) in adulthood: Reports and perspectives of parents and caregivers. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27(2), 302–316. <https://doi.org/10.4322/2526-8910ctoAO1845>
- Schmidt, C. (2017). Transtorno do espectro autista: Onde estamos e pra onde vamos. *Revista Psicologia em Estudo*, 22(2), 221–230.
- Silva, M., & Oliveira, P. (2017). Envolvimento parental e autismo: Impactos na educação e no desenvolvimento. *Jornal de Psicologia Educacional*, 32(2), 112–125.
- Stake, R. E. (2011). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Stanton-Chapman, T. L., & Schmidt, E. L. (2012). Providing services for children with autism spectrum disorders in the schools: Challenges and considerations. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 60–76. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.646640>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Williams, C., & Wright, B. (2008). *Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: Estratégias práticas para pais e profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil.

APÊNDICE

Apêndice I - Modelo do Termo de Consentimento Informado

Declaração de Consentimento Informado, Esclarecido e de Livre Participação

Exm. ^{o/a} Sr. ^{o/a}.. Entrevistado/a.

No âmbito (...), vimos por este meio solicitar a sua colaboração para a consecução deste estudo.

A investigação tem como objetivo geral compreender a percepção dos pais e de docentes sobre a inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo que frequenta o ensino secundário, para tanto, foi necessário estudar sobre a história do autismo, a sua terminologia, características e causas, além de perceber sobre o processo de inclusão, as práticas e ou ausência delas que interferem diretamente na vida de um jovem com autismo que frequenta o ensino secundário.

A sua participação não envolve riscos para a sua integridade e poderá desistir a qualquer momento. Todos os requisitos éticos e deontológicos estão garantidos, assegurando-se que, no documento final, o seu nome não será divulgado.

Na expectativa de podermos contar com a sua participação, e sem mais a tratar neste momento, despedimo-nos com as mais cordiais saudações.

Tatiane Duarte de Oliveira

Declaração de Consentimento

Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial (Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)

Designação da Investigação:

“Algumas Perspetivas de Inclusão: O caso de pais e docentes de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no Ensino Secundário”

Eu, _____, **abaixo-assinado/a,** declaro ter compreendido a explicação que me foi fornecida acerca da investigação que se tenciona realizar. Foi-me ainda dada a oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta adequada.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos, os métodos, os benefícios previstos e os riscos potenciais. Foi-me informado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo.

Por ter sido informado/a e esclarecido/a, declaro o meu livre consentimento para participar nesta investigação.

Local:

Data:

Assinatura:

Nome completo:

Função/cargo:

Apêndice II - Guião da Entrevista

Guião de Entrevista aos Docentes

Tema: Algumas Perspetivas de inclusão: O caso de pais e docentes de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no Ensino Secundário.

Blocos	Objetivos Específicos	Para um Formulário de Questões	Observações:
A Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que pretende efetuar-se; - Criar condições que facilitem a motivação do entrevistado; 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre o objetivo do trabalho - Solicitar a sua colaboração - Assegurar o anonimato das informações/opiniões do entrevistado - Pedir autorização para gravar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - O tempo médio de duração previsto para a entrevista é de 30 a 40 minutos. A investigadora deve responder e esclarecer todas as perguntas do(a) entrevistado(a), sem se desviar dos objetivos específicos dos blocos.
B Perspetiva dos docentes relativamente a inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo que frequentam o ensino secundário.	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever as expectativas dos docentes quanto a inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no ensino secundário. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por perturbação do espectro do autismo? - Quem são, para si, as pessoas que devem contribuir na inclusão de um jovem com autismo no ensino secundário? 	
C Atitudes dos docentes relativamente à inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no Ensino Secundário.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar atitudes dos docentes relativamente à inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no Ensino Secundário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que comportamentos considera mais adequados quanto a inclusão do aluno com PEA no ensino secundário? -Existem condições necessárias para que os docentes tenham atitudes inclusivas frente a um aluno com PEA? 	

<p>D</p> <p>Práticas implementadas de docentes relativamente à inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no Ensino Secundário</p>	<p>- Identificar práticas implementadas de docentes relativamente a um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no ensino secundário.</p>	<p>- Quais são as estratégias utilizadas como contributo no processo de inclusão do jovem com autismo no ensino secundário?</p> <p>a. Essas estratégias foram eficazes para o jovem se sentir incluído?</p> <p>b. Quais aspectos foram notados maiores evoluções?</p>	
<p>E</p> <p>Dificuldades sentidas pelos docentes no processo de inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no ensino secundário</p>	<p>- Relatar as dificuldades dos docentes relativamente à inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no ensino secundário</p>	<p>- Em sua prática docente já teve outras experiências com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo ou com outras dificuldades e problemáticas? Se sim, me fale um pouco sobre elas, senão, como tem sido essa vicência?</p> <p>- Quais são as suas maiores dificuldades quanto docente no processo de inclusão a um jovem com autismo no ensino secundário?</p>	
<p>F</p> <p>Dados complementares</p>	<p>- Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos que considere pertinente.</p>		<p>-As reações não verbais deverão ser registadas durante a entrevista, não apenas nesse bloco como também nos demais.</p>

Guião de Entrevista para Pais

Tema: Algumas Perspectivas de inclusão: O caso de pais e docentes de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no Ensino Secundário.

Blocos	Objetivos Específicos	Para um Formulário de Questões	
A Legitimação da Entrevista	- Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que pretende efetuar-se; - Criar condições que facilitem a motivação do entrevistado;	- Informar o entrevistado sobre o objetivo do trabalho - Solicitar a sua colaboração - Assegurar o anonimato das informações/opiniões do entrevistado - Pedir autorização para gravar a entrevista	- O tempo médio de duração previsto para a entrevista é de 30 a 40 minutos. A investigadora deve responder e esclarecer todas as perguntas do(a) entrevistado(a), sem se desviar dos objetivos específicos dos blocos.
B Perspectiva dos pais	- Descrever as expectativas dos pais quanto a inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no ensino secundário.	- Como foi a adaptação do jovem na escola? - Quem são, para si, as pessoas que devem contribuir na inclusão de um jovem com autismo no ensino secundário?	
C Atitudes dos Pais	- Identificar atitudes dos pais relativamente à inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no Ensino Secundário.	-Relativamente à inclusão do jovem, foi necessário tomar atitudes diferentes para melhoria do processo inclusivo no ensino secundário?	
D Práticas implementadas pelos docentes relativamente a inclusão do jovem com autismo no ensino secundário.	- Identificar práticas implementadas pelos docentes relativamente a um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no ensino secundário.	- Como percebem as práticas implementadas pelos professores na escola relativamente a inclusão do jovem no ensino secundário?	

<p>E</p> <p>Dificuldades sentidas com a inclusão</p>	<p>- Relatar as dificuldades dos pais relativamente à inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo no ensino secundário</p>	<p>-O que pensa ser inclusão?</p> <p>- Quais são as vossas maiores dificuldades no processo de inclusão do jovem no ensino secundário?</p>	
<p>F</p> <p>Dados complementares</p>	<p>- Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos que considere pertinente.</p>		<p>As reações não verbais deverão ser registadas durante a entrevista, não apenas nesse bloco F como também nos demais.</p>

Apêndice III - Questionário de recolha de dados sociodemográficos para professores

(O presente questionário destina-se a uma investigação quanto às perspetivas dos pais e docentes relativamente à inclusão de um aluno com perturbação do espectro do autismo no ensino secundário)

Nome: _____ Data de Nascimento: _____

Escola: _____

Tempo de trabalho na escola: _____

Formação académica: _____ Ano da formação: _____

Formação complementar: _____ Ano: _____

Apêndice IV - ENTREVISTAS

Transcrição Da Entrevista: Professora De Educação Especial (Ei)

Entrevistadora:

Podemos começar?

EI:

Sim

Professora, eu gostaria de perguntar-lhe o que entende por perturbação do espectro do autismo.

EI:

Eu acho que a perturbação do espectro do autismo é um mundo imenso, não é? Àqueles com quem eu tenho mais contato são aqueles alunos... como é que posso dizer, os mais autônomos. Há mesmo assim em relação ao espectro de autismo e, portanto, com todas as características que eles têm e possam variar de um para outro, com o Nuno digamos que mesmo assim ele é mais aberto.

EI:

Tenho tido experiência com outros autistas, não verbais. Durante 23 anos tive a experiência com eles e realmente no início eu não estava habituada. Foi muito difícil, mas por outro lado gostei muito. São adolescentes, no nosso caso, já não são chamadas crianças, porque nós aqui, quando os recebemos, eles já têm à volta de 15/16 anos e, portanto, para nós, são jovens, que têm aquelas características. E foram experiências espetaculares, pronto, sabemos que eles estão num mundo deles, mas não quer dizer que eles estejam só ali naquele mundo, não, alguns são abertos ao diálogo e conseguem manter um diálogo, assim como nós que estamos aqui a conversar. Mas tem que ser as perguntas mais diretas e eles respondem, constroem frases, outros já são mais monossílabos.

São as experiências que eu tenho tido com eles hoje, não verbal realmente é mais difícil neste sentido que muitas vezes queremos saber o que é que eles querem e eles próprios não sabem dizer, eles sabem o que querem, mas não sabem expressar, mas é uma experiência. Eu gosto, eu gosto. Então, mas deixa-me dizer também não é quando se fala nos autistas, há pessoas que lá na cabeça delas “Ai meu Deus, meu Deus” não tem que ser assim não, é o que eu digo a eles, até são muito afetivos. Não, as pessoas não têm que ter receio do que é isso.

Entrevistadora:

Acho que, para já, é pensar na pessoa antes do diagnóstico.

EI:

Pouco a pouco, nós vamos vendo o que é que se passa, eles vão nos conhecendo também e, portanto, há ali uma forma de comunicar umas vezes mais fáceis e outras mais difíceis. Mas o que é para dizer, criar aquele laço. Eu acho que devia ser desmistificado essa questão do autismo, as pessoas como os pais, que têm um filho que já é autista e não quer o segundo filho, não sei, não sei não. Não se deve ter medo do desafio.

Entrevistadora:

Quem são para si as pessoas que devem contribuir na inclusão de um jovem com autismo no ensino secundário?

EI:

Todos. Desde os pais. Desde professores, desde a direção. Desde a sistemas operacionais a eu acho que todos eles têm que estar envolvidos. Porque repare muitas vezes esses esses jovens. Tem um sentido de orientação diferente, e nós não podemos tê-los sempre ali numa sala. Não podemos andar sempre atrás deles. Eles têm que crescer. Pronto, eles têm que ganhar alguma autonomia e para isso tem que estar toda a gente envolvida. Se todos os que trabalham na escola, pelo menos aqueles mais próximos, eles têm que conhecer aquele aluno. Porque de um momento para o outro, ele pode precisar de uma determinada ajuda. E não digo que esteja sempre ali pessoa, mas se a pessoa estiver perto, a pessoa tem obrigação de ajudar. E a direção das escolas também é muito importante. A direção da escola não pode entender que é mais um aluno, não é nada mais. É mais um aluno com determinadas características e tem que estar aberta para isso. E muitas escolas, não na nossa não é, é muito receptivo. Portanto, nós temos ali 2 assistentes operacionais, ao princípio, só tínhamos uma, mas como tínhamos vários alunos, pedimos outra e realmente a direção esforçou-se imenso para arranjar outra pessoa. Portanto, quanto a isso, é todos todos. E mais, nós falamos muito com os pais, e quando vemos alguma reação diferente, ligamos logo, aconteceu alguma coisa, não aconteceu em casa também e também não é, e portanto, tem que haver uma comunicação muito grande, entre todos, todos.

Entrevistadora:

Acredito também que pela dificuldade deles de comunicarem. Quando se sabe o que é que está a se passar por trás de tudo em casa, nos outros ambientes. É mais possível de se ajudar e de saber que fazer.

EI:

Há determinadas situações que se passam na escola a nível comportamental nós comunicamos ao pai, encarregado de educação. Para quê? Para ele estar alerta, se aquilo se verifica em casa, se não se verifica como é que vai ser? Porque nós temos que trabalhar enquanto equipa. Sim, os pais têm que saber o que se passa na escola e nós temos que saber o que se passa na escola e com os amigos para lá está o apoio e eu chamo meu apoio, mas seja mais eficiente e eles sintam melhor. Não é porque eu acho que com esse tipo de jovem ou criança, uma questão que eu acho que é, é fundamental, por muito que nós conheçamos a pessoa, por muito estudo que faça etc, nós nunca sabemos o que é que ele tá entender corretamente. Eu posso estar a falar de uma forma muito clara, mas na cabeça dele Eu Não sei bem se é assim e com os autistas não verbais, pior ainda. É que nós não podemos estar a partir do princípio. Isso é o erro de muita gente que nós podemos falar à vontade que ele não está a perceber. Não, nunca se pode fazer isso. Sim, já tivemos más experiências há uns anos atrás. Nós não podemos saber o que é que vai na cabeça dele, o que é que ele tem compreendido? Talvez entenda, talvez não. Portanto as pessoas não podem estar lá “Ele não percebe a ele, ISTO é que ele não percebe, não, não sei” talvez sim, talvez não.

Entrevistadora:

Que perceção têm sobre as atitudes que devem ser tomadas quanto à inclusão de um aluno com PEA no ensino secundário.

EI:

Olhe é assim... Quando me vem um aluno de um agrupamento diferente, realmente é um bocadinho mais complicado. E aqueles que já são do agrupamento, porque nós aqui recebemos. A maior parte deles vêm de uma outra escola do agrupamento. Portanto, nós já conhecemos as colegas, as colegas, quando eles vêm para nós, nos comunicamos, sim, alertam. Logo, olha atenção, cuidado. Há em termos de integração com os outros colegas, pois eles retraem-se muito mais, Malta que são do mesmo agrupamento, já nem tanto. E como eles há uns meses vão a turma aí no Recreio, há sempre alguém que eles conhecem.

Pronto aí nós depois ficamos a saber qual é a turma em que eles estão. Até passamos lá mais vezes com eles, portanto, Eu Não acho que seja difícil a integração deles, não. Não tivemos aqui nenhuma situação dos jovens recusar a vir para a sala ou não, já tivemos, foi o contrário. Querem ficar.

Entrevistadora:

A ver se percebi bem a sua resposta professora, as atitudes que deveriam ser tomadas quanto a inclusão, seria essa comunicação, a comunicação com os colegas?

Convidamos várias escolas que não pertencem ao agrupamento, mas aqui das redondezas, pronto eles vêm cá, vêm os professores de educação especial, mas às vezes vêm o diretor de turma, de educação especial vem sempre, vem o psicólogo, vem o aluno e vem os pais também, pronto vem conhecer o espaço, vêm à escola, alguns virão, outros não. Portanto, é sempre feito o trabalho, digamos assim prévio, com um aluno quando chega aqui, quando inicia o ano letivo, isto não é 100% desconhecido para ele e muitas vezes também comunicamos com a escola, mesmo dos outros agrupamentos que nós falamos com eles e ajudam-nos imenso.

Entrevistadora:

Então, digamos que mais uma atitude de inclusão seria esta questão de torná-lo antes das aulas começarem um ambiente conhecido.

EI:

Mais familiar para onde é que vai, não é? Pois é, em Casa farão esse trabalho. Gostaste, não gostaste, gostaste mais disto, mais aquilo, portanto, não é 100% novo. Eu acho que isto é sempre importante ele conhecer, não chegar aqui como nós costumamos dizer de paraquedas, não haver um contato para preparar, as pessoas comunicarem umas com as outras. Sem dúvida acho que sim. E repara. Eu lembro-me que a primeira vez que tivemos aqui na secundária, os alunos mesmo, os outros tinham uma forma de olhar diferente, pois o que é diferente atrai sempre mais no olhar máximo e já não já não se nota esse comportamento.

Para já não há aquele olhar de que “ele” não há, já não há. E também é uma questão de hábito. É um processo em que eu também entendo os outros, é diferente, mas que o que quer dizer a pessoa também quer conhecer, não é, mas já não há aqueles olhares de rejeição, independentemente do aluno ser novo na escola, não pronto. Está bem? É assim é assim. Não está a funcionar bem com estes alunos. Sei que há outras escolas em que é mais problemático. Mas. Aqui no Concelho, eu acho que já não está a ver aquela discriminação cerrada a. À tarde, o dedo ou viradas? Não, não. E eu acho que isso também é importante para eles.

Entrevistadora:

Aí que bom que haja essa evolução, não é!

EI:

Eu também acho que é importante, não é?

É mesmo importante isso acontecer não só na escola como também nos espaços no exterior. Eu acho que os pais cada vez mais devem dar mais experiências aos filhos ou ir ao supermercado ou ir aqui ou ir ali, e as pessoas também vão tomando esse contato. É, é diferente, pronto, está bem, é diferente, acabou. Percebem, portanto, seguir que é bom não só para a sociedade. Penso eu como também para eles, sim, eu penso que sim.

Entrevistadora:

E existem condições necessárias para que os docentes tenham atitudes inclusivas frente a um aluno com autismo?

EI:

100% não. Não há. Por que eles? Autistas menos dependentes, eles estão mais tempo. Ou nesta sala ou na sala de baixo, porque para ir para a turma é completamente impossível professor trabalhar. E, portanto, eles esperam. A conosco acompanhantes se eles trabalham como os outros? não. Nós com eles na turma, desenvolvemos outras atividades, por exemplo o que é feito é mais nessa base de lermos a história, o professor faz uma ficha para os outros. A ficha fica conosco, ele lê a ficha, mas depois vai fazer usando sobre aquilo que teve a ler isso e, portanto, é um trabalho muito diferenciado.

Eles não têm todos o meu o mesmo horário, sim, eles têm horários diferentes.

Entrevistadora:

Então, a professora acredita que não existem condições necessárias para que os docentes estejam sempre a incluir, mais pela falta de formação, do que estrutura mesmo do sistema.

EI:

Que é mais estrutural. E diga-me, porque é que é estrutural? Porque nós no início do ano falamos com o diretor de turma, por sua vez, fala com os outros diretores.

E nós falamos acerca das características do aluno e aconselhamos determinando estratégias. OK. Portanto, isso é passado para o Conselho de turma. Há claro que há sempre professores que vêm ter conosco ou liga, mas olha, aconteceu isto... O que é que eu faço? E se há interesse

da parte dos outros professores, nós já temos uma... Como é que eu hei de dizer uma percentagem maior de professores que sim pronto este aluno para todos os efeitos é aluno da escola. E então eu tenho que incluir tal como os outros, há, portanto, não penso. Não é uma questão de falta de formação, não.

Acho que é mesmo estrutural, não é porque não pode ter uma turma com 2526 ou 27 alunos e está lá um autista isolado, a não ser que ele tenha, OK, pronto um nível de autonomia já grande, aí sim ele fica agora não tendo, pois tem que estar alguém com ele. Porque o professor de todo consegue trabalhar com ele. Sim, já notas que é mais estrutural do que de formação. Agora, a formação se é importante. Lógico que é. Antes da pandemia chegámos a fazer um workshop na escola. Portanto, falamos de várias problemáticas, um o auditório estava cheio, portanto, os professores vieram.

A fizemos isso só dessa vez, entretanto, veio a pandemia e depois deixamos de fazer isso. Mas como vamos falando com eles e todos eles já sabem. Por isso eu digo, não é propriamente da formação, mas que faz falta, faz claro, mas é mais estrutura.

Entrevistadora:

Na sua Visão, quais são as estratégias utilizadas como contributo no processo de inclusão do jovem com autismo no ensino secundário?

EI:

Quais são as estratégias? Eu acho que é o professor estar consciente da problemática associada ao autismo. E não ter medo. Não ter medo porque como eles têm tendência ao isolamento, há por vezes os professores ficam com receio de chegar, porque também sabem que alguns autistas que são agressivos nós já tivemos aqui. Então ele é provável ou é aceitável que eles tenham algum receio, mas é a estratégia principal é aceitar o desafio, vamos ver o que é que poderemos fazer. Enquanto isso, enquanto o professor não estiver disposto a aceitar, não há estratégia nenhuma, não há, a partir daí já se pode desenvolver um trabalho conjunto, quer com os professores de disciplina, quer os professores da educação especial e também o direito de turma. O diretor de turma muitas vezes faz a ponte entre os professores de educação especial e a turma, a turma e alunos. Sim e com sua turma, mas os professores comunicam connosco agora a turma em si e é muito importante a postura do direito de turma.

Porque cabe ao diretor de turma fazer a sensibilização para aceitação daquilo onde não é porque os outros não conhecem, não sabem o que é e, portanto, eles têm que ser também ajudados

nesse sentido. Portanto, o diretor de turma também tem um papel muito importante na aceitação dos alunos.

Entrevistadora:

Dessas estratégias que falamos agora, acredita que essas estratégias foram e são eficazes? Para o jovem de facto, se sentir incluído.

EI:

Ai, eu penso que sim, porque quanto mais o ambiente em que ele estiver for aberto para ele. Melhor, ele se vai sentir, sem dúvida.

Repare mesmo nós se sentirmos alguma rejeição por parte de um grupo, a nossa tendência é afastar, não é? Com eles é exatamente a mesma coisa, portanto, quando eu digo que é importante o envolvimento direto tornou o papel do diretor de turma, para sensibilizar a turma para aceitação. Há quanto mais o autista sentir receptivo o aceite na turma melhor, ele vai sentir, não é? E aqueles que terão a comportamentos mais agressivos. Provavelmente até nem os têm. Percebes, portanto, essa agressividade no fundo era uma forma de eles expressarem e sentiam-se mais à vontade connosco.

Entrevistadora:

No caso do Nuno, quais são os aspetos notados pela professora que teve mais evolução?

EI:

A foi na socialização. No primeiro semestre, penso eu, o Nuno só falava connosco adultos. Não falava com os outros colegas. E pronto. Com O Tempo, ele já foi interagindo com os outros e já interage com os outros. Antes era necessário ter sempre um adulto ao lado do Nuno para qualquer atividade e no ano passado o Nuno chegou a ir sozinho porque haviam mais 3 colegas.

Desenvolvia trabalhos com os outros também e tinham trabalho adaptado, mas com a ajuda da colega Beatriz, foi como disse, nós adaptamos muitos trabalhos. Este ano o Nuno está muito diferente, não sei se foi pela separação dos pais ou não, já falámos com o pai. Ele está com comportamentos diferentes, ele está mais quieto e levanta-se e quer sair da sala, depois volta e depois já quer sair de novo para ir à casa de banho. Lá vai um então, como eu não tenho como nós não temos horário para acompanhar sempre um só vai acho que a 2 disciplinas, o resto está aqui connosco. Mas também deixamos sair, às vezes estão dizemos para ele levar um papel na papelaria ou então buscar, para que ele compreenda esses pedidos e funcionalidades, para ele

também sair sozinho e se movimentar bem aqui na escola. Estar em sala de aula, pronto é que é muito complicado, não é? Depois temos alguns professores e não conseguem por causa dos barulhos.

Entrevistadora:

Em sua prática docente já teve outras experiências com outros alunos, com autismo ou com outras dificuldades e outras problemáticas? Se sim, me falem um pouco sobre elas. E pronto e como é que tem sido essa essa vivência?

EI:

Sim, já tive. Quanto aos alunos autistas, aquele que eu falei que era não verbal, foi difícil no início, mas pronto penso que foi uma boa experiência a outros autistas, mais aberto para o caso do Nuno. Temos ali outro aluno também, que é completamente diferente. Aliás, eles são todos diferentes, 'para além de pôr o rótulo que quiserem de autistas, não sei do quê. Aqueles são todos diferentes. Eu, eu sinto-me bem com eles pronto há ali situações melhores e piores mas eu gosto de estar com eles, gosto de trabalhar com eles, desenvolvemos muitas atividades. Ainda há bocadinho, estivemos a fazer um bom porque há uma assistente, uma assistente operacional que fez anos ontem, então vamos lá todos fazer bolo um teve ali a pôr a farinha, o outro partiu aí um bocadinho do chouriço e etc. Tentamos sempre pô-los a fazer atividades, não é só a nível académico, claro que a nível académico eles praticam a leitura escrita, falamos dos euros, simulamos compras. Fico é com receio de não chegar lá quando recebo os autistas ou mesmo qualquer outro eu tenho é receio de não conseguir chegar lá.

EI:

E quer saber o que é que eles podem fazer é o que é, como é que eu chego lá pronto? Temos outras problemáticas, sim, é mais a nível de défice cognitivo. Eu, antes de estar como professora de educação especial, eu estava no ensino regular, era professora de economia. E, portanto, era eu que comandava a tropa. E foram 20 e não sei quantos anos que eu estive a fazer isso, portanto, eu é que mandava aquela trupe toda, até porque eles tinham exame e não sei quê. Quando entrei como professora de educação especial.

Eu achei que era uma diferença tão grande, tão grande, porque ali não sou eu que mando. Eu controlo. Mas sou eu que tenho que andar a um ritmo deles. Eu tenho que os puxar, é um facto, mas eu tenho que andar ao ritmo dele. E não vale a pena eu estar com coisas, não? Eu tenho que OK ele está aqui, eu vou puxar um bocadinho para aqui, não é? Porque eles também têm que crescer. Mas eu tenho a noção de que não posso ir depressa como eu quero. Eu tenho

que ter a noção que sou, de facto, de eu andar 1 cm. É como se eu andasse 10 ou 20 m com outros alunos e aí sim quando eu chego ao final do centímetro, eu penso, caramba, consegui-las e gosto disso. Por isso é que eu digo.

O que é que eu vou fazer com este aluno? Um tempo, não estou a pensar, o que é que ele pode fazer e muita gente está, não é. Como é que eu chego lá? Eu quero é chegar primeiro ao aluno, porque desde que o professor consiga estabelecer ali um laço com o aluno. Agora, se nós não tivermos aquela empatia...

Entrevistadora:

Não consegue criar o vínculo.

EI:

É. E não temos que andar ali sempre a fazer festinhas no corpo ou sempre a dar beijinhos, não Tatiane, não precisamos disso. Temos que ser afetivos. É um facto. Eu não sou nada de coisa, hã não. Temos é aquela ligação entre eles, nós somos equipa. Vamos lá. Certo, sim, isso é a primeira coisa pronto e lá está. Foi o que eu disse a Tatiane. Eu preocupo-me primeiro é, como é que eu vou lá chegar? Não é claro que eu vou descobrindo, e ele também vai descobrindo a mim. Está a perceber? Mas é o desafio maior. É como é que eu lá chegar depois, o centímetro que conquistamos.

Olha, Viste, Eu Não sabia, olha, estás a ver ele já fazia.

Entrevistadora:

A próxima pergunta estaria justamente ligada a isto? Quais são as suas maiores dificuldades enquanto docente no processo de inclusão de um jovem com autismo no ensino secundário? É claro que a inclusão acontece em todas as fases. Mas queria muito perceber nessa investigação a inclusão de um aluno no ensino secundário, infelizmente na realidade que vivemos nem todos caminham até chegar lá no ensino secundário ou no ensino superior. Seja por diversas razões, pelo ciclo social ou pela família, pelas pessoas que estão envolvidas, que não acreditam. Então eu queria também perceber no ensino secundário, a professora deve ter experiência tanto com crianças quanto com os jovens. Então nessa fase quais são as suas maiores dificuldades?

EI:

Nós já tivemos aqui alunos que têm o espectro do autismo e que seguiram a faculdade. Tivemos. Mas no ensino secundário é mais fácil. Sabe por quê? Porque eles já tiveram nos outros ciclos. No ensino secundário só é mais complicado o espaço porque eles mudam de espaço, pronto. Porque, de resto, em termos socialização eles já estão habituados a lidar com os outros. Quando há pouco disse, aqui é mais complicado para aqueles que vêm de fora, que vêm de fora do agrupamento, porque é tudo novo.

No ensino secundário, essa dificuldade de estar perante os outros já não acontece tanto, porque ele já está habituado, não é antigamente, e eu ainda sou desse tempo. Que é que se fazia a estes jovens quando chegavam ao nono ano e chumbava se chumbava se até ter os 18. E de há uns anos para cá, não ele chegou no nono ano para o décimo, portanto, vem aqui para nós. Para a secundária 11º 12º. Percebe ele. Quando vem, já tenho uma certa mochila. É a revelação de uma escolar, portanto. Não. Eu penso que no ensino secundário não é complicado, além de que tem um fator muito importante é que os alunos do secundário também já têm outra formação pessoal que os mais novinhos não têm, embora hajam alguns que são mais resistentes porque há sempre alguns, mas a maior parte deles já não pronto, OK, é como digo aqui em baixo, na secundária, já estamos aqui com estas salas para aí há uns 6 anos, sim, penso que há uns 6 anos que não gostamos. E os alunos, os outros já estão habituados, portanto. Eu penso que é facilitado por isso. Por um lado, o mundo já está habituado a estar. Por outro lado, os outros também já estão de certa forma habituados.

Entrevistadora:

Quando diz “a mudança” se refere na mudança de uma escola para outra?

EI:

Aí é mais difícil e por isso é que nós fazemos aquela reunião, digamos assim, um dia aberto para eles, virem no espaço. Nos primeiros tempos, sim, pronto. Eles não sabem orientar sozinhos, nós vamos com eles ou seus assistentes operacionais a partir do momento em que eles já têm um certo domínio sobre o espaço.

Entrevistadora:

Pronto, mas só para agora reafirmar. Se pudesse me elencar a maior dificuldade do processo de inclusão desses alunos seria o quê?

EI:

A maior dificuldade em comunicar. Comunicar enquanto não consigo, como é que eu vou chegar ali e quando a comunicação não é só falar até perceber comunicar, são as expressões que nós fazemos que eles fazem etc, o que é que eu vou fazer? Como é que eu vou fazer? E é isso e isso para mim é difícil é a comunicação. Não é como é que eu comunico com ele? Como é que ele vai comunicar comigo?

Será que eu recebo bem, compreendo bem a mensagem que ele está a transmitir? Será que realmente é? Tenho um bocado de receio. Mas, depois vou indo, vamos caminhando e nós chegamos lá. Pronto.

Entrevistadora:

É tudo professora, o meu muito obrigada.

Transcrição Da Entrevista: Professora E Diretora De Turma (EII)

Entrevistadora:

O que entende por perturbação do espectro do autismo?

EII:

A Perturbação do Espectro do Autismo é uma perturbação do neurodesenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na comunicação e interação social, associadas a comportamentos repetitivos e/ou interesses marcados por objetos ou temas específicos.

Entrevistadora:

Quem são, para si, as pessoas que devem contribuir na inclusão de um jovem com autismo no ensino secundário?

EII:

Penso que toda a comunidade escolar deve contribuir, de alguma forma, propiciando relações de interação dinâmicas, de proximidade e agradáveis para o jovem autista.

Entrevistadora:

Que perceção têm sobre as atitudes que devem ser tomadas quanto à inclusão de um aluno com PEA no ensino secundário?

EII:

Falando da minha experiência, tentei sempre incluir o aluno nas aulas com os outros colegas, mesmo que lhe pedisse para realizar outra atividade diferente da dos colegas ou realizando a mesma atividade, mas de forma adaptada. Claro que a ajuda das colegas da Educação Especial foi imprescindível. Sem elas, não teria tido oportunidade de realizar tantas atividades e tão diversificadas.

Entrevistadora:

Existem condições necessárias para que os docentes tenham atitudes inclusivas frente a um aluno com PEA?

EII:

Na escola onde leciono, senti sempre o apoio das colegas da Educação especial. Notei que, muitas vezes, as colegas não tinham horário para acompanhar todos os alunos em todas as atividades. Creio que devia haver, fundamentalmente, mais recursos humanos.

Entrevistadora:

Quais são as estratégias utilizadas como contributo no processo de inclusão do jovem com autismo no ensino secundário?

EII:

Como já referi anteriormente, fui sempre trabalhando em estreita parceria com as colegas do Ensino Especial, que me foram orientando e dando sugestões de adaptação de estratégias. Fui também observando as reações do aluno às atividades propostas, para ajustar a minha metodologia. A meu objetivo foi sempre a efetiva inclusão do aluno no grupo turma.

Entrevistadora:

Essas estratégias foram eficazes para o jovem se sentir incluído?

EII:

Creio que sim, pois notei alguma evolução até na interação de proximidade comigo.

Entrevistadora:

Quais aspetos foram notados maiores evoluções?

EII:

O aluno dramatizou pequenos papéis, recitou pequenas partes de poemas e fê-lo sempre em companhia e interação com os colegas da Unidade e da turma. A motricidade fina foi também trabalhada e aperfeiçoada em vários trabalhos manuais – o aluno coloriu desenhos de vitrais, castelos e cavaleiros medievais (trabalho realizado no âmbito do estudo da poesia medieval).

Entrevistadora:

Em sua prática docente já teve outras experiências com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo ou com outras dificuldades e problemáticas? Se sim, me fale um pouco sobre elas, senão, como tem sido essa vivência?

EII:

Tenho tido alguns alunos com síndrome de Asperger, e tenho criado sempre uma metodologia de proximidade. A inclusão é sempre a minha meta. Quando é necessário, são criados instrumentos de avaliação diferenciados. Opto, a maior parte das vezes, por usar os mesmos

elementos de avaliação, mas com critérios de avaliação diferenciados. Gostaria que houvesse mais formação grátis, para professores, nesta área de conhecimentos.

Entrevistadora:

Quais são as suas maiores dificuldades quanto docente no processo de inclusão a um jovem com autismo no ensino secundário?

EII:

Todos os que fui mencionando anteriormente.

Transcrição Da Entrevista: Mãe Do Aluno

Entrevistadora:

Então, vamos lá. Pronto. Primeiro, eu peço a permissão aqui para gravar. Primeira coisa, sabe me dizer como é que foi a adaptação do Nuno na escola, quando ele chegou? Se foi difícil para ele se adaptar, ou ele conseguiu se adaptar?

EIII:

Não, foi muito fácil o menino desde a primeira escola no infantil se adaptou muito bem, tinha dois anos e meio na altura.

Entrevistadora:

E nessa escola que ele está agora, atualmente, já no secundário, também foi?

EIII:

O menino gosta muito da escola, se adaptou muito bem as professoras e gosta de lá estar.

Entrevistadora:

Quem são para si as pessoas que devem contribuir com a inclusão de um jovem com autismo?

EIII:

Inclusão é a pessoa que deve estar com o menino.

Entrevistadora:

Quem você acha que são as pessoas que devem contribuir mais para que o Nuno se sinta incluído na escola?

EIII:

As auxiliares... Ele gosta muito de uma auxiliar. As outras pessoas também são importantes, professores e toda a gente, mas ele gosta muito de uma auxiliar que lá está.

Entrevistadora:

Em relação à inclusão do Nuno na escola, sabe me dizer se foi necessário tomar alguma atitude diferente para que ele se sentisse incluído ou não? O processo de inclusão da escola sempre correu muito bem.

EIII:

Sim, sempre correu muito bem, sim. Porque, ademais, como ele gosta muito da escola, eu muitas vezes lhe digo, quer ficar em casa ou quer ir à escola? Eu pergunto, quero ir à escola. Sim, e ademais ele tem muito carinho, é verdade. Isso. Ficava mais preocupada que ele, mais ansiosa que ele, não é? Sim, ele nunca tinha problemas. Ele parece receber muito carinho de todos. Sempre que era necessário trocar de escola, ficava mais preocupada que o menino, pois ele adaptava sempre muito bem as novas escolas. Nuca tinha problemas.

Entrevistadora:

Como você vê as práticas dos professores em relação ao aluno?

EIII:

As práticas dos professores. Eu acho que é assim, eu não sei ultimamente o que fazem com o menino, mas ele estava mais na sala de... Como se chama? A sala de... Educação especial. Sim, ele andava muito aí na sala. Andava mais na sala do que na escola.

Entrevistadora:

Na sua opinião o que acha que é inclusão?

EIII:

Para mim, a inclusão é... A inclusão é que tem um menino ali que está tentando... Eu, minha ideia, sabe qual é? O menino, quando era mais pequeno, aprendia mais. Agora, o têm aí na escola como, pronto, uma brincadeira, sabe? Agora, de uma maneira diferente. Bom, agora também o que lhe estão ensinando é o dia a dia, sabe? Antes parecia que sabia somar, restar, essas coisas, tudo a mais. Agora parece que regrediu um pouco nisso. Agora trabalham com ele mais o dia a dia e a andar a brincar, eu olho os cadernos, e os cadernos deste ano quase não há nada de trabalhos.

Entrevistadora:

E acha que a inclusão é o que? Ter ele só na escola ou fazer mais que isso?

EIII:

Eu creio que é ensinar o menino justamente com o seu dia a dia com essas coisas todas, ensinar mais a desenvolvê-lo do que a estudar.

Entrevistadora:

Sim. E, na sua opinião, isso é mais importante no momento? Desenvolver as coisas do dia a dia para ele?

EIII:

Sim, sim, para mim é mais importante do que estudar, pelas suas capacidades de aprender como os outros meninos, do que vale depois se ele não for independente dentro de casa.

Entrevistadora:

Na sua opinião qual foi a maior dificuldade com o Nuno na escola, em relação a inclusão dele.

EIII:

Exatamente. Poxa, é que eu não me lembro do menino ter nenhum... Sim. Com o menino, assim, tudo correu bem. Não houve, assim, nenhum... nenhuma questão que eu pudesse agora relatar.

Anamnese

IDENTIFICAÇÃO

Iniciais: J.R.M

Idade: 18 anos

Data de nascimento: dezembro de 2006

Naturalidade: Portugal

Habilitações literárias: Ensino Secundário

Escola: Escola Secundária pública

Professora responsável: Docente de Educação Especial

Coordenadora: Técnica responsável da escola

Progenitor(a) 1: Envolvido(a) na vida do jovem

Contacto telefónico: [omisso]

Profissão: Técnico(a) de empresa aérea

Progenitor(a) 2: Envolvido(a) na vida do jovem

Contacto telefónico: [omisso]

Profissão: [não especificada]

Residência: Zona urbana na área de Lisboa

COMPOSIÇÃO FAMILIAR

Relação atual dos progenitores: Divorciados

Com quem reside o(a) jovem: Com a mãe, com visitas regulares ao pai

Outros residentes no agregado: Nenhum

CONCEPÇÃO

- (✓) Filho(a) biológico(a)
- Gravidez: Planeada
- Número de gestações anteriores: 1
- Abortos: Naturais - 1

GESTAÇÃO

- Acompanhamento pré-natal: Sim, regular
- Consumo de substâncias (lícitas/ilícitas): Não
- Ocorrências durante a gestação: Hemorragias no 3.º e 5.º mês
- Medicação durante a gravidez: Antibióticos (otite)
- Condições emocionais da mãe: Estáveis, ambiente tranquilo

PARTO

- Tipo: (✓) Induzido

- Observações: Ausência de movimentos fetais durante 11 dias; parto com ventosas e fórceps
- Cordão umbilical à volta do pescoço: Sim
- Necessidade de oxigénio ou convulsões: Não
- Peso: 2665g | Altura: 46,5cm
- Observações: Lesão na testa provocada pelos instrumentos de parto

ALIMENTAÇÃO

- Amamentação: Sim – até aos 6 meses
- Biberão: Sim – por tempo prolongado
- Rotina alimentar: Estabelecida, com exceções ao fim de semana
- Comportamento alimentar atual: Come bem e mastiga corretamente
- Refeições com a família: Maioritariamente sozinho, mas por vezes com um dos progenitores

HISTÓRICO CLÍNICO

- Doenças infantis: Febre alta, otites, bronquite (internamento), infecção de ouvido, varicela
- Cirurgias: Cirurgia aos ouvidos na infância
- Medicação: Ex-utilização de risperidona até aos 16 anos
- Acompanhamento atual: Psicologia, Educação Especial, Terapia da Fala, Hidroginástica
- Comentários: Dor intensa provocada por otites recorrentes na infância
- Diagnóstico: Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) aos 18 meses

SONO

- Dorme no próprio quarto
- Horário de sono: 22h às 7h
- Qualidade: Sono tranquilo, com episódios de ranger de dentes e enurese
- Necessidade de objetos ou presença para dormir: Sim, na infância

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

- Sentou e engatinhou dentro da idade esperada

- Início da marcha: 15 meses
- Dificuldades motoras: Nenhuma

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

- Balbuciou: Sim
- Primeiras palavras: “Papa”, “Mama”, com poucos meses
- Problemas identificados: Atraso na fala, comunicação inicialmente gestual
- Compreensão de ordens: Sim
- Comunicação atual: Adequada

ESCOLARIDADE

- Frequência de creche: Sim, com bom relacionamento
- Início na escola: Aos 5 anos
- Adaptação escolar: Positiva
- Repetição de ano: Sim (por não acompanhar a turma)
- Tarefas escolares: Com ajuda, em ATL ou com os pais
- Queixas escolares: Nenhuma relevante
- Dificuldades:
 - (✓) Leitura
 - (✓) Escrita
 - (✓) Cálculo
 - (✓) Memória
 - (✓) Atenção
 - (✓) Concentração
 - (✓) Troca de letras
- Conhecimentos:
 - (✓) Cores
 - (✓) Números
 - (✓) Letras
 - (✓) Meses do ano
 - (✓) Dias da semana
- Coordenação: Pega correta do lápis
- Força da escrita: Antes escrevia com força excessiva, atualmente normal
- Estereotípias presentes

COMPORTAMENTO

- Humor habitual: Alegre
- Preferência de brincadeiras: Sozinho
- Adaptação a mudanças: Sim, com alguma resistência inicial
- Rotina: Bem estruturada
- Obediência: Sim
- Prática de desporto: Atividades escolares
- Medos: Cães
- Brinquedos preferidos: Jogos no tablet
- Comportamento geral: Consistente, independente do ambiente
- Preferência por progenitor: Gosta da companhia de ambos por motivos diferentes
- Observações adicionais:
 - Preferências por marcas de roupa na infância
 - Desenvolvimento dentro do esperado até aos 8 meses
 - Comportamentos repetitivos e birras a partir dos 8 meses
 - Capacidade invulgar de identificar objetos pelo olfato

AUDIÇÃO

- Problemas atuais: Nenhum
- Resposta a estímulos: Adequada
- Cirurgias: Sim (ouvidos)
- Sensibilidade auditiva: Reações negativas a choro de bebé

VISÃO

- Condição: Miopia
- Usa óculos: Sim
- Cirurgia ocular: Sim, correção muscular para desvio de visão

HÁBITOS

- Rói unhas: Sim
- Estereotípias: Sim
- Movimentos rítmicos: Sim
- Chupar dedo ou chupeta: Não

RELACIONAMENTO

- Interação com pares: Sim, principalmente no contexto escolar
- Amigos: Presentes e relaciona-se bem
- Relação com a família: Boa com ambos os progenitores, sem irmãos

ESTIMULAÇÃO

- Acesso a:
 - (✓) Jogos pedagógicos
 - (✓) Livros e revistas
 - (✓) Tablet
 - (✓) Telemóvel
 - (✓) Computador
 - (✓) Videogame
- Controlo de conteúdos online: Sim
- Observações: Gosta de rever álbuns fotográficos e de jogos como bingo

Local e data: Lisboa, 12 de setembro de 2023

Notas de Campo

No presente anexo estão reunidas todas as notas de campo elaboradas ao longo da investigação e que foram referenciadas no corpo principal do texto. Estas notas representam registos detalhados das interações realizadas, observações feitas e informações obtidas durante o processo de recolha de dados.

Cada nota de campo está organizada por ordem numérica, apresentada como (1), (2), (3), e assim sucessivamente, de modo a facilitar a consulta por parte do leitor. Este sistema de numeração permite uma navegação mais intuitiva e direta entre as notas registadas no anexo e as referências específicas ao longo do documento.

O propósito deste anexo é assegurar a transparência e a acessibilidade das informações recolhidas, permitindo que o leitor tenha uma visão clara e fundamentada das fontes e dos contextos que sustentam as análises apresentadas na tese. Estas notas de campo constituem uma parte essencial do registo metodológico, contribuindo para a credibilidade e profundidade da investigação realizada.

(1) Após a realização da entrevista inicial com a encarregada de educação do participante nesta investigação, foram efetuados contactos telefónicos adicionais com o intuito de complementar e/ou atualizar informações relacionadas com o percurso do mesmo, nomeadamente no que respeita ao seu contexto educativo e social. Nestes contactos, foi referido que o jovem, atualmente com 19 anos, se encontra a frequentar uma instituição especializada no acompanhamento de pessoas com necessidades específicas, que tem desempenhado um papel relevante no seu processo de desenvolvimento e inclusão.

A referida instituição é uma entidade sediada na área metropolitana de Lisboa, vocacionada para a reabilitação e apoio à comunidade, com intervenção centrada em jovens e adultos com necessidades diferenciadas. O seu modelo de atuação baseia-se numa abordagem integrada e personalizada, promovida por uma equipa multidisciplinar composta por técnicos de reabilitação, terapeutas, educadores e psicólogos. Entre os serviços disponibilizados incluem-se sessões de estimulação cognitiva, terapias individuais, oficinas de expressão criativa, atividades físicas adaptadas e programas de desenvolvimento de competências sociais.

De acordo com a mãe, o jovem participa nas atividades promovidas pela instituição uma vez por semana, demonstrando envolvimento e interesse nas propostas apresentadas. Esta frequência surgiu no seguimento de um encaminhamento realizado pela escola que o jovem frequenta, com o objetivo de reforçar as medidas de apoio e inclusão no contexto educativo.

Foi ainda destacado que a intervenção da instituição tem constituído uma mais-valia para o percurso do jovem, tanto ao nível do desenvolvimento de competências práticas como no que se refere à socialização. A encarregada de educação salientou que o ambiente estruturado e acolhedor proporciona um espaço seguro e estimulante, no qual o jovem pode explorar interesses, estabelecer relações interpessoais e beneficiar de atividades adaptadas às suas necessidades. Esta colaboração entre escola, família e instituição de apoio reforça a importância de uma resposta articulada e multidisciplinar na promoção do bem-estar e da inclusão social do jovem.

(2) Com o intuito de recolher informações complementares sobre o processo de transição para a vida adulta de um dos participantes desta investigação, atualmente a frequentar o último ano do ensino secundário, foi estabelecido um contacto por correio eletrónico com a docente de Educação Especial responsável pelo seu acompanhamento na respetiva instituição de ensino.

Este contacto teve como principal objetivo conhecer as perspetivas da docente e da escola relativamente ao processo de transição do aluno para a vida adulta, designadamente no que se refere aos planos de orientação vocacional, iniciativas de promoção da autonomia e eventuais articulações com entidades externas. O conteúdo integral da mensagem enviada encontra-se anexo a esta nota, onde são detalhados os objetivos do contacto e os tópicos propostos para reflexão e resposta.

Apesar da relevância dos temas abordados e do esforço para estabelecer este diálogo, não foi, até à data, recebida qualquer resposta por parte da docente em questão. Esta ausência de retorno será tida em consideração na identificação das limitações do presente estudo, uma vez que condiciona o acesso a uma perspetiva institucional relevante no que diz respeito às práticas de transição para a vida adulta no contexto educativo.

A tentativa de contacto aqui descrita evidencia o empenho do processo investigativo em recolher dados diversificados e significativos sobre o percurso dos participantes, ainda que nem sempre seja possível obter a colaboração direta de todos os intervenientes no processo educativo.

Segue abaixo o email acima referido:

08/12/24, 22:51

Pedido de opinião e informações complementares para a tese – Tatiane Duarte de Oliveira Vaz – Outlook



Pedido de opinião e informações complementares para a tese

De Tatiane Duarte de Oliveira Vaz <tatianeduarte_vaz@hotmail.com>**Data** Ter, 26/11/2024 11:32**P** [REDACTED]

Cara Professor [REDACTED]

Espero que esta mensagem a encontre bem. Antes de mais, gostaria de agradecer a sua disponibilidade e contributo valioso na entrevista realizada para a construção da minha tese intitulada "*Algumas Perspetivas de Inclusão: O caso de pais e docentes de um aluno com Espectro do Autismo no Ensino Secundário*". A sua experiência e conhecimentos foram fundamentais para enriquecer o estudo.

Dando continuidade à investigação, gostaria de pedir a sua opinião e esclarecimentos sobre alguns pontos que considero relevantes para complementar a análise:

- 1. Perspetivas para o futuro do jovem:** Na sua opinião, o que pensa que poderá acontecer ao jovem após a conclusão da escolaridade? Como prevê que ele lidará com os desafios da transição para a vida adulta?
- 2. Transição para a vida adulta:** Durante a sua experiência com o jovem na escola, ele teve alguma preparação específica ou foi envolvido em atividades voltadas para a transição para a vida adulta? Se sim, poderia partilhar como foi esse processo?

Relembro que não existem respostas certas ou erradas, é mesmo um relato da vivência do Nuno, e que mantém-se o anonimato da entrevista.

Mais uma vez, agradeço pela sua generosidade em partilhar o seu conhecimento e pela dedicação que demonstra na sua prática docente. Ficarei muito grata se puder responder a estas questões ou partilhar algum outro ponto que considere pertinente sobre o tema.

Estou disponível para esclarecer qualquer dúvida ou fornecer informações adicionais sobre a investigação, caso seja necessário.

Com os melhores cumprimentos,
Tatiane Oliveira

(3) Na sequência do contacto anteriormente referido, e perante a ausência de resposta ao correio eletrónico enviado à docente de Educação Especial da escola, foram procuradas informações complementares através de uma conversa telefónica com a mãe do participante em questão. O objetivo deste contacto foi esclarecer se a escola desenvolvia alguma ação específica relacionada com a transição do aluno para a vida adulta, considerando que este se encontra no último ano de escolaridade.

Durante a conversa, a mãe reiterou que o jovem frequenta uma instituição de apoio localizada na zona de Lisboa, por encaminhamento da escola. Contudo, partilhou que, nessa mesma semana, tinha procurado a escola com preocupações semelhantes, nomeadamente: “O que acontecerá quando terminar a escola?” Como resposta, foi-lhe agendada uma reunião com a docente de Educação Especial, durante a qual foi manifestada a intenção de estabelecer um contacto formal com a referida instituição de apoio, com o propósito de avaliar a possibilidade de aumentar os dias de frequência do jovem.

Para além disso, foi sugerido aos responsáveis familiares que entrassem em contacto direto com a instituição em causa, no sentido de explorar soluções de continuidade no apoio ao jovem após o término do percurso escolar. Este episódio evidencia a postura ativa por parte da família na procura de respostas e destaca a importância de uma articulação mais consistente entre os diferentes intervenientes educativos e institucionais, no sentido de assegurar uma transição estruturada e adequada para a vida adulta.