

MARIANA FENTA ELIAS

**O papel de assistentes operacionais na inclusão de crianças
com transtorno do espectro do autismo**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2021

MARIANA FENTA ELIAS

**O papel de assistentes operacionais na inclusão de crianças
com transtorno do espectro do autismo**

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 28/02/2020, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 234/2021, de 12/02/2020, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.ª Doutora Luzia Mara Silva Lima Rodrigues

Arguente: Prof. Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Orientadora: Prof.ª Doutora Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2021

Dedicatória

*A todas as pessoas que
não esperam acontecer e
agem em prol de uma educação,
genuinamente para TODOS*

Agradecimentos

Aos meus pais e irmãos que sempre estiveram ao meu lado, a criar condições para que eu fosse para além de qualquer limite.

Aos meus professores que me mostraram o além-mar.

À Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, pela atenção, dedicação e rigor científico para com o meu projeto.

Aos meus amigos que sempre acreditaram e estiveram do meu lado, especialmente Mara Brito e Cláudia Brito.

A todas as pessoas, que incansavelmente, me ajudaram com palavras de carinho e incentivo.

Às assistentes operacionais que cederam um pouco do seu tempo para partilhar as suas perceções que tanto contribuíram para este estudo.

A todos os alunos com autismo que têm o direito e merecem uma escola que seja efetivamente para todos.

Resumo

A Inclusão Escolar de crianças com transtorno do espectro do autismo é uma temática de extrema pertinência e importância pela complexidade deste transtorno e pela dificuldade que muitas escolas encontram em viabilizar o processo de inclusão destas crianças que, no jardim de infância, não são assistidas apenas pelas educadoras. Os assistentes operacionais, que passam muito tempo com elas, são responsáveis por muitos momentos importantes do cotidiano escolar, como alimentação, higiene, mudanças de ambiente, e apoio em sala de aula. Tendo em conta as funções que lhes são cometidas e que são da maior importância para a inclusão destas crianças, estudos, como os de Neves (2016) e Ramalho & Ramalho (2015), referem que estes profissionais não possuem formação suficiente neste âmbito. Esta investigação, de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), teve como objetivo geral analisar o papel de assistentes operacionais na inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados, utilizámos a pesquisa documental e entrevistas semi diretivas (Bardin, 2010) com assistentes operacionais (4), que trabalhavam em Jardins de Infância de um Agrupamento de Escolas de Lisboa. As entrevistas foram tratadas através de análise de conteúdo (Lüdke & André, 2013). A análise dos dados evidenciou que nestes Jardins de Infância, o papel destas assistentes operacionais na inclusão das crianças com autismo era muito restrito. As suas funções decorriam basicamente daquelas que a legislação lhes comete. A articulação com a educadora e outros intervenientes no processo das crianças era praticamente inexistente, tal como o (des)conhecimento de estratégias facilitadoras da inclusão e a falta de recursos humanos, que dificultava o apoio individual que estas crianças demandam. A sua ação era sufocada pela demanda das rotinas, que são inquestionáveis, sobretudo nestes grupos etários e com crianças com esta problemática, mas não impedem que se fomente a criação de uma cultura de colaboração e participação (Barroso, 2005), da qual não devem ser excluídas, porque todos na escola são responsáveis por todos os alunos, no seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar.

Palavras-chave: Inclusão escolar; assistentes operacionais; transtorno do espectro do autismo.

Abstract

The School Inclusion of children with Autism Spectrum Disorder is a topic of extreme relevance and importance due to the complexity of this disorder and the difficulty that many schools find in enabling the inclusion process of these children who, in kindergarten, are not only assisted by educators. The operational assistants, who spend a lot of time with them, are responsible for many important moments of daily school life, such as food, hygiene, changes in the environment, and support in the classroom. Taking into account the functions assigned to them and which are of the greatest importance for the inclusion of these children, studies such as those by Neves (2016) and Ramalho & Ramalho (2015) indicate that these professionals do not have sufficient training in this area. This qualitative investigation (Bogdan & Biklen, 1994) aimed to analyze the role of operational assistants in the inclusion of children with autism spectrum disorder. As data collection techniques and instruments, we used documental research and semi-directive interviews (Bardin, 2010) with operational assistants (4), who worked in Kindergartens of a Lisbon School Group. The interviews were handled through content analysis (Lüdke & André, 2013). Data analysis showed that in these Kindergartens, the role of these Operational Assistants in the inclusion of children with autism was very restricted. Their functions basically derived from those that the legislation commits to them. The articulation with the Educator and other intervenients in the children's process was practically non-existent, as was the (lack of) knowledge of strategies that facilitate inclusion and the lack of human resources, which hindered the individual support that these children demand. Their action was suffocated by the demand for routines, which are unquestionable, especially in these age groups and with children with this problem, but that do not prevent the creation of a culture of collaboration and participation from being fostered (Barroso, 2005), which they should not. be excluded because everyone in the school is responsible for all students, their development, learning and well-being.

Keywords: School inclusion; operational assistants; autism spectrum disorder

Índice

Dedicatória.....	3
Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract.....	7
Índice dos Quadros	11
Índice de Figuras	12
Lista de Siglas.....	13
Introdução.....	15
PARTE 1- Enquadramento Teórico	19
1.1. O paradigma da Inclusão Educativa: dos fundamentos às práticas	19
1.2. Uma Escola para Todos – o atual enquadramento legal em Portugal	31
1.3. Assistente Operacional: de Auxiliar de Ação Educativa à atual designação	37
1.3.1. Evolução legislativa das Funções e Tarefas do Assistente Operacional	39
1.4. Transtorno do espectro do autismo.....	43
1.4.1. Breve perspetiva histórica	44
1.4.2. Diagnóstico	45
1.4.3. Caraterísticas específicas mais comuns.....	48
1.4.4. Modelos de Intervenção.....	50
1.4.5. A importância da Intervenção Precoce	52
1.4.6. O Assistente Operacional: um ator educativo na inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo	54
1.4.7. A inclusão de crianças com TEA	57
2.1. Problemática e Questão de partida	61
2.2. Objetivos.....	62

2.3.1. Geral	63
2.3.2. Específicos.....	63
PARTE 3- Enquadramento Metodológico	64
3.1. Enquadramento do estudo	64
3.2. Técnicas e instrumentos para a recolha de dados	65
3.2.1. Pesquisa documental.....	66
3.2.2. Das notas de campo	66
3.2.3. Entrevista	66
3.3. Tratamento de dados.....	68
3.3.1. Da pesquisa documental	68
3.3.2 Caracterização do contexto de estudo	68
3.4. Caracterização dos Sujeitos.....	69
3.4.1. Caracterização das crianças com transtorno do espectro do autismo incluídas nos jardins de infância do Agrupamento X.....	69
3.4.2. Caracterização dos Sujeitos Entrevistados	70
3.5. Da Entrevista	71
3.6. Procedimentos	74
PARTE 4- Apresentação e discussão dos dados recolhidos.....	76
4.1. Análise Documental	76
4.2. Síntese global descritiva e interpretativa das entrevistas.....	78
PARTE 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
Referências	98
Textos legais	106
Índice de Apêndices.....	108
Apêndice 1 - Pedido de Autorização à Junta de Freguesia.....	109

Apêndice 2 - Guião de Entrevista às assistentes operacionais	111
Apêndice 3 – Síntese da Entrevista com AO1	113
Apêndice 4 – Síntese da Entrevista com AO2.....	116
Apêndice 5 – Síntese da Entrevista com AO3.....	119
Apêndice 6 – Síntese da Entrevista com a AO4.....	122
Apêndice 7 – Análise de Conteúdo da Entrevista com a AO1	124
Apêndice 8 – Análise de Conteúdo da Entrevista com a AO2	127
Apêndice 9 – Análise de Conteúdo da Entrevista com a AO3	131
Apêndice 10 – Análise de Conteúdo da Entrevista com a AO4.....	136
Apêndice 11 – Protocolo de entrevista à AO1	140
Apêndice 12 – Protocolo de entrevista à AO2	147
Apêndice 14 – Protocolo de entrevista à AO3	153
Apêndice 15 – Protocolo de entrevista à AO4	161

Índice dos Quadros

Quadro 1 - Marcos legislativos da categoria dos Assistentes Operacionais.....	37
Quadro 2 - DSM 5 (APA, DSM 5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013.....	47
Quadro 3 - Estratégias facilitadoras para a inclusão.....	56
Quadro 4 - Blocos da entrevista.....	66
Quadro 5 - Caracterização das escolas.....	71
Quadro 6 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	73
Quadro 7 - Prevalência das unidades de registo por categoria.....	79
Quadro 8- Indicadores referente aos objetivos específicos do estudo	88

Índice de Figuras

Figura 1- Características do TEA.....	48
Figura 2- Convergência de várias fontes de evidências.....	62
Figura 3- Caracterização do sujeito da entrevista.....	68

Lista de Siglas

TEA: Transtorno do Espectro do Autismo

AO: Assistente Operacional

PS: Prestação de serviço

EE: Educação Especial

UR: Unidade de registo

Introdução

A Inclusão Escolar é massivamente debatida e discutida não só em âmbito educacional, mas em outras instituições de foro económico como a OCDE¹ (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), o que gera inúmeras políticas que visam a regulação e a manutenção da inclusão na escola regular. Entretanto, apesar de muitos avanços, como a abertura da escola regular para todos os alunos, independentemente das suas questões, ainda existem muitas barreiras, como as arquitetónicas, as curriculares e, sobretudo, as que envolvem as atitudes dos atores escolares.

Para que a inclusão seja efetivada é necessário que todos na escola, principalmente aqueles que atuam diretamente com a aprendizagem, professores, educadores e assistentes, sejam profissionais seguros das suas competências (Leite, 2016). E, fazer disso uma realidade, só é possível através de um investimento maior na formação, na reflexão e na mudança de atitudes, para os que estão a ingressar na carreira e, para aqueles que já estão se encontram no terreno, uma mudança que cinja as necessidades resultantes da prática de sala de aula e as suas alterações ao longo dos tempos, ou seja, uma transformação que se abarque metodologias, práticas de ensino e outras ferramentas que facilitem a aprendizagem de todos.

O transtorno do espectro do autismo vem sendo, constantemente, objeto de estudo de muitos autores, dado que as suas causas ainda não ganharam uma teoria conclusiva e, também, porque a variabilidade das características dificulta e torna o tratamento ainda mais desafiador (Volkmar & Wiesner, 2019). Como resultado, existe uma maior discussão quando se trata da inclusão desses alunos na escola regular, já que para ser efetivada, implica um bom conhecimento do transtorno, das suas características e também das possibilidades de intervenção realizada por todos aqueles que fazem parte da rotina da criança (encarregados da educação, professores, assistentes operacionais, outros familiares, etc.).

¹ É uma organização internacional de 36 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas económicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais.

Ao se tratar de formações para a prática, encontramos nos jardins de infância, por exemplo, que os educadores possuem mais respostas formativas, enquanto os assistentes operacionais, além de terem uma formação de base, na maior parte dos casos, até o segundo ciclo de ensino, não possuem nem o incentivo, nem a oferta de formação que busque desenvolver maiores competências na área da inclusão (Neves, 2016).

Os estudos de Neves (2016) e Ramalho & Ramalho (2015) expõem que os assistentes operacionais não possuem formação suficiente para facilitar os processos de inclusão em sala, o que acarreta no empobrecimento de práticas pedagógicas que não viabilizam o real processo de inclusão. Assim, pensar na inclusão escolar é refletir e promover uma preparação atempada de todos os atores envolvidos no processo educativo, principalmente para as categorias que possuem menos oferta.

Ainda de acordo com Ramalho & Ramalho (2015):

...constatamos que os trabalhadores não docentes não sentem o reconhecimento por uma grande parte dos membros da comunidade educativa e do Ministério da Educação do trabalho que desenvolvem naquele espaço, o que certamente impedirá que a escola inclusiva se concretize com plenitude (p. 229).

Os assistentes operacionais são para as equipas dos Jardins de Infância profissionais de grande importância (Hegarty, 2001), pois possibilitam junto ao educador as atividades em sala, além de cuidar da parte de higiene e alimentação das crianças e também da limpeza do ambiente. Mas qual é o papel da categoria em questão para a inclusão? O quanto esses profissionais conhecem sobre as crianças que possuem necessidades outras para além do expetado? Que atitudes estes profissionais têm frente à inclusão?

A motivação para a realização deste estudo surgiu de reflexões feitas ao longo da minha experiência enquanto professora de Educação Infantil no Brasil e nas observações da atuação de uma Equipa de Intervenção Precoce em Lisboa. Em ambos os casos pude perceber que a formação de toda a equipa de sala é fulcral para a operacionalização da inclusão.

A partir da busca bibliográfica não encontramos muitas pesquisas sobre o papel dos assistentes operacionais e a importância dos mesmos na construção de uma escola mais

inclusiva. Nos achados, verificamos resultados que apontam para a relevância do trabalho em equipa, da cooperação entre todos os profissionais na sala, mas pouco sobre o trabalho específico desta categoria, sobretudo aqueles que apoiam os Jardins de Infância. Além disso, as pesquisas indicam um sentimento de desvalorização desta categoria de profissionais, assim como a falta de formação específica. O seu papel é muitas vezes distorcido (Ramalho & Ramalho, 2015). Por essa razão é uma mais-valia um estudo sobre esta temática em vias de despertar maiores discussões e ações sobre o assunto.

Partindo deste pressuposto, este estudo, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Educação Inclusiva - Domínio Cognitivo e Motor, promovido pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias em Lisboa, tem como objetivo analisar o papel cometido aos assistentes operacionais na inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo. Sendo assim, o estudo buscará uma resposta para seguinte questão de partida: Qual o papel de assistentes operacionais na inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo?

Na Parte I é realizada uma revisão da literatura da temática da questão, sendo viabilizada em três capítulos. O primeiro tratará de “O Paradigma da Inclusão Escolar: compreensão teórico-prática” que, por sua vez, será desdobrado em subpontos, no sentido de contemplar os percursos históricos, os paradigmas, o ponto da situação no âmbito da legislação, e as práticas atualmente defendidas.

O segundo capítulo do estudo é dedicado ao “transtorno do espectro do autismo: uma revisão da literatura”, a contemplar os subpontos sobre o histórico, categorização, inclusão e práticas inclusivas que podem fazer a diferença para as crianças que têm este transtorno.

O terceiro tem como título “Os assistentes operacionais: entre categorias, funções e atitudes”, tendo como subpontos, papeis, desempenho e problemáticas da função, e a formação para a inclusão.

Na Parte II é explicitada a problemática, a questão de partida e os objetivos.

Na Parte III apresentamos a metodologia elencada para desenvolver o estudo, assim como o contexto, os sujeitos, e as técnicas/ instrumentos utilizados.

Na Parte IV é apresentada a discussão e análise dos dados recolhidos para o estudo, finalizando-se o mesmo, na parte V, com as considerações finais.

PARTE 1- Enquadramento Teórico

É fundamental enxergar a realidade não como relativismo, mas como processo de apreender as realidades estudadas, discutidas, refletidas, nas mais variadas possibilidades, não se limitando a apenas um caminho ou uma forma de encarar o mundo, as coisas, as pessoas e as relações (Lucena, Saraiva, & Almeida, 2016, p. 194).

1.1. O paradigma da Inclusão Educativa: dos fundamentos às práticas

1.1.1. Fundamentos da Inclusão Educativa

A diferença transporta-nos para um terreno a ser desvelado, que pode gerar medo e insegurança. Contudo, mudar esta perspectiva e ver a diferença como uma oportunidade de criar outras/novas possibilidades de ação, explorar novos meios e usar da criatividade para fugir de velhos preconceitos, pode ser libertador. Assim é a inclusão educativa, devemos vê-la como um processo que transportar-nos-á para lugares onde a individualidade do outro não deve nos assustar, mas nos engrandecer, nos fazer ir além.

Desta forma, nesta parte do texto iremos nos debruçar nas investigações sobre o paradigma da inclusão. Todavia, antes de falarmos sobre o atual paradigma da inclusão escolar, faz-se necessário um pequeno recorte na história, com o intuito de compreendermos alguns marcos históricos que apresentam a evolução dos pontos de vistas acerca das pessoas com alguma deficiência, tendo início na segregação, até o momento atual de inclusão.

O percurso histórico das pessoas com deficiência foi implicado a diferentes perspectivas e formas de intervenção. Durante muitos séculos, as pessoas com deficiência foram excluídas e marginalizadas ou, até encaradas como fruto de ações demoníacas, como na antiguidade clássica (Vieira & Pereira, 2012). Este período foi marcado pela segregação desses indivíduos por muitos povos e, por outro lado, pela assistência por parte de missões religiosas (Silva, 2019).

A partir de novas descobertas na área da Biologia, da Medicina e da Saúde, no século XIX a deficiência passou a ser vista como doença de natureza orgânica. Surgiram as

primeiras práticas sociais formais de atenção à pessoa com deficiência, porém na forma de segregação em instituições tanto para cuidado e proteção, como para tratamento médico (Silva, Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva, 2019).

No século XX a lógica da institucionalização, deu início à reformulação de ideias e a busca de novas práticas no trato com a pessoa com deficiência, caracterizada pela oferta de serviços. Esta lógica buscava proporcionar a adaptação ou readaptação à sociedade, pautada no modelo da normalização. Assim, a pessoa com deficiência deveria chegar, o mais perto possível, do funcionamento normal. Encontramos na década de sessenta surge o modelo da integração, que pode ser dividido em dois momentos, o primeiro centrado na criança e o segundo na escola. No primeiro, buscava-se que o aluno precisava adaptar-se para alcançar a sua turma. E, no segundo momento, a escola deveria criar ações para responder às necessidades de cada aluno (Silva, 2011; Ainscow, 2016).

Segundo Vieira & Pereira (2012):

Os modelos económicos, sociais e culturais impuseram às pessoas com deficiência uma inadaptação social geradora de ignorância...Felizmente o desenvolvimento de uma cultura mais humanista, com crescente valorização dos direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, do direito à diferença, da solidariedade e justiça social...determinam o desabrochar de uma nova mentalidade (p.17).

Na década de 90 do século XX, a partir de um maior envolvimento e preocupação com a educação como um direito fundamental de todos, defendido por órgãos internacionais, como a UNESCO, OCDE e Banco Mundial (Pletsch, 2014) é que a escola começa a dar os primeiros passos para uma mudança de paradigma, o da inclusão. Essa descolagem para um novo olhar e atitude para com a diferença trouxe muitas mudanças importantes quer do ponto de vista legislativo, quer dos valores e atitudes da sociedade (Sanches & Teodoro, 2006).

Alguns dos marcos que constituíram a mudança de paradigma, da integração para inclusão, tem raízes em movimentos importantes, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (UNESCO, 1990). Nesta é apresentado ao mundo que a educação é um direito de todos. Mais tarde, em 1994, foi organizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que deu origem à Declaração de Salamanca com o intuito

de estabelecer alguns princípios fundamentais sobre o que deveria ser uma escola inclusiva, com base na igualdade de oportunidades para todos (UNESCO, 1994).

No Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2000), em Dakar, foram reafirmados os princípios estabelecidos nas Declarações anteriores e ratificada a importância de cada um dos países adotarem políticas públicas que garantissem a inclusão de todas as crianças, não só para aquelas que apresentam alguma deficiência, mas que se encontram em estado de vulnerabilidade social. Estas declarações e movimentos fomentaram mudanças aos níveis micro e macrosocial, promovendo ações de cunho legislativo, até práticas de sala de aula que propiciassem uma educação para todos.

O documento mais recente é a Declaração de Inchon (UNESCO, 2015). Esta reúne um conjunto de metas a serem alcançadas até 2030 pelos países membros e destacam a importância de que nenhum aluno deve ser abandonado e, por isso, devem ser desenvolvidas estratégias para que todos e cada um dos alunos atinjam seus potenciais máximos de aprendizagem (UNESCO, Manual para garantir inclusão e equidade na educação, 2019). E, reitera que a transformação no sistema educativo deva ser “holística, ousada e ambiciosa” (UNESCO, 2015, p.1) para que o mesmo seja pautado nos valores da igualdade e equidade, e que todos acompanhem, participem, aprendam e se desenvolvam na escola.

Ademais, há um apelo para os governos e toda a sociedade fazerem parte desta mudança. O compromisso é, neste sentido, a transformação da vida de cada um dos indivíduos através de uma educação universal, com “base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (UNESCO, 2015, p.7).

Em suma, a Declaração de Incheon (2015) reforça o comprometimento em “fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás” (UNESCO, 2015, p.7).

O sistema escolar tem muito a aprender com as diferenças, com o outro. Ainscow (2016) acredita que para a inclusão ser efetivada é necessário pensar em valores e, em como os mesmos, podem ser aplicados na prática.

As escolas e os órgãos do governo debatem sobre a importância da inclusão, mas ainda há um enorme caminho sobre “como” possibilitar ações nas escolas, de que maneira os conceitos e teorias podem e devem ser implementados na sala de aula. Segundo Abramovich & Moll (1997), o espaço escolar é um local inserido num coletivo, que acolhe o outro, a diferença e as várias formas de aprender e ensinar e afirmam que:

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...), mas a aprendizagem ocorre, sempre (p. 89).

Vale ressaltar que o professor não deve ter a responsabilidade de realizar todo o trabalho sozinho, haja vista que coordenadores, diretores, assistentes operacionais e outros profissionais que atuam nas escolas devem envolver-se na construção de um espaço cada vez mais inclusivo, capaz de impulsionar o sucesso dos alunos e a sua participação ativa no seu desenvolvimento.

Na literatura encontramos definições diversificadas sobre a temática da inclusão escolar. Contudo, para este estudo, iremos utilizar os autores que trazem a perspectiva da inclusão como um processo contínuo, que implica na transformação da escola e que a mesma deve envolver não só os atores escolares, mas toda a sociedade.

No Manual para Garantia da Inclusão e Equidade na Educação (UNESCO, 2019) é renovada a premissa de que todos os estudantes são importantes e por isso a escola precisa, mais rapidamente, mudar seus pensamentos e atitudes para promover as aprendizagens de todos em sala de aula. Neste mesmo documento, a inclusão é definida como um “processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquista dos estudantes” (p. 13).

Silva (2019) define a inclusão como um projeto que deve envolver toda a escola no sentido de proporcionar aprendizagens mais significativas para todos os alunos. Além disto, a autora descreve algumas mudanças para a gestão de sala de aula que podem facilitar o desenvolvimento de novas aprendizagens, como estratégias de cooperação e a diferenciação inclusiva.

Ainscow (2016) também define a inclusão como um processo e um caminho para trazer respostas mais assertivas para todos os alunos. Afirma, ainda, a importância da valorização dos saberes de todos, alunos, professores, auxiliares, coordenadores, diretores e na responsabilização mútua para o traçado de um percurso alinhado aos pressupostos da educação inclusiva.

Já Sasaki (2009) elucida a inclusão como sendo uma adequação da sociedade às diferenças e, que cada um deva participar de forma ativa para a construção de um espaço mais acessível e que seja relamente para todos.

Outra definição é a de Rodrigues & Lima-Rodrigues (2017), que veem a inclusão como um processo no qual devem ser identificadas os obstáculos para a aprendizagem e os meios para ultrapassá-los. Reiteram, também, a importância do envolvimento do aluno em todos os momentos, não sendo a integração suficiente, ele precisa participar, apreender conteúdos e estar em relação com os pares para obter sucesso na vida escolar.

É notório, a partir da análise de cada uma das definições supracitadas que a inclusão educativa é um processo complexo e abrange toda a sociedade (escola, comunidade, órgãos governamentais), com o objetivo de impulsionar um sistema educativo que abarque todos os indivíduos num processo de colaboração e cooperação. Nesta perspectiva, é necessário romper com antigas estruturas de ensino, que tinham como objetivo uniformizar e encaixar todos os alunos numa mesma formatação e modelo de ensino (Roldão, 2003), para criar um projeto pedagógico que apoie, compreenda e acolha todos os alunos. E, como certifica Sanches & Teodoro (2006):

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (p. 72).

De acordo com Silva (2011), a inclusão deve ser vista como um direito, um desafio e um valor, ou seja, a legislação é uma importante ferramenta para garantia dos direitos de todos e inicia um desafio não só para a escola, mas para toda a sociedade que necessita mudar práticas, ações e perspectivas sobre a diferença. Esta, deve ser encarada não como uma barreira limitante, mas um ponto de partida para inovação e aprimoramento de padrões engessados e enraizados nas escolas.

O projeto pedagógico, neste sentido, deve contemplar os diferentes ritmos e formas de aprender de cada aluno, respeitar as diferenças individuais, aptidões, motivações, interesses e experiências de vida. Para, assim, ser capaz de dar resposta à diversidade das necessidades educacionais que todos os discentes podem apresentar ao longo do seu percurso escolar (Ainscow, 1995). E, conforme afirma Thurler in Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado, & Alessandrini (2002):

As reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprio enquanto pessoas e membros de uma profissão. A maioria deles será obrigada a viver agora em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício (p. 89).

A escola, ainda é uma instituição que se define pelo próprio currículo organizado numa lógica da uniformidade, segmentação e sequências hierarquizadas do ensino (Roldão, 2003). Por esta razão, é necessário abrir os sistemas de ensino a novas ideias, descentrar o ensino da rigidez homogeneizante, para dar vez à diferença e à mudança, dando voz a todos aqueles, que durante séculos, foram postos à margem da sociedade e excluídos, mesmo quando dentro do espaço escolar (Nóvoa, 2009). Pacheco (2018), corrobora estas ideias, quando afirma que o modelo escolar “ainda hegemónico não foi concebido com obsolescência programada, atravessou o século XX, fazendo vítimas. E, em pleno século XXI, apesar de transvestido de digital, não recria processos” (p. 120).

Desta forma, a busca por soluções retrógradas, engessam os avanços e a inclusão ficará apenas no campo das ideias. Arendt (1957) escreveu que uma crise apenas se torna catastrófica se lhe respondermos com ideias feitas, isto é, com preconceitos. O mesmo conceito pode ser transportado para educação ao se pensar em transformação para a inclusão, mas com as mesmas soluções. Com o paradigma da educação inclusiva, encontramos mudanças, mesmo que ainda longe do esperado, no campo político e social, na medida que, as novas legislações implicam em atitudes por partes das escolas e dos atores envolvidas no processo educativo.

Contudo, para que seja propiciado a todos os alunos um ensino pautado na valorização das diferenças são necessárias mudanças na organização, nas práticas e, também na gestão da escola.

I.1.2. Fatores facilitadores da inclusão

Para Sasaki (2009), existem seis dimensões para que a escola seja mais inclusiva: Arquitetônica; Comunicacional; Metodológica; Instrumental; Programática; Atitudinal. Essas dimensões não estão circunscritas apenas à escola, mas a todas as atividades implicadas na vida em sociedade, como lazer e trabalho. Por isso, na dimensão arquitetônica encontramos a importância da eliminação de barreiras físicas; na comunicacional uma comunicação acessível entre todos; na metodológica, o uso de técnicas e métodos que facilitem o acesso à informação, educação e etc.; na instrumental, para garantia de “ferramentas” e “instrumentos” mais acessíveis; programática, sem obstáculos na legislação e na burocracia; e na atitudinal, a extinção de qualquer tipo de preconceito para com a pessoa com deficiências

Estas dimensões, se não forem implicadas as mudanças necessárias, transformam-se em barreiras para que impendem o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação de pessoas com deficiência, minorias étnicas, de classes sociais desfavorecidas ou em situação de vulnerabilidade social. Por isso, a importância de avaliar, refletir, planejar e agir sob cada um dos pontos.

É necessário a implementação de formas diversificadas de trabalhar o mesmo currículo a partir de uma construção conjunta e cooperada. Através de um envolvimento rico e estimulante que coloque os alunos para frente. Para uma verdadeira inclusão, é preciso remover barreiras à aprendizagem, sejam elas de foro arquitetónico, metodológico, curricular ou atitudinais, porque a inclusão deve ser um valor transversal da escola.

Segundo Alessandrini (2002, citado em Perrenoud et al., 2002): “A inclusão hoje é uma realidade com a qual convivemos...precisamos encontrar elementos em comum e focos de interesse que permitam o desenvolvimento de todo o grupo em sala de aula, inclusive daquela criança com dificuldades...precisamos aprender e aprender” (p. 167).

Assim, reproduzir currículos e metodologias sem considerar as individualidades dos alunos acaba por reforçar a inclusão-excludente, na medida em que continua a excluir os alunos que não conseguem alcançar o conhecimento no mesmo tempo e forma que os demais alunos. Sobre este ponto, Roldão & Almeida (2018) enfatizam que a “escola, numa lógica defensiva, procura manter imutáveis as estruturas do seu funcionamento, o que a leva a ser insensível à realidade” (p.10).

Contudo, para tornar o ensino mais aberto, flexível e equitativo, como reforça Rodrigues (2014), temos de compreender que “a equidade se relaciona com o compromisso de abolir a desigualdade” (p.6). Assim, o professor e toda a sociedade carecem de mudar o olhar e, primordialmente, as atitudes perante as diferenças, acabando com estigmas e preconceitos que tanto excluem e marginalizam os alunos que apresentam dificuldades durante o seu percurso escolar.

Algumas práticas diferenciadas podem ser adotadas em sala de aula como forma de promover a aprendizagem dos alunos, tais como: (1) fornecer exemplos diferentes para a mesma situação; (2) ter flexibilidade na demonstração dos conteúdos; (3) fornecer feedbacks constantes e adequados ao entendimento do aluno; (4) propiciar diversas oportunidades para que cada aluno partilhe as suas potencialidades com a turma e, por último; (5) avaliar de forma contínua, utilizando diferentes instrumentos (Meyer, 2002; Messiou, et al., 2016).

Entretando, fazer diferente envolve reflexão e estudo para a construção de um plano de ação capaz de desenvolver formas mais diversificadas de ensino e aprendizagem. Logo, os professores precisam fortalecer esta atitude mais reflexiva, incorporá-la na sua prática diária, aumentar a parceria e diálogo.

Estudos (Meyer, 2002; Roldão, 2003; Colôa & Santos, 2018; Pacheco, 2018; Silva, 2019) apontam alguns nortes para que a escola seja um espaço mais inclusivo, no que tange as estratégias, as práticas e as atitudes. É sobre essas ideias inovadoras que destacam-se pelos seus contornos inclusivos, seja nas práticas em sala de aula, seja na gestão do sistema educativo ou na relação para com a diferença, que iremos nos debruçar.

Silva (2019), aponta para alguns caminhos que podem/devem ser tomados pela escola, no sentido de tornar o espaço mais inclusivo, como as mudanças no ambiente escolar, na organização, na formação de professores, nas práticas, na gestão da sala de aula, na cooperação entre pares e entre os professores. A aprendizagem cooperativa, como explicita esta autora, pode ser uma passagem para tornar a aprendizagem de todos os alunos mais significativa. Portanto, o trabalho é realizado em grupos heterogêneos e cada um dos alunos irá desenvolver as propostas de acordo com as próprias capacidades, num clima de troca, colaboração e desenvolvimento mútuo. Neste caso, os alunos também podem trabalhar com as habilidades que já adquiriram e, ao mesmo tempo, desenvolverem novas aprendizagens.

A Escola da Ponte pode ser aqui destacada como uma curva à uniformidade e repetição de velhos preceitos e formas de conceber as aprendizagens. Nesta escola, foi proposta uma revolução da gramática escolar, uma transformação do tempo, do espaço, das atitudes e da visão sobre o aluno e seu processo de aprendizagem. E, desta forma, romperam com uma pedagogia engessada e deram espaço para experiências libertadoras e autónomas para professores, gestores e alunos (Pacheco, 2018).

Conforme este autor (2018), “não havia problemas de aprendizagem, mas de ensinagem” (p. 46) e, por isso, o projeto foi criado no sentido de acolher a todos, no mesmo espaço, onde a democracia e a participação ativa de todos alicerçavam o projeto. E, assim, todos deveriam estar envolvidos numa cultura de corresponsabilização. Entretanto, muitos

desafios tiveram de ser ultrapassados para implementação desta mudança. Pacheco (2018) destaca alguns deles, como o “eu”, o professor, o aluno, a formação do professor, a burocratização da administração escolar e, por último áulicos, cujo o autor define como sendo pessoas que produzem “ideias e planos irrelevantes...para destruir qualquer esboço de inovação educacional” (Pacheco, 2018, p. 71). A mudança implicou no desconforto inerente à transformação de todos e de cada um.

Alguns dos instrumentos criados para a renovação da Escola da Ponte foi a criação de comunidades de aprendizagem, definidas como um modelo educacional educacional gerador de desenvolvimento sustentável” (Pacheco, 2018, p. 171). Desta forma, o ensino foi adaptado às peculiaridades dos alunos e no envolvimento da comunidade local, valorizando saberes, vivências e experiências.

Alessandrini (2002, citado em Perrenoud et al, 2002), corrobora com Pacheco (2018), no sentido em que acredita que o professor tem o papel de alavancar a autonomia do aluno seus potenciais, numa “atitude cooperativa, consciente e afetiva” (Perrenoud at al, 2002, p. 167). O mesmo autor destaca a aprendizagem a partir de projetos de forma colaborativa e agregadora de habilidades de cada um dos componentes do grupo.

Ainda sobre a importância do ensino cooperativo, Leitão (2010, citado em Esteves, Reis, & Teixeira, 2014), diz que “o ensino cooperativo permite: a diversificação e flexibilização de atividades; a dinamização de atividades, onde os alunos se mantêm em aprendizagem cooperativa; a diferenciação de tarefas e papéis; e a promoção da inclusão de todos os alunos” (p.247).

O Desenho Universal para Aprendizagem também é um caminho para uma escola mais inclusiva (Esteves, Reis, & Teixeira, 2014). O mesmo é descrito, na atual legislação para a educação inclusiva, como uma abordagem curricular que “assenta num planeamento interncional, proativo e flexível das práticas pedagógicas” (DGE, 2018, p. 22). E, desta forma, desenvolve algumas estratégias que podem ser uma grande valia não só para os alunos com dificuldades/deficiências, mas para toda a classe, como:

- fornecer níveis ajustáveis de desafio;

- oferecer oportunidade de interagir em diferentes contextos de aprendizagem;
- proporcionar opções de incentivos e recompensas na aprendizagem.

Todo e qualquer aluno pode, em algum momento do seu percurso acadêmico, apresentar dificuldades e necessitar de algum suporte para ultrapassar os seus problemas e, estando em um espaço escolar cuja reflexão constante sobre o currículo e as suas possibilidades de execução é um hábito, torna-se mais fácil a realização de possíveis acomodações.

As possibilidades de ação apresentadas revelam como podemos agir de maneira contrária à prática de ensino que busca a homogeneização e engessamento do currículo. Alguns estudos (Roldão, 2003; Formosinho, 2009; Sanches, 2011; Silva, 2011; Leite, 2011; López, 2012; Rodrigues, 2014), apresentam diversas abordagens de ensino, tais como: a diferenciação pedagógica, a flexibilização curricular, a cooperação, as comunidades de aprendizagem, entre outros. É real e exequível conduzirmos o ensino de maneira a abranger e garantir o sucesso de todos os alunos.

Neste sentido, o professor precisa criar um espaço de diálogo e interação com os seus alunos, a fim de ouvir as necessidades, desejos, questões e sugestões sobre as práticas de ensino (Meyer, 2002). E, desta forma é viável a execução de uma aula mais dinâmica e adaptada aos contextos e diferenças de cada turma.

Práticas mais flexíveis e abertas, que buscam colmatar às demandas de todos os alunos são fundamentais para uma educação mais inclusiva. No entanto, para que os atores embricados no processo escolar sejam capazes de consubstanciar estas ações há que se pensar na formação dos mesmos. E, não só professores, mas coordenadores, diretores e o pessoal não docente devem buscar atualizações constantes no sentido de conseguirem transformar a sua prática.

No que toca a formação de professores, Leite (2016) afirma que o professor deve dominar bem as técnicas e a didática para que assim consiga adaptá-las, quando necessário, às dificuldades de qualquer aluno. Ela ainda destaca que o professor deve dominar com mestria os conteúdos, as estratégias para a gestão de sala de aula e os marcos do

desenvolvimento dos alunos e, assim é orientar as aprendizagens de todos. Neste sentido, as formações devem ocorrer no intuito de se pensar em novas formas de ensinar e aprender para o grupo e não para um aluno em particular. É pensar no coletivo, na aprendizagem colaborativa.

Os estudos desenvolvidos por Messiou, et al. (2016) sobre a maneira pela qual os professores podem respeitar os alunos na sua diversidade apontam algumas diretrizes, como:

- Ver pela perspectiva do aluno;
- A colaboração mútua entre professores;
- Aprender com as diferenças.

Desta maneira, podemos constatar que uma escola que abre as suas portas para todos os alunos, deve também alargar seus pensamentos, deixar fluir a criatividade, onde cada um (diretor, coordenador, professor, auxiliar, aluno) possa colaborar com ideias, práticas e ações que transformem o sistema escolar num conjunto público de experimentação, inovação e aprendizagem plural (Messiou, et al., 2016).

Repensar a maneira com a qual o currículo será trabalhado em sala de aula, possibilita o alargar das fronteiras de aprendizagens e o ultrapassar de barreiras enfrentadas pelos alunos. Por isso, é fundamental refletir sobre as mais variadas formas de desenvolver os conteúdos em sala, a contar com exposições através de recursos com o computador televisão, aulas no exterior da escola, a participação ativa dos alunos na escolha de matérias e na confeção de planos de ensino e no formato da avaliação.

Verificamos que a literatura aponta uma série de estratégias e medidas que podem/devem ser adotadas pelas escolas e seus atores. Falta, ainda, maior reflexão dentro das escolas para que seja possível acionar uma sala de aula mais inclusiva. Entretanto, salvaguardados os avanços no tocante à legislação, ela, sozinha, não pode incluir de fato os alunos, por isso, são necessárias mudanças no sistema escolar, nas suas avaliações, currículo e sobretudo nas atitudes e nas expetativas frente os alunos com mais dificuldades também precisam avançar.

1.2. Uma Escola para Todos – o atual enquadramento legal em Portugal

A Lei de Bases do Sistema Educativo na sua versão mais recente, nomeadamente Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, preconiza no capítulo I, artigo 1º, item 2, que o “sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” Mais adiante, no artigo 3º, item d, “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

Encontramos, então, a importância dada ao direito à educação e não só. O referido diploma preconiza a valorização dos saberes e vivências de cada um, buscando o desenvolvimento dos alunos na sua totalidade.

O documento mais recente relativamente à Inclusão educativa, numa perspetiva de Educação Inclusiva, é o Decreto-54/2018, de 6 de julho. Nele, encontramos as diretrizes para o processo de inclusão escolar, os objetivos e as medidas cabíveis. Este formativo tem como eixo central o reconhecimento da mais-valia da diversidade dos seus alunos. E a escola, nesse sentido, tem a obrigação de possibilitar um espaço educativo que valorize as diferenças e que mobilize os recursos necessários as questões de cada aluno (DGE, 2018). Vale destacar um trecho retirado da introdução ao decreto que refere:

As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticos da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses. (retirado do site: <http://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva>)

Esta abordagem possibilita um diálogo mais assertivo entre os docentes e os encarregados da educação. Portanto, independentemente da presença ou não de alunos com deficiência na escola, cada criança é diferente da outra. Elas diferem em suas histórias familiares, conhecimentos, habilidades pessoais, interesses, dificuldades específicas, motivações.

Como diferenças do diploma anterior (DL 3/08, de 7 de janeiro), este normativo retira a designação “necessidades educativas especiais (NEE)”, para “todos” e elimina o caráter legislativo para pessoas especiais e determina a realização de “continuum de respostas para todos os alunos” (DGE, 2018, p.12). Não há categorização dos estudantes, além de ter um enfoque em acomodações para cada uma das necessidades que cada aluno pode vir a apresentar ao longo do seu percurso académico.

De entre o conjunto de princípios e orientações para o sistema escolar, destacamos, o capítulo I, artigo 3º do novo diploma:

- Educabilidade universal: todos aprendem e se desenvolvem;
- Equidade: acesso aos apoios necessários para a aprendizagem e desenvolvimento;
- Inclusão: acesso e participação;
- Personalização: processo centrado no aluno (abordagem multinível);
- Flexibilidade: currículo, espaços e tempos escolares;
- Autodeterminação: consideração pelas necessidades e também pelos interesses e preferências, identidade cultural e linguística;
- Envolvimento parental: direito à participação e à informação;

- Interferência mínima – intervenção por entidades e instituições efetivamente necessárias e capazes.

A nova legislação para a educação inclusiva em Portugal apresenta um novo paradigma, no qual todo e qualquer aluno pode, em algum momento do seu percurso escolar, apresentar dificuldades de ordens variadas e, por isso, precisar de apoios ou acomodações que o ajudem a desenvolver os seus potenciais. Sendo assim, cai a designação do tão rotulado público-alvo da inclusão. Agora temos só, alunos.

Alguns documentos que reforçam e apoiam as medidas do normativo são: o Manual de Apoio à prática” (DGE, 2018); o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho); e a “Autonomia e Flexibilidade Curricular” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

A flexibilidade curricular e o trabalho colaborativo são algumas das estratégias que se coadunam com os princípios da inclusão educativa. Outra medida é a diferenciação pedagógica que deve estruturar a ação em sala de aula, como meio de perceber os ritmos e modos de aprender de cada um dos alunos, com vistas a aumentar a sua participação.

Ademais, o Decreto-Lei visa a transformação da visão que a escola possui sobre o aluno e as práticas de ensino e aprendizagem. Ele entende o indivíduo como um ser único e complexo que deve ser analisado de maneira sistêmica. Então, o olhar deve ser direcionado ao reconhecimento integral deste ser no sentido de encontrar respostas educativas mais adequadas.

Para as escolas, a criação de uma gestão mais autônoma e flexível, pronta para ouvir os professores, auxiliares, alunos e os encarregados da educação, para juntos construírem um espaço escolar mais participativo e plural. E, destacamos do texto base do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho: “Conferir às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo”.

Além disso, consta no documento o trabalho das equipas multidisciplinares responsáveis pelo caso de cada um dos alunos que apresentem dificuldades no seu percurso de aprendizagem. A ideia é tornar o processo mais simples, rápido e adequado às problemáticas do aluno, para o professor de sala de aula e, também para o apoio aos encarregados da educação. Estas equipas devem ser formadas, minimamente, por: “um docente que coadjuva com o diretor; um docente de educação especial, três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino; um psicólogo” (DGE, 2018).

Especificamente sobre os encarregados da educação, o novo diploma apresenta a importância do reforço aos seus direitos e deveres e aponta ser um papel da escola o estímulo ao nível “da comunicação, das atitudes e envolvimento das famílias na educação...” (DGE, 2018, p.15).

O novo decreto apresenta medidas diferentes no sentido da prevenção, ou seja, os alunos devem ser avaliados de forma sistemática com o intuito de perceber se estão em risco e, assim intervir de forma assertiva. Desta forma, são desenvolvidas estratégias em prol do sucesso escolar e do desenvolvimento dos alunos seja qual for a sua condição, ao contrário do que era feito no antigo paradigma, onde se esperava que os alunos apresentassem insucesso primeiro, para depois acionar as devidas medidas de apoio.

É importante reforçar que as medidas são adotadas a partir de cada caso em particular. E vão desde acomodações mais simples, universais, até mudanças ao nível curricular e, também de apoios técnicos específicos que são as designadas medidas adicionais (Silva, 2019). O mais relevante é conseguir ajudar cada aluno adaptar o tipo de medida a cada aluno.

Na abordagem multinível é importante o conhecimento prévio do aluno na sua complexidade, para tornar possível a construção de medidas de suporte a aprendizagem e a sua frequente monitorização. Por isso, este modelo é constituído por diferentes níveis de suporte, a saber:

Nível 1: Universal- repostas para todos os alunos no intuito de promover a melhoria nas aprendizagens;

Nível 2: Seletiva- visam suprir as necessidades que não foram atingidas apenas com as medidas universais;

Nível 3: Adicionais- suprir as necessidades mais acentuadas e persistentes que requerem recursos especializados.

Contudo, para que seja possível identificar quais dos níveis são necessários para alunos que apresentam dificuldade é indispensável que se faça um constante rastreio das habilidades de cada um dos alunos, a fim de ser exequível a identificação do nível de ajuda.

Sobre o Desenho Universal para a aprendizagem, descrevemos as suas particularidades no tópico anterior (vide ponto 1, p.8). E, neste Decreto-Lei, ele é apontado como uma metodologia viável para os professores conseguirem criar práticas mais inclusivas em sala de aula.

Os recursos específicos à aprendizagem e à inclusão, também foram agrupados em: recursos específicos (Docentes de Educação Especial, Técnicos especializados, Assistentes Operacionais); Recursos Organizacionais (Equipas Multidisciplinares, Centro de Apoio à Aprendizagem, Escolas de Referência, Centros de Recurso de Tecnologia de Informação e Comunicação); Recursos da Comunidade (Intervenção Precoce, Equipas de saúde, etc.).

Os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) foram criados neste Decreto-Lei com o intuito de dar respostas mais adequadas à alunos com maiores comprometimentos, como em alguns casos de crianças com multideficiência e com o TEA. Estes alunos devem passar, ao menos, 60% do tempo letivo na turma regular, servindo os centros de apoio como uma complementação (Silva, Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva, 2019).

No que toca a avaliação dos alunos no já referido Decreto-Lei, ela deve ter um caráter formativo, ou seja, a avaliação deve estar centrada na aprendizagem do aluno, nas conquistas feitas pelo indivíduo ao longo de um determinado percurso. Ademais, ela deve servir como um importante alicerce para rever a prática do professor em sala e a mobilização de novos ajustes de medidas e estratégias pedagógicas. Conforme exposto por Colôa & Santos (2018), “a avaliação é inclusiva quando dispositivo de ação integrado em contextos usuais e

abrangentes de participação” (p.58). E, acrescenta que as avaliações inclusivas são aquelas “que permitam a todos os alunos mostrar o seu potencial, o que sabem, como sabem e o que conseguem fazer com esse saber” (p.59).

É importante destacar o papel desenhado para o professor de Educação Especial, que neste novo Decreto-Lei, tem a função de ser o responsável pela articulação dos meios e dos recursos para a superação dos obstáculos das aprendizagens, já que é um especialista desta matéria (Silva, 2019). Neste normativo também existe referência dos assistentes operacionais como parte dos recursos humanos específicos. No entanto, não existe referência as formas de atuação como elementos fundamentais na dinâmica das escolas, sobretudo no que confere aos alunos com complexidade a todos os níveis.

Além disso, no artigo 11º (DL-54/2018, de 6 de julho), no que toca aos “Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão” é feita referência aos assistentes operacionais que devem ter “preferencialmente” uma formação específica na área, mas não descreve sobre qual seria esta formação e quem seria o responsável pela sua oferta. No Manual de Apoio à prática (DGE, 2018), também não encontramos um detalhamento das funções e expectativas para com estes profissionais.

Destacamos, também, o Decreto-Lei 55/2028, de 6 de julho que tem como objetivo delinear os currículos dos ensinos básico e secundários, com vista a orientar a sua construção, aplicação e avaliação, a fim de que todos e cada um dos alunos alcancem aprendizagens significativas.

E, reforça:

(...) é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para tal, considera -se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores. (Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018).

Assim, as escolas possuem até 25% de flexibilidade no desenvolvimento curricular para que seja possível recriar a gestão dos conhecimentos importantes de serem trabalhos com os alunos. E, valoriza a interdisciplinaridade e o cruzamento de informações de forma a tornar as aprendizagens mais significativas e apropriada ao mundo atual.

As bases deste normativo permite que as a escolas, agora com maior autonomia, possam flexibilizar os seus currículos à medida das necessidades dos seus alunos. Desta forma, a interdisciplinaridade, a diversificação nas formas de apresentar, desenvolver e avaliar os conteúdos devem ser ajustados à realidade do contexto no qual a escola está inserida, assim como na reflexão constante sobre o que os alunos estão motivados e precisam aprender.

É importante salientar que este diploma preconiza o desenvolvimento de conhecimentos que visem a participação ativa do aluno na sociedade, ou seja, que o mesmo seja capaz de refletir, criticar, argumentar e resolver questões complexas inerentes a vida em sociedade.

Assim, pensamos nos outros AO que apoiam os Jardins de Infância com crianças que apresentam questões no seu desenvolvimento, não é importante também possuírem uma formação que os capacite nas respostas mais assertivas? Consubstanciar estratégias que visem o acolhimento, compreensão e valorização dos discentes é fundamental para a promoção de uma mudança que não só da estrutura, mas dos currículos, nas formas de administrar os conteúdos em sala de aula, na promoção de relações interpessoais mais sadias e na participação efetiva de todos os alunos.

Os estudos (Ainscow, 1995; Sanches, 2005 & Almeida, 2019) apontam que incluir vai para além das legislações descritas no papel, incluir requer uma mudança na estrutura física, curricular, mas, sobretudo nas atitudes de todos envolvidos na educação. Os marcos legais são de extrema importância, contudo, a realidade ainda é diferente. Alunos que, apesar de pertencerem a uma turma, realizam atividades diferentes dos outros colegas ou passam parte do tempo em outros espaços da escola. No intervalo é a mesma realidade, partilham o espaço, mas não estão incluídos no grupo.

1.3. Assistente Operacional: de Auxiliar de Ação Educativa à atual designação

A inclusão é um processo e necessita do envolvimento e participação ativa de todos, e não só daqueles imbricados no sistema escolar. É imprescindível que todos e cada um percebam a sua importância na criação de uma educação mais aberta, flexível, que percecione a individualidade como uma riqueza para o processo educativo.

Assim, para este estudo, elencamos um dos elementos presente no sistema escolar que, assim como todos os outros atores escolares, tem a sua importância e papel para tornar a escola um espaço mais inclusivo, os assistentes operacionais².

A escolha por este profissional advém do fato de encontrarmos poucas pesquisas em relação ao papel desta categoria, como um importante agente de mudança. Além disso, entendemos que no jardim de infância esta categoria profissional possui um valor acrescido, devido ao fato de passarem mais tempo com as crianças do que os Educadores e de darem apoios a diferentes momentos, como alimentação, higiene e atividades educativas (Guerreiro, 2014).

O AO, neste sentido, possui uma função importante no sentido da colaboração com o educador, pais e até com a criança, na busca por respostas mais adequadas (Hegarty, 2001). Por isso, a valorização, a formação e a maior participação deste profissional são fundamentais.

A escola pode e deve criar uma cultura de colaboração e participação (Barroso, 1995), na qual podem dar as suas contribuições pautadas não só na formação, mas nas experiências e vivências de cada um. Atuando, assim, de maneira ativa (Barroso, 1995) na construção de um espaço escolar mais inclusivos. Isto porque todos na escola são responsáveis por todos os alunos, no seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar.

A partir da compreensão da evolução da categoria enquanto profissão, dos papéis que desempenha e que deve desempenhar e da sua formação, é possível compreender a necessidade de maior investimento em formação, reconhecimento e valorização desta

² Nesta pesquisa, utilizaremos a sigla AO quando nos referirmos aos Assistentes Operacionais.

categoria. É, de certa forma, entender a importância deste ator para tornar a escola e a sala de aula num espaço de/para todos os alunos.

Ao fazermos uma leitura das funções atribuídas aos assistentes operacionais ao longo dos decretos a eles dedicados, vemos os verbos, apoiar, auxiliar, cooperar, colaborar, participar e ajudar, como ações principais que devem ser realizadas por eles, sempre no sentido de desenvolver o aluno, o ambiente escolar e a sala de aula, em locais onde a aprendizagem e o ser cidadão fazem parte.

Segundo Rodrigues (2009) há desvio entre o que está na legislação e o que acontece na prática. Os decretos “não passam de retórica oficial” (p.143). Existe um duplo papel, aquele da legislação atual e o cruzamento com antigos decretos que enalteciam o papel de vigilância e continuo.

Nos próximos tópicos buscaremos explicar um pouco do histórico desta categoria, suas funções, bem como a legislação que a sustenta.

1.3.1. Evolução legislativa das Funções e Tarefas do Assistente Operacional

Para dissertar sobre a categoria que engloba os assistentes operacionais é necessário percebermos a evolução da legislação-base da carreira e identificar marcos importantes para compreendê-la na atualidade.

Inicialmente intitulado de “pessoal menor”, em 1984, até assistentes operacionais, em 2009, a categoria sofreu mudanças não só na nomenclatura, mas nas funções exercidas dentro da escola. O que encontramos hoje é uma abrangência nas funções atribuídas à categoria, que proporciona ao gestor maior flexibilidade na gestão dos seus recursos humanos. Entretanto, de que maneira esta flexibilização das atribuições do AO pode afetar o desempenho das suas funções com os alunos?

Com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que define o Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos

básico e secundário, alterado pelo Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho, que tem como um dos seus objetivos é aumentar a participação das famílias e da comunidade em geral na administração e gestão escolar, através da criação de um órgão de direção estratégica que conta com membros da escola (pessoal docente e não docente), além de famílias e membros da comunidade. O intuito é abrir a escola para o exterior, prestar contas dos serviços oferecidos, melhorar o sistema escolar e garantir um trabalho de qualidade e equidade.

Vale destacar que na revisão feita estabelecida pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, encontramos alterações significativas, como a “de reestruturar a rede escolar, de consolidar e alargar a rede de escolas com contrato de autonomia, de hierarquizar os órgãos de gestão das escolas, de consolidar nas escolas uma cultura de avaliação” (Santos, p.53). E, com a afirmação da importância da prestação de contas, a escola passa a dar maior atenção ao desenvolvimento profissional de cada um dos seus funcionários, a incluir o pessoal não docente.

O pessoal não docente constitui um capital humano de importância fundamental no bom funcionamento do sistema educativo, e pela contribuição técnica e pedagógica inerente ao seu perfil funcional, os assistentes operacionais e os assistentes técnicos são os primeiros profissionais de ensino a contactar com as crianças e jovens, bem como com as famílias, pais e encarregados de educação e professores (Ramalho & Ramalho, 2015, p. 227)

Rodrigues (2009), apresenta um quadro dos marcos legislativos que ilustram a evolução das funções implicadas à categoria, como podemos verificar:

Marcos legislativos da categoria dos assistentes operacionais

Decreto-Lei	Mudanças significativas
DL 49410/69	Novos quadros de pessoal Administrativo e Auxiliar
DL 57/80	Criação das categorias de Apoio geral e Apoio Pedagógico
DL 223/87	Criação da categoria Auxiliar de Acção Educativa
DL 515/99	Regulamentação de direitos e deveres; Obrigatoriedade de um curso de especialização de 250 h

DL 184/2004	Criação da categoria de Assistente de ação educativa em detrimento do Auxiliar de ação educativa
DL 1049/2008	Criação da categoria de Assistente Operacional, englobando diferentes áreas de atuação
DL 29/2015	Reconhece a importância da categoria para o bom funcionamento da escola
DL 34/2015	Os assistentes operacionais são enquadrados pela Lei Geral dos Trabalhadores em Função Pública, com uma abrangência nas suas funções

Quadro 1 Adaptado de Rodrigues, 2009 e Neves, 2017.

A partir da análise do quadro acima é possível identificar que, ao longo dos anos, a categoria sofreu mudanças significativas em relação às funções atribuídas. E, nota-se uma atenção maior no que se refere a formação, em 1999, um maior reconhecimento em 2015. Contudo, no mesmo ano, a categoria foi enquadrada juntos aos assistentes operacionais, o que levou a um alargamento das suas funções (Freitas, 2015; Neves, 2016).

No Decreto-lei nº-184/2004 de 29 de julho, encontramos as seguintes funções para os auxiliares de ação educativa:

- a) Participar com os docentes no acompanhamento das crianças e dos jovens durante o período de funcionamento da escola, com vista a assegurar um bom ambiente educativo;
- b) Exercer tarefas de atendimento e encaminhamento de utilizadores da escola e controlar entradas e saídas da escola;
- c) Cooperar nas atividades que visem a segurança de crianças e jovens na escola;
- d) Providenciar a limpeza, arrumação, conservação e boa utilização das instalações, bem como do material e equipamento didático e informático necessário ao desenvolvimento do processo educativo;
- e) Exercer tarefas de apoio aos serviços de ação social escolar;

- f) Prestar apoio e assistência em situações de primeiros socorros e, em caso de necessidade, acompanhar a criança ou o aluno a unidades de prestação de cuidados de saúde;
- g) Estabelecer ligações telefónicas e prestar informações;
- h) Receber e transmitir mensagens;
- i) Zelar pela conservação dos equipamentos de comunicação;
- j) Reproduzir documentos com utilização de equipamento próprio, assegurando a limpeza e manutenção do mesmo e efetuando pequenas reparações ou comunicando as avarias verificadas;
- l) Assegurar o controlo de gestão de stocks necessários ao funcionamento da reprografia;
- m) Efetuar, no interior e exterior, tarefas indispensáveis ao funcionamento dos serviços;
- n) Exercer, quando necessário, tarefas de apoio de modo a permitir o normal funcionamento de laboratórios e bibliotecas escolares.

O Decreto-lei n.º 133/2008, Série I de 11 de julho de 2008, “extingue carreiras e categorias cujos trabalhadores transitam para as carreiras gerais” com o intuito de “redução do número de carreiras existentes por forma que apenas se prevejam carreiras especiais nos casos em que as especificidades do conteúdo e dos deveres funcionais, e também a formação ou habilitação de base, claramente o justifiquem”

O Decreto-Lei n.º 35/2014, de 20 de junho, de acordo com Neves (2016), define as seguintes funções aos assistentes operacionais:

- a) Funções de natureza executiva de carácter manual ou mecânico, enquadradas em diretivas gerais bem definidas e com graus de complexidade variáveis.

b) Execução de tarefas de apoio elementares, indispensáveis ao funcionamento dos órgãos e serviços, podendo comportar esforço físico.

c) Responsabilidade dos equipamentos sob sua guarda e pela sua correta utilização, procedendo quando necessário à manutenção e reparação dos mesmos.

Os decretos supracitados apresentam uma dicotomia em relação às funções atribuídas a categoria. Encontramos no normativo de 2014 uma abrangência nas funções o que, por um lado, dá maior flexibilidade aos gestores das escolas de administrarem os recursos humanos em acordo com as suas necessidades. Contudo, existe o lado da falta de reconhecimento do caráter educativo dos assistentes com função educativa.

Sobre a continuidade da formação do AO, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, destaca a importância da formação complementar do auxiliar de educação e aponta que a mesma deva ser contínua e com vista à atualização do profissional. E, a Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas (Lei n.º 35/2014), no artigo 73º, item 12: “O trabalhador tem o dever de frequentar ações de formação e aperfeiçoamento profissional na atividade em que exerce funções, das quais apenas pode ser dispensado por motivo atendível”.

Constata-se que faz parte da função do assistente operacional a execução de tarefas que fazem parte do dia a dia da rotina de sala de aula, assim como o apoio específico a crianças e jovens portadores de deficiência. O que representa um grau de importância elevado a este profissional dentro da escola, na medida em que poderá apoiar o professor em sala de aula e auxiliar este aluno em outros momentos da rotina diária da escola.

Barroso (1995) reconhece que, durante muitos anos, os AO exerceram atividades menos qualificadas, mas que hoje exercem uma função fundamental e precisam aumentar a sua participação, valorizando a sua “dimensão educativa”, suas competências e qualificações.

1.4. Transtorno do espectro do autismo

1.4.1. Breve perspectiva histórica

O termo autismo tem a sua origem no grego “autos”, que significa “si mesmo”, “próprio”. Embora a palavra tenha sido usada pela primeira vez por Eugen Bleuler(1919) para descrever sintomas de pacientes esquizofrênicos que possuíam um comportamento de fuga ao mundo exterior, foi o pedopsiquiatra americano Léo Kanner (1943) que se utilizou desta palavra para descrever o caso de crianças que apresentavam uma incapacidade inata para obter contatos afetivos com os outros.

Kanner fez um relato de 11 casos de crianças que não tinham um interesse habitual por outras pessoas, apresentavam comportamentos repetitivos, ritualizados, e restritivos, a uma gama específica de interesses ou atividades, entre outros aspetos. Descreveu dois pontos essenciais para se fazer o diagnóstico do que chamou de “autismo infantil” ou “perturbação autista”: o isolamento social e os comportamentos anormais (estereotípias, comportamentos ritualizados e/ou restritivos) (Volkmar & Wiesner, 2019).

Mais tarde, Hans Asperger (1944) refere “psicopatia autista” para descrever crianças que apresentavam limitações nas relações, utilizando o termo “psicopatia artística”.

Contudo, na contramão dos casos descritos por Kanner, estas crianças, apesar de também apresentarem problemas relacionais e sociais, falavam fluentemente. (Volkmar & Wiesner, 2019).

As causas, até este momento, eram atribuídas a um défice na interação das crianças com os seus pais, sobretudo com a mãe. Nasce, assim, a “Teoria das Mães Frigorífico”, que eram culpabilizadas por não suprirem as necessidades emocionais dos seus filhos e, por este motivo a criança desenvolvia autismo. Outra teoria baseava-se numa possível psicopatologia dos pais. Ambas as abordagens acreditavam que as crianças nasciam normais e adquiriam o autismo após o nascimento (Filipe, 2012).

Todavia, nas décadas de 60 e 70 do século XX, diversos estudos, principalmente aqueles que começam a comparar o autismo com outras síndromes, como o X Frágil e a esclerose tuberosa, perceberam a existência do fator genético em relações com outras causas, como o ambiente, e derrubaram a causa descrita anteriormente. Ainda nesta época, o número de pesquisas sobre o autismo teve um aumento exponencial e esta problemática passa a ser encarada como uma perturbação cognitiva e/ou do desenvolvimento. Contudo, o termo

autismo ainda era visto como um sintoma. Foi apenas no DSM-III que o autismo foi, pela primeira vez, descrito como uma síndrome, inscrita nas perturbações globais do desenvolvimento.

Em 1994, com o lançamento do DSM-IV, surge a descrição da Síndrome de Asperger na mesma categoria.

Atualmente, segundo o Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM, 2013), o transtorno do espectro do autismo é um transtorno do neuro desenvolvimento, caracterizado por manifestações comportamentais acompanhadas por deficits na comunicação e interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades.

Na última atualização, realizada no DSM (DSM, 2013), o transtorno foi definido como um espectro, apresentando a ideia de um “continuum”, que varia do grau mais severo ao mais leve, que diversifica as características do próprio transtorno, seguindo as ponderações da Associação Americana de Psiquiatria (APA) apresentadas nesse manual diagnóstico.

1.4.2. Diagnóstico

Considerando a amplitude do espectro do autismo assim como a importância de uma intervenção precoce e especializada, o diagnóstico é uma peça fundamental para o processo de avaliação da criança. Por um lado, permite que haja um conhecimento real do nível do transtorno e, por outro lado, permite preparar a família para as reais necessidades da criança.

O diagnóstico é fundamental para que a família inicie as intervenções necessárias ao desenvolvimento da criança. Por este motivo, Volkmar e Wiesner, (2019); Malheiros, Pereira, Mansur, Mansur, e Nunes (2017) apontam que o quanto mais precoce se iniciar uma intervenção adequada, melhor será o prognóstico. Assim, mesmo sem ter um diagnóstico definitivo, a criança pode começar a ser intervencionada.

Logo nos dois primeiros anos de vida, já é possível notar-se alguns sinais precoces, como diferenças na interação social, comunicação verbal e não verbal, comportamentos e interesses e nos aspetos tónicos e motores (Maranhão & Pires, 2017).

As famílias começam a identificar algumas questões antes dos dois anos de idade, já que a criança pode apresentar alguns comportamentos que chamam a atenção dos pais, como não atender quando chamada pelo nome, não fazer ou manter o contacto ocular, não ter interesse por brinquedos ou brincadeiras comuns para a idade cronológica ou falhas na atenção compartilhada (apontar para mostrar algo aos pais) (Filipe, 2012).

Sendo assim, o rastreio deve ser feito entre os 18-24 meses, no sentido de buscar possíveis alertas para questões no desenvolvimento desta criança. E, caso apresente algum sinal, o médico deve fazer os encaminhamentos necessários para uma avaliação minuciosa com pediatras do desenvolvimento.

O rastreio é feito através da observação clínica, recolha da história de vida familiar, e instrumentos padronizados de rastreio (checklists), os quais serão capazes de indicar se a criança está dentro do espectro do autismo ou não.

Os sinais de alerta mais comumente encontrados em crianças com menos de três anos são:

- Dificuldade no contato ocular.
- Pouca interação social.
- Brincadeira simbólica reduzida.
- Comportamentos repetitivos ou ritualizados.
- Comprometimentos na linguagem.
- Alterações sensoriais.

Os critérios para o diagnóstico do transtorno descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM, 2013) são:

- Prejuízos na comunicação e interação social, com possíveis atrasos na aquisição da linguagem.
- Padrões ritualizados de comportamento e interesses restritos, incluindo: movimentos e linguagem estereotipados e repetitivos, apego às rotinas, restrição dos interesses e distúrbios sensoriais.

A partir dos critérios acima são identificados os níveis de gravidade e intensidade dos défices, como se apresenta na tabela a seguir:

Níveis	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1- requer acompanhamento	- Sem acompanhamento ou apoio, contudo os défices de comunicação social causam disfunções evidentes. - Dificuldade em iniciar interações sociais; - Respostas sociais atípicas, inconvenientes ou descontextualizadas; - Podem aparentar ter um interesse diminuído na interação social, mas com falha na manutenção social.	- Inflexibilidade do comportamento com interferência significativa do funcionamento em um ou mais contextos; - Dificuldade em transitar entre atividades. Problemas de organização e planeamento e na autonomia.
Nível 2- requer acompanhamento moderado	- Défices na comunicação social verbal e não-verbal; - Dificuldades sociais evidentes mesmo com acompanhamento ou apoio; - Capacidade limitada em iniciar interações sociais; - Resposta reduzida ou anormal à abordagem social iniciada por outros.	- Inflexibilidade do comportamento; - Dificuldade em lidar com a mudança (com frequência e em ambientes variados); - Ansiedade e/ou dificuldade em mudar o foco de atenção ou atividade.
Nível 3- requer acompanhamento intensivo	- Défices graves na capacidade comunicativa social verbal e não verbal; - Capacidade muito limitada de iniciação de interações sociais; - Resposta social mínima a interação social iniciada por outros	- Inflexibilidade do comportamento; - Dificuldade muito acentuada em lidar com a mudança; - Comportamentos restritivos/repetitivos; - Dificuldade acentuada em mudar o foco de atenção ou a atividade.

Quadro 2 (adaptado do DSM 5 (APA, DSM 5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013))

Os níveis listados na tabela acima servirão para traçar um plano de intervenção ajustado às dificuldades da criança no nível comunicativo e comportamental, a considerar apoios e adaptações em casa, na escola e nas terapias.

O diagnóstico do TEA é essencialmente clínico, realizado através de observações da criança em diferentes contextos (escola, casa, locais públicos), feito por uma equipa multidisciplinar da qual fazem parte pediatras do desenvolvimento, psicólogos e terapeutas da fala, entre outros profissionais certificados para o transtorno em questão. A utilização de questionários validados como o Escala de Avaliação de Autismo na Infância (CARS) e o Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT-R), podem auxiliar na determinação dos sintomas apresentados pela criança e enquadrá-los dentro do transtorno.

Estudos epidemiológicos apontam para que a prevalência de indivíduos com o diagnóstico de TEA no mundo é de um caso para cada cinquenta em nove crianças, de acordo com o Centers of Disease Control and Prevention (CDC)- USA, em 2018. E, segundo estudos de prevalência, o número de casos apresentam um aumento exponencial, que pode ser explicado pelo aumento dos conhecimentos relativos ao transtorno e pela melhoria dos critérios e instrumentos de diagnóstico (APA, 2013).

1.4.3. Características específicas mais comuns

Por se tratar de um espectro, existe uma variabilidade de características de um caso para outro, como crianças que não desenvolvem linguagem verbal ou apresentam falas ecológicas, robotizadas, até crianças que, apesar de apresentarem uma linguagem verbal consoante a sua idade cronológica, terão dificuldade na compreensão global dos diálogos, como expressões idiomáticas e outras nuances que fazem parte da interação (Filipe, 2012).

As investigações de Maranhão & Pires (2017) sugerem que o comprometimento na interação social, no autismo, se deve a falhas na ativação dos neurônios-espelho³. Esta falha prejudica a capacidade de imitação, já que desde bebé existe uma falta de contato ocular e na atenção conjunta com os cuidadores. Para além disso, estas dificuldades podem prejudicar o desenvolvimento da Teoria da Mente. Por teoria da mente entende-se a capacidade de fazer representações mentais, refletir sobre os pensamentos e emoções em si e nos outros (Maranhão & Pires, 2017), ou seja, é a capacidade de compreender o que o outro pode estar a pensar e com isto planear o que fará ou falará. Assim, como o indivíduo possui dificuldade para ler o outro, interpretar as suas feições e linguagem corporal, tem dificuldade em iniciar e manter-se numa interação social ou agir de forma adequada no tom do discurso, nas palavras e no próprio “timing” da conversa, a hora de parar, o momento de mudar de assunto e outros aspetos mais subtis.

De entre as funções e processos mentais, é fundamental considerar limitações ao nível das funções executivas. Estas desempenham um papel fundamental no funcionamento da cognição, principalmente em relação á flexibilidade cognitiva, memória operacional e

³ Neurônios-espelho: “funcionam como uma ponte entre as áreas implicadas no tratamento de alto nível das informações visuais e o córtex motor implicado no ato de agir (Gillet, 2014, p.111).”

inibição atencional, o que explica os padrões restritos de interesse, as brincadeiras engessadas, o défice na capacidade lúdica, ansiedade frente à mudança e as estereotípias (Gillet, 2014). Estudos mostram uma falha na atenção seletiva e no controlo atencional, o que explica, em alguns casos, a distratibilidade e a impulsividade em tarefas escolares ou nas rotinas do lar.

Por outro lado, é importante considerar os padrões de comportamentos restritos e/ou repetitivos. Estes manifestam-se em rotinas engessadas no acordar, na alimentação, na higiene pessoal ou em movimentos corporais, como as estereotípias (baloçar o corpo ou as mãos), que também podem ser uma manifestação de que algo no ambiente é perturbador e podem acarretar numa desorganização sensorial. As brincadeiras também podem ser repetitivas, com interesses restritos pelos mesmos brinquedos ou objetos, sem apelo lúdico ou criativo.

Na parte da aprendizagem, também encontramos uma discrepância entre as situações, já que algumas crianças com TEA podem apresentar uma deficiência intelectual e outras que podem manifestar habilidades dos “savant”⁴ (em média 10% dos casos) como habilidades acima da média para memorização, habilidades visuoespaciais ou para cálculos matemáticos (Siqueira, Galvão, & Cabral, 2019).

A figura a seguir disponibiliza as características mais comumente encontradas em indivíduos com TEA na área do comportamento, da comunicação e parte social. Apesar da variabilidade das características e intensidade presentes em cada uma das crianças é provável que, ainda assim, apresentem alguns destes atributos, a saber:

⁴ Síndrome de Savant: “é uma condição rara, em que a pessoa portadora das mais várias desordens mentais, incluindo o autismo, apresenta brilhante talento ou habilidade contrastando com suas limitações (Siqueira, Galvão, & Cabral, 2019, p.1).”

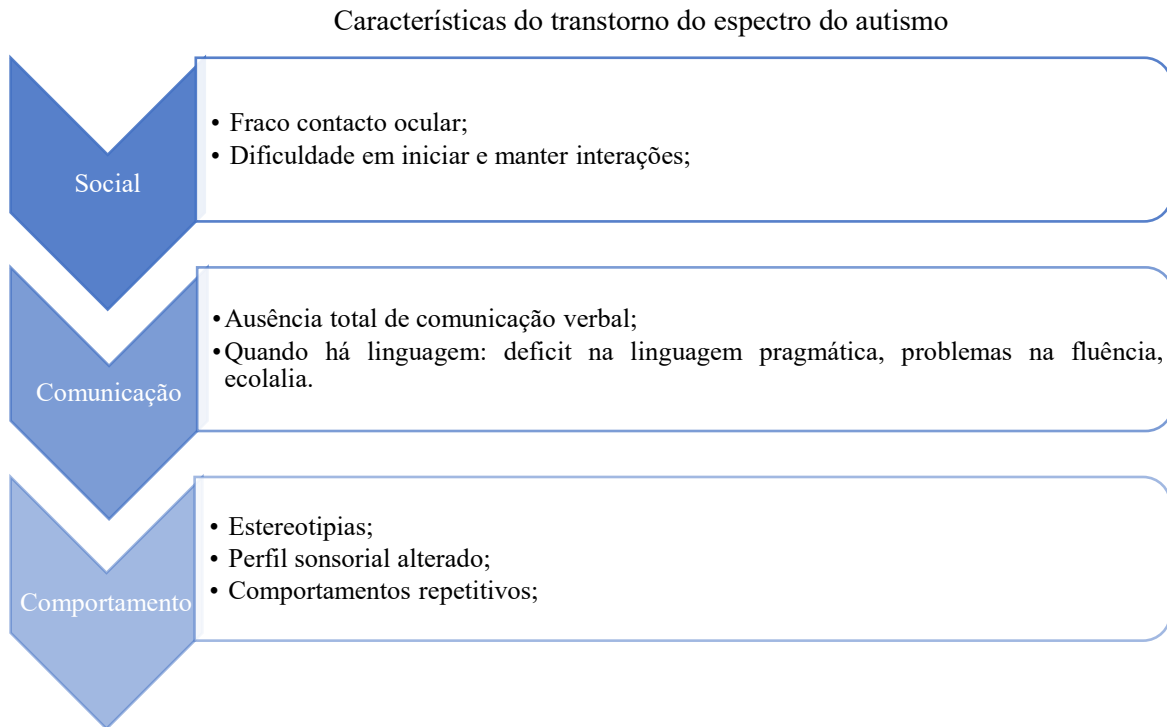


Figura 1: Características do TEA (Aptado de Volkmar & Wiesner, 2019, p. 3)

1.4.4. Modelos de Intervenção

Em relação às intervenções, estas são bastante diversificadas e variam de acordo com as necessidades de cada indivíduo. As terapias mais indicadas de acordo com a literatura, são as terapias comportamentais, já que apresentam resultados científicos alargados quanto à eficácia para o desenvolvimento das competências sociais, comunicacionais e de autonomia (Volkmar & Wiesner, 2019).

A Análise Aplicada do Comportamento (ABA) é uma ciência que serve de base para algumas terapias como a própria terapia ABA. Esta ciência tem como fundamento os estudos do comportamento humano, nos quais “são utilizadas recompensas para moldar o comportamento” (Volkmar & Wiesner, 2019, p. 95). Este modelo de terapia, desenvolvido por Ivar Lovaas a criança vai sendo ensinada a modelar cada um dos seus comportamentos, como forma a torná-los o mais adequados possível. Uma das técnicas mais comumente

utilizadas pelos terapeutas ABA é o ensino por tentativas discretas, que consiste em trabalhar com a tríade: antecedente – comportamento – consequência.

Este modelo, tem eficácia comprovada por inúmeras evidências científicas e segue uma metodologia bastante estruturada, na qual cada paciente tem objetivos e metas específicas a ser alcançadas, com um número de até 40 horas de terapia semanais (Antunes, 2020). Assim, a Terapia ABA é comumente indicada para pacientes com TEA.

O modelo Denver de Intervenção Precoce e o Pivotal Response Treatment (PRT), também têm como base a ciência da Análise do Comportamento. Contudo, o modelo Denver é um programa voltado para crianças pequenas (crianças entre os 12 e os 60 meses), ou seja, é uma terapia utilizada como intervenção precoce no autismo. Possui estratégias mais naturalistas, acompanha os interesses da criança nas sessões e, com base na relação com o paciente, busca desenvolver diferentes domínios do desenvolvimento infantil, tais como a comunicação, a motricidade e a interação (Antunes, 2020).

Já o modelo Pivotal Response Treatment (PRT) tem como objetivo o foco nos comportamentos que são mais importantes de ser trabalhados naquele momento e visa a generalização dos comportamentos adquiridos ou modificados para outros ambientes.

O modelo Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children (TEACCH) possui uma estrutura específica, com base em pistas visuais, com modificações no ambiente e elaboração de materiais específicos para cada uma das crianças. Como afirma Antunes (2020), esta metodologia é aquela que o ME sugere.

Todas estas metodologias de intervenção têm como base uma estrutura de avaliação e plano de ação estruturados, com a finalidade de desenvolver os comportamentos esperados e extinguir os que sejam inadequados, além de aumentar competências linguísticas, relacionais e, também, a autonomia.

Outras terapias complementares, como a Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Terapia Cognitivo Comportamental, também são indicadas. A Musicoterapia e a Equoterapia

e outras, apesar de procuradas, não têm, ainda, pesquisas científicas que comprovem a sua eficácia para a intervenção com estes alunos.

A intervenção farmacológica é indicada para o tratamento de alguns sintomas que o indivíduo pode apresentar, como comportamento agressivo, compulsão alimentar, epilepsia e outras comorbidades. Não existe medicação que previna ou trate o transtorno em si.

1.4.5. A importância da Intervenção Precoce

Segundo Malheiros e colaboradores (2017), a intervenção atempada possui uma relação direta com a melhoria no prognóstico. Quando a criança recebe o diagnóstico antes dos três anos e começa a receber as intervenções adequadas às suas dificuldades, mais facilmente avança na linguagem e adquire comportamentos mais de acordo com o que se espera.

A intervenção deve ser tanto ao nível técnico, como familiar. Os terapeutas desenvolverão estratégias a fim de desenvolver a linguagem e habilidades comportamentais, entre outras questões definidas após o diagnóstico. Para as famílias, é importante que haja uma psicoeducação relativa ao transtorno, assim como um apoio na formação no desenvolvimento de rotinas em casa e de processos de estimulação que sejam adequados.

No estudo de Sevilla, Bermúdez e Sánchez (2013) é apresentada a importância de fazer um diagnóstico atempado para melhorar o prognóstico da criança com TEA, assim como a importância dos pais na identificação dos primeiros sinais do transtorno. A investigação de Malheiros et. al. (2017) aponta para uma outra importante justificativa para intervir o mais precocemente possível,

devido à plasticidade neuronal, que permite um maior rearranjo das ligações sinápticas e funcionamento cerebral. Acredita-se que como o transtorno autista está associado a prejuízos nos sistemas cerebrais surgidos muito cedo na vida destas crianças, as intervenções precoces, por causarem transformações nas sinapses neuronais do cérebro, que ainda se encontram bastante flexíveis devido à pouca idade destas crianças, podem ajudá-las a exibirem uma atividade mais normal do mesmo (p.40).

Como já foi explicitado, o desenvolvimento cerebral da criança com autismo possui défices que irão ter consequências negativas quando não são estimuladas de maneira correta. Desenvolver habilidades de atenção conjunta, linguagem e imitação, são primordiais para que a criança se desenvolva mais perto do limiar esperado para idade (Malheiros, Pereira, Mansur, Mansur, & Nunes, 2017).

Diversos países possuem um sistema que tem como objetivo intervir precocemente em crianças com risco no seu desenvolvimento, tal como Portugal, que possui um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) definido no Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro.

O SNIPI consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social e a sua participação nas actividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento, e funciona por articulação das estruturas representativas dos Ministérios da Saúde, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social. (Diário da República, 2012, p. 1345).

Desta forma, este serviço representa a união das áreas da saúde, educação e do serviço social em prol do desenvolvimento de avaliação, acolhimento das famílias e da intervenção com crianças, através do cumprimento dos seguintes objetivos:

- Utilizar ações de natureza preventiva e reabilitativa;
- Assegurar condições facilitadoras do desenvolvimento da criança com deficiência e ou em risco de atraso de desenvolvimento;
- Reforçar as competências de familiares e restantes cuidadores.

O mais importante, neste trabalho, é a reunião, a união e a articulação de todos aqueles que estão a lidar direta ou indiretamente com as crianças em situação de risco e/ou que

possuem alguma deficiência ou atraso no desenvolvimento. Com respeito aos envolvidos, é feito o apelo à criatividade na aplicação das intervenções, considerando as necessidades específicas da criança e da respetiva família e cuidadores.

A promoção das competências parentais é fundamental, dado que ninguém está verdadeiramente preparado para lidar com uma criança que será, em determinada área, necessariamente diferente de um “padrão” esperado pela sociedade, criando a necessidade de um apoio técnico especializado, que possa transmitir aos pais o modo mais adequado para lidarem com ela.

1.4.6. O Assistente Operacional: um ator educativo na inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo

De acordo com a Portaria n.º 272-A/2017, de 13 de setembro,

A complexidade do sistema educativo impõe um compromisso com a qualificação e valorização dos recursos humanos que nele participam. O Governo reconhece, nesse contexto, que o pessoal não docente desempenha um papel fundamental, não só do ponto de vista técnico, como também do ponto de vista pedagógico, na formação das crianças e jovens.

Contudo, esta categoria de funcionários, na grande maioria dos casos, possui a escolaridade obrigatória até o 12º ano, embora alguns profissionais busquem, por conta própria, o desenvolvimento de outras competências através de formações externas. Todavia, como não é a maioria que o faz, temos muitos profissionais que desconhecem como se dá o processo de inclusão, quais são as mudanças inerentes a este trabalho, o que limita o alcance da ação destes profissionais quando recebem uma criança que carece de outras abordagens (Neves, 2016).

Os assistentes operacionais, sobretudo aqueles que apoiam as crianças do jardim de infância, possuem um papel preponderante na inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo, visto que são esses profissionais os responsáveis pela higiene, alimentação, recreio, e no auxílio às atividades pedagógicas dentro da sala de aula. Assim, não só o conhecimento sobre o transtorno é importante, como a construção de estratégias

para atuação em diferentes momentos da rotina escolar. Guerreiro (2014) afirma que “os auxiliares de ação educativa desempenham um papel fundamental, executando um conjunto vasto de tarefas” (p. 29) e que os mesmos podem/devem contribuir para o desenvolvimento global das crianças.

Alguns estudos (Almeida, 2001; Gonçalves, 2010; Alves-Pinto, 2014 & Barroso, 1995) mostram que o sentimento de insatisfação em relação à carreira e a falta de valorização por parte tanto da comunidade escolar, como do Ministério da Educação, é um ponto negativo para o desempenho das funções dos AO. E, reforçam que isto pode ser uma barreira para o crescimento da própria escola. No que diz respeito à inclusão, as pesquisas realizadas por Santos (2013), Freitas (2015) e Neves (2016) referem que, apesar da compreensão sobre o que é inclusão não ser unívoca entre os profissionais, compreendem que incluir implica mudança de atitude e de práticas na sala de aula. Contudo, a falta de um conteúdo mais esclarecedor das suas funções pode ser um entreve para a tomada de atitudes mais inclusivas.

A formação é outro fator que merece importância, já que, segundo os estudos de Carreira (2007) e Mirão (2012), a falta de obrigatoriedade de promoção de formação por parte MEC para esta categoria implica que as associações sejam as responsáveis pela formação continuada, embora as mesmas não possuam condições para dar resposta às problemáticas do terreno, o que pode gerar um sentimento de insegurança para estes profissionais (Gonçalves, 2010).

Segundo Volkmar & Wiesner (2019), “Assistentes e outros profissionais têm um papel importante, mas como acontece com os alunos e professores precisam de preparação para desempenhá-lo” (p. 189). Neste sentido, a formação contínua é um fator fulcral para efetivar o processo de inclusão. Apesar de sabermos que cada ser é único, conhecer as características mais gerais de um transtorno como o do autismo e também algumas formas de ensino e gestão de comportamentos, fazem a diferença para a inclusão dessas crianças. Segundo Santos (2013):

(...) as percepções das participantes é que não há ações de formação, mas sim de fraco dinamismo. Ou seja, eles percebem a instituição como sendo uma instituição pouco dinâmica, que aposta muito pouco na valorização dos seus funcionários educativos, bem como na criação de condições que facilitem o seu desenvolvimento profissional (p. 52).

Para Guerreiro (2014), o trabalho do AO é cada vez mais essencial visto “que a estes são confiadas responsabilidades educativas e porque, cada vez mais desempenham funções de “técnicos de apoio logístico às atividades de ensino” (Barroso, 1995, citado por Guerreiro, 2014, p. 21). Por isso, o AO possui grande importância para inclusão de crianças que possuem alguma problemática, já que grande parte do tempo que estes alunos passam na escola estão sob a sua responsabilidade (Santos, 2013; Freitas, 2015; Radford, 2015 & Butt, 2015). Neste sentido, a parceria entre o Educador da turma e o AO é fundamental para o bom andamento das atividades e facilita a inclusão de crianças com maiores dificuldades na aprendizagem, na medida que ambos podem auxiliá-las nos momentos mais desafiadores da rotina escolar (Watkins, Ledbetter-Cho, O'Reilly, Barnard-Brak, & Garcia-Grau, 2019). O trabalho em equipa, a escuta de cada um e a valorização do trabalho e esforço de todos são fundamentais para a criação de um espaço funcional e propício ao desenvolvimento das crianças (Cantante, 2018).

Os estudos aqui expostos apresentaram nos seus resultados um retrato em relação ao papel, sentimentos e percepções dos AO nos últimos anos, no qual podemos destacar alguns pontos relevantes:

- A importância da categoria para uma escola de mudança.
- A relevância do AO para facilitar os processos de inclusão em sala de aula.
- A insegurança no que tange à atuação com crianças que apresentam maiores dificuldades.
- A falta de formação específica para colmatar às problemáticas inerentes ao contexto escolar contemporâneo.
- A diversidade de atividades que devem dar conta ao longo do dia e um quadro pouco esclarecedor sobre as suas funções.
- A pouca valorização e reconhecimento por parte dos outros atores escolares.

Desta forma, compreender o papel do AO que atua com a criança com autismo no jardim de infância hoje é fulcral para compreensão da importância do profissional e não só. É fundamental que sejam lançadas reflexões que recaiam sobre a formação deste profissional e as consequências para sua atuação.

1.4.7. A inclusão de crianças com TEA

A inclusão escolar, como já foi mencionado anteriormente nesta pesquisa, é um processo que implica a participação ativa de todos aqueles que estão na escola. Entretanto, para que esta participação seja exequível e eficaz, todos na escola precisam adequar-se às necessidades de todos e cada um dos alunos.

É na escola também que são trabalhadas as questões de grupo, de socialização, as quais são de grande importância para uma criança com autismo, para aprender a conviver com outras pessoas e não apenas aquelas que fazem parte da sua família (Barberini, 2016, p. 53).

A entrada de uma criança com autismo na escola é um grande desafio, não só na parte acadêmica, mas também na questão social (Volkmar & Wiesner, 2019). A criança pode apresentar isolamento ou comportamentos inesperados para idade, além de questões consideráveis na fala. É fundamental ter em conta que a escola é um espaço de excelência para a aprendizagem e a interação social e, por este motivo, devem ser criadas estratégias com o intuito de incluir a criança com TEA e zelar pelo seu pleno desenvolvimento. Ademais, as crianças com TEA possuem tendência ao isolamento, o que empobrece o seu desenvolvimento. Por essa razão, a escola é um espaço ímpar para promover as interações, de entre outras habilidades como a comunicação, habilidades comportamentais e conteúdos acadêmicos, garantindo não só o seu acesso, mas a sua inclusão em processos educativos ajustados às suas necessidades. Como afirma Silva (2011, p.121), “a interação entre pares conduz sempre a mudanças de comportamento”.

A revisão da literatura desenvolvida por Cabral & Marin (2017) sobre a inclusão escolar de crianças com TEA apresentou como principais resultados “a dificuldade de comunicação, desconhecimento das características da criança com TEA no ambiente escola

e carência de estratégias pedagógicas que impactam no processo de aprendizagem...” (p.14). Denota-se a importância de se pensar nas necessidades do aluno, nas suas dificuldades para só então, criar e aplicar estratégias.

Vygotsky (1987) destaca a importância da interação para a aprendizagem. É através da relação com o outro, que é diferente de mim, que construo novas aprendizagens. A zona de desenvolvimento proximal, também definida pelo autor como desenvolvimento potencial do aluno, reforça a importância do processo de aprendizagem, a partir dos conhecimentos já adquiridos, para que com o apoio de uma atitude de mediação do professor e dos pares o aluno alcance novas aprendizagens.

Por forma a potencializar o processo de aprendizagem da criança, é importante que seja feita uma avaliação das capacidades e conhecimentos já adquiridos do aluno, assim como das suas limitações. Contudo, que características têm maior implicação em meio escolar? Como podemos solucioná-las? Discutiremos a seguir o que diz a literatura sobre estas questões. O leque de comportamentos encontrados nos indivíduos com TEA podem ser um obstáculo na sala de aula, quando mal percebidos pela equipa da escola. As questões comunicacionais, comportamentos inadequados e dificuldades do foro cognitivo, transformam-se em barreiras, quando não são pensadas respostas assertivas para resolvê-las.

Algumas estratégias são propostas por diferentes estudos, que vão desde uma adequação da fala dos profissionais da sala, na constituição de um discurso mais objetivo, pausado, no uso recorrente de imagens, painéis de rotina expostos nas paredes, até ao uso de recursos de Tecnologias Assistiva⁵, Comunicação Aumentativa, PECS⁶ ou softwares específicos. Esteves, Reis, e Teixeira (2014) afirmam que “incluir os alunos com TEA na

⁵ Tecnologia Assistiva: “um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão (Bersch, 2013, p.1).”

⁶ PECS: “termo que deriva da nomenclatura em inglês Picture Exchange Communication System que significa Sistema de Comunicação através da troca de figuras (Rodrigues, 2018, p. 108).”

sala de aula leva-os a um maior desenvolvimento trazendo, também, vantagens significativas para o restante grupo” (p. 247).

A literatura (Barberini, 2016; Malheiros et al., 2017) apresenta casos de inclusão, relativamente aos quais as crianças conseguiram alcançar um razoável sucesso, a partir do uso de estratégias específicas e acomodações na sala de aula.

Segundo Barberini (2016), existem vários aspetos da rotina que devem ser repensados:

Para um trabalho adequado, o professor precisa sempre buscar e manter contato visual com o aluno com autismo, estimulando a comunicação, mediando brincadeiras entre os alunos, utilizando uma linguagem simples e clara, bem como usufruindo de recursos como computadores, músicas e livros, observando o interesse da criança. Esses recursos facilitam a aprendizagem (p. 47).

Partindo do estudo de Volkmar & Wiesner (2019), é apresentado no quadro seguinte as estratégias que melhor se adequam para as dificuldades no processo de inclusão das crianças com TEA.

Dificuldades	Estratégias
Brincadeiras	Técnicas de reforço positivo e modelação
Linguagem e comunicação	Comunicação aumentativas, PECS, ensino de regras de comunicação, estimulação intencional
Questões sensoriais e comportamentais	Técnicas comportamentais
Desenvolvimento de conteúdos académicos	Plano de ensino estruturado e individualizado, recursos tecnológicos, recursos visuais

Quadro 3 Estratégias facilitadoras para a inclusão (adaptado de Volkmar & Wiesner, 2019, cap., 8).

É importante realçar que as estratégias indicadas no quadro precisam passar por uma avaliação criteriosa das necessidades reais de cada aluno, no sentido de identificar o que são barreiras e quais são as acomodações que podem ser mais eficazes.

Um artigo publicado por Watkins e colaboradores (2019) apresenta 28 estudos que mostram a validade de estratégias como os suportes visuais, auto monitoramento e a mediação entre pares, como práticas que podem facilitar as aprendizagens de crianças com autismo em sala. Contudo, os autores são assertivos na importância do diagnóstico e

intervenção precoce para o aumento dos comportamentos adequados e desenvolvimento de habilidades sociais, comunicacionais e de independência, tendo em conta que não só os terapeutas, mas a família e a escola são fundamentais para otimização dos resultados.

As crianças com TEA são um desafio para as escolas. Podem tornar situações rotineiras (alimentação, higiene e brincadeiras) em situações complexas, que demandam conhecimento específico por parte do profissional que está a atuar com elas.

O educador de infância, por sua vez, precisará de ajuda para a realização de tarefas, seja na arrumação prévia dos materiais, como pensar em atividades adequadas às características dos alunos. Mais uma vez, destaca-se a importância do AO em sala, na medida em que apoia o Educador em diferentes momentos da rotina.

PARTE 2- Da problemática aos objetivos

Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado — o "possível" para ele (Mirian Goldenberg, 2004, p.13).

Delinear uma problemática implica numa reflexão acerca da temática a ser desenvolvida, criticidade na escolha dos objetivos, seriedade para com os métodos escolhidos e responsabilidade para analisar e construir as conclusões.

A problemática desta pesquisa é fruto dos questionamentos realizados ao longo do percurso laboral da autora do estudo, no âmago por encontrar respostas às questões que foram sendo levantadas no caminho.

2.1. Problemática e Questão de partida

Diante da escassez de recursos, e da necessidade de trabalhar os grupos sociais em conformidade com as condições reais existentes, tornou-se mais importante que nunca mudar as formas de trabalho, buscando a solidariedade, respeito pelos limites e possibilidades individuais, o envolvimento de todos de modo democrático e participativo e, o respeito à individualidade dos integrantes, mas formando equipes para realização de trabalhos e projetos (Pereira, Shitsuka, Parreira, & Shitsuka, 2018, p. 46).

Falar de uma escola para todos é um imperativo nos discursos de todos aqueles que estão envolvidos na educação, mas quando nos deparamos com a realidade, na efetivação desta escola aberta, diversa e equitativa, vemos que muito ainda precisa ser construído na prática para a transformação do espaço escolar.

Apesar dos avanços no campo jurídico acerca da inclusão de todos os alunos, independente das suas dificuldades/limitações (UNESCO 1994), na escola regular, há ainda muito para se conquistar no que tange às práticas escolares que garantam a aprendizagem de

todos os alunos (Ainscow, Diversity and Equity: A Global Education Challenge, 2016). Ao falar nas crianças com TEA, o assunto fica ainda mais delicado, tendo em vista que esse transtorno ainda possui muitas incógnitas em relação às causas e as formas como podemos capacitar os profissionais que atuam com este público na sala de aula (Fernandes, 2017).

A inclusão escolar de crianças com autismo vem sendo estudada ao longo das últimas décadas devido ao desafio implicado na sua efetivação, na medida em que exige o envolvimento de todos os atores escolares, professores, assistentes, direção, coordenação, ou seja, toda a escola (Fernandes, 2017). Neste sentido, se pensarmos na inclusão de crianças no jardim de infância exige, ainda mais, a participação ativa das educadoras de infância e também dos assistentes operacionais. Desta forma, é primordial para a efetivação da inclusão desta criança que todos não só compreendam o transtorno, como sejam capazes de criar estratégias assertivas que ajudem a criança a desenvolver suas potencialidades.

Os assistentes operacionais, como referenciado na primeira parte do estudo, são uma categoria que sofreu muitas mudanças em relação a perspetivas e funções. Entretanto, é inegável a sua importância para o bom andamento do contexto escolar. Responsáveis por dar conta dos cuidados à criança em relação à higiene, alimentação, auxiliar a educadora nos momentos das atividades pedagógicas, estes profissionais são uma peça que pode vir a fazer a diferença no dia a dia da criança.

As crianças com TEA precisam de estar incluídas no espaço escolar já no jardim de infância e os Assistentes Operacionais são profissionais importantes para consubstanciar este processo. Como? Os AO são profissionais capacitados, sabem criar ambientes adaptados e materiais diversificados? Qual é o papel destes atores na inclusão destas crianças?

De acordo com a nossa problemática, esta pesquisa tem como questão de partida:

Qual o papel de Assistentes Operacionais na Inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo?

2.2. Objetivos

2.3.1. Geral

Analisar o papel de assistentes operacionais na inclusão de crianças com TEA.

2.3.2. Específicos

- Identificar as funções das AO relativamente à inclusão de alunos com TEA.
- Perceber como se processa a articulação das AO com outros atores intervenientes na inclusão de alunos com TEA.
- Identificar atitudes relativamente à inclusão de alunos com TEA.
- Conhecer as dificuldades relativamente à inclusão de alunos com TEA.
- Conhecer estratégias implementadas relativamente à inclusão de alunos com TEA.
- Conhecer a formação realizada com as AO no âmbito da Inclusão de alunos com TEA.

PARTE 3- Enquadramento Metodológico

A metodologia é um conjunto de procedimentos e instrumentos de trabalho para compreender e agir sob um objeto de estudo (Gil, 1999). Assim, esta parte do trabalho irá relatar o conjunto de ferramentas e técnicas que serão utilizadas durante o percurso de escrita desta pesquisa.

Desta forma, após uma reflexão crítica dos estudos encontrados acerca dos assistentes operacionais, optamos pelo uso de uma pesquisa de cariz qualitativo, no sentido de compreendermos melhor a realidade, o vivido e o sentido pelos sujeitos da pesquisa. Desta forma, os subcapítulos serão responsáveis pela contextualização e descrição da metodologia do estudo.

3.1. Enquadramento do estudo

A pesquisa é um processo marcado pelo dinamismo e interação entre o investigador e a sua temática. Ela é marcada pela constante reflexão acerca dos métodos mais eficazes para alcançar respostas às suas problemáticas.

A metodologia elegida para esta pesquisa foi a qualitativa, de acordo com os objetivos selecionados. Partindo deste princípio, a pesquisa ocorre em ambiente natural, no sentido de colher dados de forma descritiva, permitindo maior compreensão do objeto a ser estudado (Lüdke & André, 2013).

Segundo Bogdan & Biklen, (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características fundamentais, a saber:

1. O ambiente é natural e o pesquisador é o instrumento principal;
2. A coleta de dados é descritiva;
3. O processo é fundamental para a pesquisa;
4. As perspetivas dadas pelas pessoas a cada elemento é o mais importante para o pesquisador,

5. Os dados são analisados de forma indutiva.

Partindo dessas cinco características da investigação qualitativa, o pesquisador faz a coleta de dados descritivas e reflexões sobre o vivido e o sentido durante toda a pesquisa, para que seja possível dar os contornos necessários aos objetivos previstos (Marconi & Lakatus, 2003).

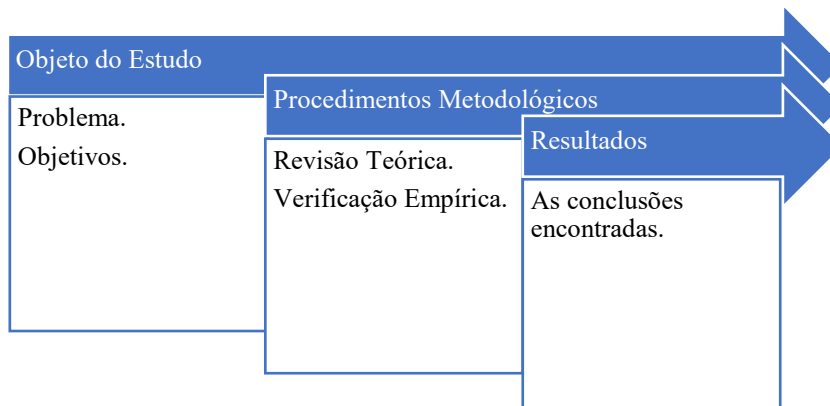


Figura 2- Estrutura Geral do Trabalho Monográfico (Retirado de Adami & Serralvo, 2013, p. 7)

Um dos benefícios da pesquisa de caráter qualitativo é a possibilidade de complexificação e alcance das evidencias encontradas e analisadas por meio de múltiplas fontes, como será o caso deste estudo, que utiliza entrevistas e pesquisa documental. Estas estratégias de recolha de dados permitem ao pesquisador o levantamento de informações relevantes sobre o objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 2003). Posteriormente, a análise de conteúdo permite a compreensão dos dados recolhidos.

3.2. Técnicas e instrumentos para a recolha de dados

O uso de várias fontes de evidências [...] permite que o pesquisador se dedique a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação [...] (Yin, 2001, p. 121).

No sentido de recolher as informações necessárias à realização desta investigação, utilizámos: a pesquisa documental, notas de campo e entrevistas semiestruturadas para atingir um material latente e profundo de avaliação, a fim de fazer a triangulação dos resultados encontrados e compreender um fenómeno/problemáticas/repercussão, de forma mais profunda e qualitativa (Lüdke & André, 2013).

3.2.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental é definida por Gil (1991) como a utilização de materiais que ainda não sofreram nenhuma análise, ou são passíveis de uma reelaboração em acordo com novos objetivos. Esta técnica foi utilizada para perceber melhor a organização do objeto de estudo, em termos legislativos e contextuais

Por último, temos as notas de campo, que são pequenas observações do contexto de trabalho dos assistentes operacionais no sentido de compreender um pouco sobre como acontece o trabalho na realidade.

3.2.2. Das notas de campo

As notas de campo foram realizadas no decurso das entrevistas, no contexto de estudo selecionado para a pesquisa.

3.2.3. Entrevista

As entrevistas possibilitam a compreensão do outro em relação a um determinado assunto, não só pelas respostas dadas oralmente, mas pelas suas expressões, constrangimentos e possíveis desconfortos. E, por isso, o entrevistador deve ter o cuidado, a ética, a atenção e a responsabilidade, para ser capaz de conduzir uma entrevista que alcance

os seus objetivos, obtendo as respostas a todas as perguntas, sem ferir ou criar desconforto ao entrevistado (Vilelas, 2017).

As entrevistas semiestruturadas têm a função de perceber, compreender e analisar uma determinada temática, através de uma escuta ativa por parte do entrevistador, num ambiente amigável, no qual o entrevistado sintá-se à vontade para exprimir as suas opiniões em relação às questões que lhe são apresentadas.

Esta técnica permite ao pesquisador maior flexibilidade no momento da sua recolha, sendo possível extrair o que está latente no sujeito, as suas impressões e percepções sobre determinados assuntos. Para chegar a esses resultados, é fundamental que o entrevistador saiba preparar o ambiente e a sua postura, de modo a saber ouvir, demonstrar interesse, não ter reações emocionais que possam causar constrangimentos aos entrevistados, ser capaz de fazer novos questionamentos ao longo da entrevista, no sentido de aprofundar temáticas e retirar o máximo de informações importantes para a pesquisa (Gil, 1999)

A partir da construção dos objetivos, foi elaborado um guião com oito blocos (Apêndice - 2) para servir de instrumento orientador das entrevistas, como forma de melhor alcançar respostas à problemática da pesquisa.

Blocos e objetivos da entrevista

Blocos	Objetivos Específicos
Bloco A Legitimação da Entrevista	- Legitimar a entrevista.
Bloco B Funções das AO relativamente à inclusão de alunos com TEA	- Saber como o entrevistado perspetiva as funções que lhe são atribuídas - Indagar as funções que o entrevistado considera que deveriam ser consideradas para otimizar a inclusão de alunos com TEA - Perceber como o entrevistado avalia o seu papel relativamente à inclusão de alunos com TEA
Bloco C Articulação com outros atores intervenientes na inclusão de alunos com TEA	- Saber como se faz a articulação entre os atores intervenientes no processo de inclusão de alunos com TEA (AO, Docentes, Pais e/ou E. Educação)
Bloco D Atitudes percecionadas em relação à inclusão de alunos com TEA	- Identificar atitudes do entrevistado em relação à inclusão de alunos com TEA

Bloco E Dificuldades sentidas com a inclusão de alunos com TEA	- Conhecer dificuldades do entrevistado relativamente à sua intervenção com alunos com TEA nas diferentes situações em que intervém - Identificar dificuldades que o entrevistado perceciona nos seus colegas em relação à inclusão de alunos com TEA
Bloco F Estratégias implementadas para a inclusão de alunos com TEA	- Identificar estratégias que são implementadas pela escola para a inclusão de alunos com TEA - Conhecer estratégias que o entrevistado implementa para a inclusão de alunos com TEA nas diversas situações em que intervém
Bloco G Formação para intervir com alunos com TEA	- Conhecer a informação que o entrevistado possui relativamente à Inclusão - Conhecer a informação que o entrevistado possui relativamente ao TEA - Conhecer a formação que o entrevistado tem (inicial e adquirida) relativamente à intervenção com alunos com TEA - Perceber a importância que o entrevistado atribui à formação no âmbito do TEA
Bloco H Informação adicional	- Solicitar ao entrevistado que refira outra informação adicional que considere pertinente em relação à inclusão de alunos com TEA

3.3. Tratamento de dados

3.3.1. Da pesquisa documental

A análise de dados é uma fase primordial para a pesquisa. É o momento no qual o autor reúne cada um dos documentos recolhidos a priori e o analisa de forma crítica, construindo novos significados e interpretações (Marconi & Lakatus, 2003).

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenómeno ocorre, ou depois. (Marconi & Lakatus, 2003, p. 174).

Para alcançar os objetivos aqui propostos consultámos e analisámos o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas em questão, assim como os Normativos e material necessário para a realização desta pesquisa.

3.3.2 Caracterização do contexto de estudo

Para este estudo, selecionamos um Agrupamento Escolas situado na região de Lisboa. O Agrupamento conta com cinco escolas, mas a pesquisa foi realizada em apenas três, já que o objetivo era realizar entrevistas com Assistentes Operacionais que apoiam o jardim de infância. Apesar de pertencerem ao mesmo Agrupamento, as escolas possuem contextos bastante diversificados, devido ao grupo que apoiam e, por esta razão, foi uma mais-valia para a pesquisa, no sentido do enriquecimento de perspetivas para o estudo.

Para reunirmos informações mais técnicas acerca das três escolas, analisámos o Projeto Educativo do Agrupamento e, vale destacar que:

Em cada escola funciona uma sala polivalente (biblioteca e audiovisuais) e um centro de apoio à aprendizagem (CAA) para dar resposta a alunos com diferentes problemáticas, nomeadamente unidades especializadas (autismo). Os CAA, de acordo com a legislação em vigor, apoiam alunos com medidas seletivas e/ou medidas adicionais (DL n° 54/2018) (Projeto Educativo, 2019, pág.8).

No quadro a seguir é apresentada uma contextualização quantitativa das três escolas:

Identificação das escolas	jardim de infância	Assistentes Operacionais
Escola 1	Seis turmas	Seis profissionais
Escola 2	Três turmas	Três profissionais
Escola 3	Três turmas	Três profissionais

Quadro 5 Caracterização das escolas

As três escolas atendem cerca de 400 alunos no jardim de infância. O público é proveniente das freguesias no entorno ou de famílias que trabalham na área das escolas.

A escolas possuem espaços amplos, para diferentes atividades, como desporto, horta, ginásio, quadras externas e internas.

3.4. Caracterização dos Sujeitos

3.4.1. Caracterização das crianças com transtorno do espectro do autismo incluídas nos jardins de infância do Agrupamento X

O confinamento, decorrente da pandemia que atualmente se vive, conduziu ao encerramento das escolas. Os dados desta investigação foram, assim, recolhidos on-line, sem acesso a documentos que teriam sido fundamentais para uma melhor compreensão da problemática em estudo. De entre um conjunto de informação importante, a consulta dos processos das crianças teria sido uma peça fundamental, desde que, para tal, tivéssemos tido autorização. Em função desta situação, os poucos dados que apresentamos relativamente às crianças, foram-nos fornecidos pelas AO. Restringem-se à idade das crianças e às terapias complementares que têm.

Neste ano letivo, encontram-se matriculadas as seguintes crianças com o diagnóstico de TEA:

- Escola 1: duas crianças, uma com 4 e outras com 5 anos.
- Escola 2: dois irmãos gémeos com 5 anos.
- Escola 3: uma criança com 5 anos.

De entre os acompanhamentos que recebem, destacamos a Equipa de Intervenção Precoce, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional.

3.4.2. Caracterização dos Sujeitos Entrevistados

Os sujeitos envolvidos neste estudo foram quatro assistentes operacionais que desenvolvem o seu trabalho no jardim de infância das três escolas já referidas, nas quais atendem crianças com TEA. A sua caracterização foi realizada com base nas informações recolhidas durante as entrevistas feitas às quatro assistentes.

Vale ressaltar que as assistentes entrevistadas atuam em todas as turmas de jardim de infância nas escolas onde trabalham, num esquema de troca onde ficam em cada sala por, no máximo, três semanas. O tempo varia de acordo com o número de salas e, também de assistentes disponíveis em cada escola.

No quadro a seguir, destacamos as informações gerais de cada uma das assistentes entrevistadas:

AO	Sexo	Grupo etário	Habilitação académica	Experiência profissional	Situação profissional	Formação na área	Número de crianças com TEA
AO1	F	50+	12º	+ de 10	Efetiva	Não	5- 10
AO2	F	41-50	12º	+ de 20	Efetiva	Não	+10
A03	F	19-30	Licenciatura	1 -5	PS	Não	1-5
AO4	F	19-30	Licenciatura	1 -5	PS	Não	1 - 5

Quadro 6 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Da leitura do quadro, conclui-se que:

- Todos os Assistentes Operacionais são do sexo feminino.
- As entrevistadas que possuem o 12º ano pertencem ao grupo etário com mais de 40 anos e têm mais tempo de serviço, fazendo parte do quadro efetivo da escola.
- As entrevistadas que têm uma Licenciatura pertencem ao grupo etário 19 -30 e possuem menos tempo de serviço, assim como um contrato de prestação de serviços.
- Todas as entrevistadas já tiveram experiência com a inclusão de crianças com autismo.
- Nenhuma das entrevistadas possui formação na área da inclusão de crianças com autismo.

3.5. Da Entrevista

Através da análise de conteúdo da entrevista, o investigador descodifica o material encontrado nas entrevistas à luz das referências bibliográficas elecandas para a pesquisa. O dados, ainda brutos, precisam de ser lapidados e refletidos para que deles possamos retirar o que realmente é importante para responder os objetivos da pesquisa, para “melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70).

A técnica que se escolhe para a análise vai ao encontro da valorização dos dados encontrados no estudo, o que torna o trabalho numa experiência complexa e, ao mesmo tempo flexível, já que os durante a construção da pesquisa, cada elemento encontrado pode assumir diferentes contornos (Vilelas, 2017).

A fim de compreender a complexidade dos fenómenos sociais, o pesquisador deve escolher fontes significativas para a compreensão do real (Yin, 2001).

Na figura a seguir encontramos a convergência de fontes diversas que nos ajudam a reaver os objetivos propostos neste estudo:

Convergência de várias fontes de evidências

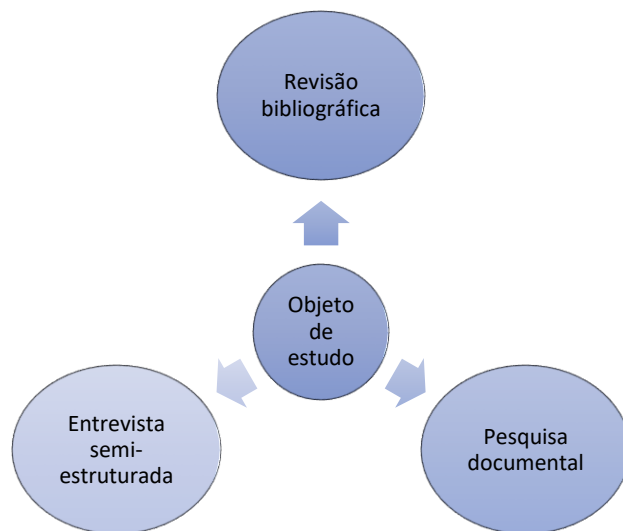


Figura 3: Adaptado de Yin (2001),p. 122

A partir da reunião das três fontes supracitadas, foram seguidos os três passos descritos por Bardin (2010) para a análise de conteúdo, a saber:

1. Pré-análise das entrevistas, a partir da leitura flutuante e formulação de hipóteses prévias.
2. Exploração do material, através da sistematização dos dados.
3. Tratamento dos resultados encontrados.

Desta maneira, foi possível encontrar resposta aos questionamentos iniciais da pesquisa e, como reitera Marconi & Lakatus (2003):

Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz relações mais amplas dos dados discutidos. Na interpretação dos dados da pesquisa é importante que eles sejam colocados de forma sintética e de maneira clara e acessível.
(p. 167).

Neste estudo, contemplamos estas três fases propostas por Bardin (2010), já que começamos pela reunião dos materiais recolhidos através das entrevistas que, segundo Bogdan & Biklen (p. 136, 1994) “produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” e realizamos uma leitura flutuante. Em seguida, começamos por dissecar o texto das quatro entrevistas, a fim de encontrar os indicadores, os quais deram origem a um conjunto de subcategorias. O conjunto dessas subcategorias deu origem a catorze categorias, que estão de acordo com o guião elaborado para a entrevista. Estes dados foram sistematizados num quadro (Quadro 7) com as respetivas unidades de registo.

Desta forma, foi possível chegar à última fase do processo, a descrição interpretativa dos achados com base nas referências bibliográficas e nos objetivos propostos neste estudo. Esta permitiu-nos sistematizar os dados encontrados e interpretá-los de forma a encontrar resultados importantes para a compreensão da questão de partida construída nesta pesquisa.

3.6. Procedimentos

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o papel dos assistentes operacionais na inclusão de crianças com TEA, para tanto o estudo recebeu contornos qualitativos para ser possível dar sentido e significado aos materiais que aqui foram recolhidos.

Devemos destacar que não encontrámos muitas pesquisas sobre a temática, o que reforça a importância desta pesquisa para o fomento de discussões mais assertivas em relação ao objeto do estudo. Nos estudos selecionados, encontram-se muitas teses de mestrado e, ao olharmos para as suas referências bibliográficas não encontramos grande diversidade de autores.

Constatou-se que a maior parte dos artigos encontrados versam sobre o papel/funções/ competências da categoria, o que mostra o grande enfoque dado à busca por uma reflexão acerca do trabalho do AO na escola. Além disto, vê-se um grande aumento do número de pesquisas em 2015, que pode ser justificado pela aprovação do Decreto-Lei 35/2014, de 20 de junho, que aprova a Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, onde está incluída a carreira de assistente operacional.

A análise feita a partir da leitura dos artigos, teses, dissertações, relatórios, de entre outros documentos encontrados, dá-nos conta de que grande parte dos autores se debruçaram, de alguma forma na temática da formação, seja na sua importância para um bom desempenho do papel do assistente operacional, seja na falta dela e em como este fator acarreta na desvalorização e em outras problemáticas na carreira. Selecionamos algumas palavras latentes nas pesquisas encontradas, tais como: insegurança, valorização, competência, reconhecimento e formação. Faremos uma análise mais aprofundada na maneira com a qual os autores utilizaram estas palavras para chegarem às conclusões da sua pesquisa.

Na segunda parte, iniciamos a recolha dos dados através de entrevistas semidiretivas e de pesquisa documental do Plano Educativo do Agrupamento de Escolas. Esta análise facilitou a maior compreensão e enquadramento das escolas estudadas.

Devido aos constrangimentos causados pela pandemia do COVID-19, existem muitos profissionais de baixa e alguns não se sentiram confortáveis para realizar a entrevista. E, também, por este motivo, algumas das entrevistas foram realizadas em plataformas de conferências online, como já referimos.

Para a realização das entrevistas, além do apoio de um guião semiestruturado, foi feito o uso de um instrumento de gravação que permitiu a transcrição na íntegra de cada resposta recolhida pelo pesquisador (Bogdan & Biklen, 1994). Desta forma, o pesquisador pode realizar a transcrição de maneira segura, sendo possível atentar para excertos da entrevista.

Enviámos um pedido formal à Diretora do Agrupamento de Escolas, à Junta de Freguesia e à Coordenação de cada uma das escolas, para solicitarmos a colaboração das Assistentes. Com os contrangimentos causados pela pandemia do novo Corona Vírus, as Assistentes Operacionais não gozavam de tempo disponível, já que as escolas apresentavam falta de recursos humanos. E, também por este motivo, parte das entrevistas foram realizadas de forma remota.

Para criar-se um fio condutor da pesquisa foi utilizado um guião que serviu de base para alcançar os objetivos das entrevistas. Este guião continha oito blocos e os seus respetivos objetivos. A partir dele, construímos propostas de perguntas. Contudo, durante as entrevistas, buscamos deixar que os entrevistados sentissem-se à vontade para expor as suas opiniões e percepções sobre a temática.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de novembro e dezembro de 2020, sendo duas das entrevistas realizadas presencialmente e duas através de plataformas online. No início de cada entrevista foi reforçada a confidencialidade da mesma e foi pedida a autorização para a gravação das mesmas através de um telemóvel.

As entrevistas possibilitaram a recolha mais aprofundada das dinâmicas e das perspetivas dos AO em relação aos objetivos traçados. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, outros/novos pontos surgiram ao longo do diálogo estabelecido entre os atores envolvidos. O que gerou, assim, uma série de reflexões que ainda não haviam sido feitas ao longo do estudo.

Após a realização da entrevista, realizámos a transcrição e, posteriormente, categorização da mesma para proceder a análise das informações coletadas.

Com o intuito de que as AO pudessem ter acesso à sua entrevista, verificar se concordavam com todos os pontos descritos e ter a possibilidade de acrescentar ou retirar alguma informação devolvemos, on line, a síntese das entrevistas às entrevistadas. Em nenhuma das quatro entrevistas foram feitas alterações por parte das entrevistadas.

De seguida, foi possível fazer inferências, interpretações mais profundas através de uma reflexão crítica por parte do investigador, a partir do material analisado.

PARTE 4- Apresentação e discussão dos dados recolhidos

4.1. Análise Documental

Realizamos a análise do Projeto Educativo do Agrupamento de escolas em questão. Este foi elaborado para servir de base aos anos letivos compreendidos entre 2019 e 2021 e tem como objetivo servir como um conjunto de orientações para as escolas que fazem parte do Agrupamento.

Vale destacar que o Agrupamento é referência em inclusão, tendo como base os Normativos:

- DL nº 54 e 55/2018.
- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória – Despacho nº 6478/2017;
- Projeto de Intervenção do Diretor.
- Relatórios que dizem respeito à autoavaliação e a reflexão sobre os resultados anuais e a concretização dos compromissos assumidos.

O Agrupamento conta com cinco escolas para atender alunos da Educação pré-escolar até ao Ensino Secundário. Para este estudo foram escolhidas apenas três escolas, nomeadamente aquelas que atendem o jardim de infância.

O tema do plano em questão é “Educar para a Inclusão”, cujo objetivo é a “criação de uma cultura escolar que valoriza a diversidade e mobiliza meios para que todos os alunos possam aprender” (Projeto Educativo, 2019, pág.10). Assim, de entre as missões da escola, está a aprendizagens de todos e cada um dos alunos, através dos princípios da equidade, da diversidade e da mais-valia na diferença.

Encontramos no Plano Educativo uma análise qualitativa das escolas e, como pontos positivos, destacamos:

- Diversidade e qualidade da oferta educativa contribuindo para a inclusão, motivação e atração dos alunos.
- Funcionamento de um espaço por escola destinado ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).
- Duas Unidades Especializadas.
- Parceria com dois centros de recursos para a inclusão (CRI- CERIC de Lisboa e CRI da APPDA).

Já como pontos menos positivos, destacam-se:

- Falta de assistentes operacionais e técnicos.
- Desalento do pessoal docente e não docente sem perspetivas de carreira.

Mais adiante, o documento ressalta algumas estratégias para que o agrupamento consiga melhorar os pontos mais fracos e, salientamos duas:

- Reforçar o sentido da importância de todos e de cada um no sucesso do processo educativo;
- Gerir de um modo integrado o pessoal não docente, com vista à rendibilização dos recursos existentes e melhoria do seu perfil e competências, numa dinâmica de Agrupamento.

As estratégias assumidas por este Agrupamento vão ao encontro das ideias defendidas nos estudos de Thurler in Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado, & Allessandrini (2002), no

que tange a reinvenção do espaço escolar passa pela mudança operadas a nível intelectual, emocional e nos valores de todos e de cada um.

Verifica-se que este Agrupamento construiu um plano educativo que busca promover a inclusão de todos e cada um dos alunos através de uma rede de apoio nomeadamente os CRI e outros parceiros. Além disso, reconhece o longo caminho que ainda possui para alcançar tal fim, como o aumento dos recursos humanos e a insatisfação de alguns profissionais. Contudo, buscam estratégias para alcançar os objetivos propostos.

4.2. Síntese global descritiva e interpretativa das entrevistas

No quadro a seguir, apresentamos as categorias e subcategorias que emergiram das entrevistas, assim como o número de referência (NR) presentes nas mesmas.

Categorias e Subcategorias	NR
1. Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças em sala de aula	15
-O trabalho individual com as crianças	2
- Estão relacionadas com as atividades que a educadora desenvolve na sala, como ajudar as crianças a sentar-se no chão, em roda	2
-Acompanhar as crianças na elaboração de desenhos, pinturas, puzzles, considerando a sua disposição e motivação	2
-Manter as rotinas adquiridas	2
-Têm em conta as orientações da educadora	1
-Treinar a psicomotricidade como rasgar, cortar, fazer tiras	1
-Ajudar as crianças nas tarefas que a educadora lhes distribui	1
-Dependem das orientações da professora de Educação Especial	1
-Desenvolver a autonomia das crianças	1
2. Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças fora da sala de aula	11
-Treinar o controlo dos esfíncteres	4
-Vigiar a alimentação	2
-Devem considerar o que as crianças conseguem ou não conseguem fazer	2
-Vigiar as crianças no recreio	1
-Tem em conta a vontade de cada uma das crianças	1
- São muito valorizadas pela atual professora de Educação Especial	1
3. Funções das AO com a família das crianças	1
-Ter em atenção a informação fornecida pela família	1
4. Articulação das AO com as educadoras	8
-Ocorre em equipa, a partir da troca de impressões entre a educadora e a AO	3
-É inexistente com algumas educadoras	2
-É diferente de educadora para educadora	2
-Seria muito importante se houvesse um espaço no horário para esse efeito	1
5. Articulação das AO com o docente de Educação Especial	6
-É primeiro feita com a educadora e só depois com a AO	4

-Consiste na definição de estratégias que contribuam para a autonomia na alimentação e nas idas à casa de banho das crianças	2
6. Atitudes das AO relativamente à inclusão de crianças com TEA	8
-De gratificação pela evolução das crianças	3
-De entusiasmo sempre que uma criança adquire mais um conhecimento	2
-De falta de paciência para lidar com estas crianças	1
-De frustração pela quebra, ao fim de semana, das rotinas adquiridas pelas crianças durante a semana	1
- Implica que a escola crie condições para que se processe adequadamente	1
7. Atitudes das crianças com TEA percecionadas pelas AO	10
-Algumas são muito obedientes	2
-Algumas vivem isolados no seu mundo	2
-Algumas fazem muitas birras	2
-De obsessão	1
-Não podem generalizar-se	1
- Alguns possuem bom relacionamento interpessoal	1
- De boa interação	1
8. Atitudes das crianças para com os seus colegas com TEA percecionadas pelas AO	5
-De proteção	1
-De aceitação	1
-De boa interação	1
-De entreaajuda	1
-De dificuldade em compreender a situação	1
9. Atitudes dos atores que intervêm com os alunos com TEA	9
-De envolvimento de todos os intervenientes no processo	3
-De sensibilização às outras crianças	3
-De Inclusão por parte da professora de EE	2
-De pouco investimento nos alunos por parte de algumas educadoras	1
10. Dificuldades sentidas pelas AO relativamente ao trabalho que realizam com as crianças com TEA na sala de aula	11
- Dar resposta a tudo que a criança precisa	3
- Agravaram-se com a pandemia	2
- Lidar com o comportamento social de alguns alunos com TEA	2
- Decorrem do desconhecimento de estratégias que contribuam para o desenvolvimento das capacidades de cada criança	2
-A inexistência de articulação com algumas das educadoras	1
-A inexistência de orientações por parte da educadora relativamente ao trabalho e acompanhamento das atividades das crianças	1
11. Dificuldades sentidas pelas AO ao nível organizacional	8
- A mobilidade docente, que impede a continuidade do trabalho desenvolvido	3
- A falta de recursos humanos	2
- Estão relacionadas com as condições da própria escola	1
-Vigiar as crianças nos intervalos em função do seu número elevado	1
-A insuficiência de tempo disponibilizado para cada criança por parte de alguns técnicos	1
12. Estratégias implementadas pelas educadoras para inclusão de alunos com TEA	5
-Adaptação de atividades para cada uma das crianças	2
-Dependem das dificuldades da criança	1
-A articulação com as famílias	1
-Variam de acordo com a criança	1
13. Estratégias implementadas pelas AO para inclusão de alunos com TEA	4
-Decorre da experiência adquirida anteriormente	2
-São casuísticas	1
-Decorrem do conhecimento prévio de cada criança	1
14. Formação para intervir com alunos com TEA	9

-A que foi realizada pela Câmara Municipal e pelo Centro de Saúde foi muito superficial	2
-É importante, porque as escolas e as pessoas não estão sensibilizadas para o TEA	2
-Ajuda a conhecer melhor estas crianças e a saber lidar com elas	2
-Deveria haver para as AO que são admitidas de novo e para quem já trabalha com esses alunos	
-Decorre da experiência e da formação inicial	1
-Nem sempre existe	1
	1

Quadro7: Categorias e Subcategorias das Entrevistas

Relativamente à categoria **Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças em sala de aula**, a mesma foi referida por todas as entrevistadas e foi formada a partir das subcategorias: (i) O trabalho individual com as crianças; (ii) Treinar a psicomotricidade como rasgar, cortar, fazer tiras; (iii) Estão relacionadas com as atividades que a educadora desenvolve na sala, como ajudar as crianças a sentar-se no chão, em roda; (iv) Ajudar as crianças nas tarefas que a educadora lhes distribui; (v) Acompanhar as crianças na elaboração de desenhos, pinturas, puzzles, considerando a sua disposição e motivação; (vi) Tem em conta as orientações da educadora; (vii) Dependem das orientações da professora de Educação Especial; (viii) Desenvolver a autonomia da criança; (ix) Manter as rotinas adquiridas.

Exemplificativas do **trabalho individual com as crianças**, temos os excertos: (...) “trabalhamos individualmente com elas... a própria educadora organiza a sala de forma que eu ficasse só sentada com aquela criança, a trabalhar com ela, para não haver interrupções, nem interferências... (AO 1)”; “(...) eles sentam em uma mesa ... dá-se uma folha para eles trabalharem (AO 2)”.

Sobre as funções que **estão relacionadas com as atividades que a educadora desenvolve na sala, como ajudar as crianças a sentar-se no chão, em roda**, estas decorreram de discursos como: “(...) eu sento no tapete com alguns... eu tinha de sentá-los no colo (AO 2)”; “(...) sentava-me no tapete com ela e tentava que ela focasse a sua atenção naquele momento... tentava que ela focasse a sua atenção naquele momento (AO 4)”.

Em relação a função de **acompanhar as crianças na elaboração de desenhos, pinturas, puzzles, considerando a sua disposição e motivação**, algumas AO referiram que:

(...) ela gosta de fazer puzzle e gosta dos complicados...fazer um puzzle ou estar sentada a ouvir a história, como nos sabemos que ela é capaz de o fazer, insistimos. Numa questão de uma atividade de recortar ou de pintar não insistimos (AO 3)

(...) na altura de fazer um desenho eu chegava nessas crianças e tentava que elas pegassem no lápis e fizesse ao menos um rabisco (AO 4)

No que se refere à **manter as rotinas adquiridas**, encontramos alguns relatos que mencionam: “(...) somos nós, auxiliares que fazemos esse papel da rotina, da inclusão da rotina...somos nós que temos esse papel (AO 1)”;

“(...) a rotina é muito importante para eles (AO 3)”.

Para algumas entrevistadas, parte das suas funções **tem em conta as orientações da educadora** e mencionam: “(...) Vai lá com a auxiliar fazer as fichas.... Pode fazer assim com eles. Algumas educadoras diziam o que tínhamos de fazer com cada menino... Ela dizia e eu fazia (AO 2)”;

“(...) As pessoas dizem o que tem de ser feito e somos nós um bocado que executamos. Porque estamos com elas o dia todo (AO 4)”.

Algumas funções dizem respeito ao **treinar a psicomotricidade como rasgar, cortar, fazer tiras**, “(...) trabalhar os movimentos das mãos, motricidade...e, depois de começar a rasgar, já terem uma mobilidade nas mãos, então passa-se a tesoura...e um treino”;

dependem das orientações da professora de Educação Especial como mencionam as entrevistadas:

No que diz respeito às **Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças fora da sala de aula**, a categoria foi citada por todas as entrevistadas através das subcategorias: (i) Treinar o controlo dos esfíncteres; (ii) Vigiar a alimentação (iii) Devem considerar o que as crianças conseguem ou não conseguem fazer (iv) Vigiar as crianças no recreio (v) Tem em conta a vontade de cada uma das crianças (vi) São muito valorizadas pela atual professora de Educação Especial.

Treinar o controlo dos esfíncteres foi uma das funções referidas por todas as entrevistadas, como parte da rotina, como podemos observar nos relatos: “(...) desfradá-las, porque elas com quatro anos usavam fralda (AO 1)”;

“(...) vamos fazer fila para ir à casa de banho (AO 2)”;

“(...) quando vamos com a Maria a casa de banho e temos de ir

regularmente...nota-se que há uma postura diferente da parte dela, ela já vai. Tem de ser sempre na mesma sanita (AO 3)”; “(...) na altura de ir a casa de banho, somos nós que estamos com eles (AO 4)”.

Vigiar a alimentação “(...) a nível de orientação alimentar... comecei a lhes introduzir alimentação (AO 1)”; “(...) nós tínhamos de lhe partir a massa (AO 3)”, outra das funções que lhes são cometidas, constituem rotinas da maior importância para as crianças.

Na opinião das entrevistadas, para a realização das atividades, dizem que **devem considerar o que as crianças conseguem ou não conseguem fazer** e destacaram:

(...) já conseguiu sentar e ouvir a história... Nós fazemos ali um grande trabalho para que ela também se sinta bem... foi buscar a caixa e fez o abecedário completo... Ela vai buscar as letras repetidas, as que têm a mesma cor, tudo certinho, por ordem (AO 3)

(...) ao invés de ser eu a pendurar o casco dele, é dizer: “Podes por o teu casaco ali.”, “Tira tu o casaco.” (AO 4)

Sobre a categoria **Articulação das AO com as educadoras**, a mesma foi referenciada por todas as entrevistadas a partir das subcategorias: (i) Ocorre em equipa, a partir da troca de impressões entre a educadora e a AO; (ii) É inexistente com algumas educadoras; (iii) É diferente de educadora para educadora; (iv) Seria muito importante se houvesse um espaço no horário para esse efeito.

A maior parte das entrevistadas ressaltaram que a articulação **ocorre em equipa, a partir da troca de impressões entre a educadora e a AO** no tocante a: “(...) dar a informação à educadora da sala... trabalhar em equipa... pôs-nos a vontade... sempre partilho (AO 2)”; “A educadora vinha falar comigo... quando precisasse, pedia a minha opinião... sempre funcionei muito em equipa... é um bocado natural... são coisas que devem ser feitas e partir das duas (AO 4)”

(...) com a educadora da sala dela em específico, tenho espaço para propor algumas coisas... o nosso papel enquanto auxiliar, assistentes operacionais é exatamente igual o da Educadora ou da Professora de Educação Especial ou da Terapeuta... se elas tenderem incluir e nós não, não estamos aqui a fazer um bom trabalho (AO 3).

Algumas entrevistadas ressaltaram que a articulação é **inexistente com algumas educadoras** quando:

(...) não há troca com as Educadoras sobre esses meninos. (...) cada educadora tem a sua forma de trabalhar... mas não têm qualquer relação com assistentes. Se tu vais dizer mais alguma coisa, a Educadora não gosta. É um entrave! (AO 1)

(...) é uma coisa que falha um bocadinho... não haver esta ligação entre a educadora, nós e também a terapeuta de nos dizer o que fazer... não existe esta preocupação de nos passarem alguma ideias, algumas dicas... As pessoas que têm mais formação, nomeadamente as terapeutas e a técnicas que estão com ela podiam dar-nos algum feedback (AO 3).

Referem, também, que a articulação também **é diferente de educadora para educadora**, já que: “(...) há umas educadoras que deixam fazer mais que outras (AO 2)”; “(...) Não com todas as educadoras, por cada uma é diferente (AO 3)”.

Quanto à **Articulação das AO com o docente de Educação Especial**, esta categoria emergiu do discurso de três entrevistadas através das subcategorias: (i) É primeiro feita com a educadora e só depois com a AO; (ii) Consiste na definição de estratégias que contribuam para a autonomia na alimentação e nas idas à casa de banho das crianças.

Encontramos em todas as entrevistas que a articulação com a Docente de EE **é primeiro feita com a educadora e só depois com a AO**: “(...) Nós não podemos fazer esta sinalização... só a educadora. (...) nós podemos dar um aviso, muito subtil” (AO 1); “(...) Existir, existe... a terapeuta esta na sala e trabalha com a Maria na sala... vai falando com a educadora” (AO 3); “(...) para as Assistentes a mensagem era transmitida pela educadora... acho que resulta... a Professora do Ensino Especial comunica-se com as educadoras” (AO 4);

(...) mas as educadoras é que têm de passar para a Educação Especial. (...) Nós não podemos fazer esta sinalização... só a educadora. (...) nós podemos dar um aviso, muito subtil... mas as educadoras é que têm de passar para a Educação Especial. A Professora do Ensino Especial e a educadora de sala tem um plano (AO 2).

E acrescentam que esta articulação **consiste na definição de estratégias que contribuem para a autonomia na alimentação e nas idas à casa de banho das crianças**, como podemos verificar através dos relatos: “(...) as auxiliares eram também um ponto, afinal, de maior referência para as crianças... trabalhar em equipa e pôs-nos a vontade... se tivermos alguma informação, também podemos passar a ela... nós devemos saber as informações todas deles” (AO 2);

(...) A terapeuta uma vez fez um talher especial diferente para que uma das crianças conseguisse comer de forma autónoma e ter maior mobilidade neste aspeto. educadora do Ensino Especial combinou connosco uma hora para ir a casa de banho e ele conseguia fazer as necessidades (AO 4)

Relativamente às **Atitudes das AO relativamente à inclusão de crianças com TEA**, a mesma foi encontrada nas entrevistas de todas as AO com as subcategorias: (i) De gratificação pela evolução das crianças; (ii) De entusiasmo sempre que uma criança adquire mais um conhecimento; (iii) De falta de paciência para lidar com estas crianças; (iv) De frustração pela quebra, ao fim de semana, das rotinas adquiridas pelas crianças durante a semana; (v) Implica que a escola crie condições para que se processe adequadamente.

Algumas AO revelaram o sentimento **de gratificação pela evolução das crianças**, como podemos identificar em: “(...) Às vezes, elas faziam visitas à escola e até diziam o meu nome: - “Tu és a...” E, eu ficava É mesmo reconfortante e gratificante. É bom ver que tu contribuíste para esta meta” (AO 1); “(...) me espantava todos os dias com a evolução que ela fazia...a própria evolução deles, vai fazer com que eles fiquem mais incluídos” (AO 3); “(...) ficamos mesmo contentes” (AO 4).

Já outras demonstraram o sentimento **de entusiasmo sempre que uma criança adquire mais um conhecimento**, “(...) dentro das suas características... tentar ajudá-los ao máximo possível” (AO 2); “(...) aquilo é um QI elevadíssimo...é extraordinário ver o que elas conseguem fazer (AO 3).

Em relação às **Atitudes das crianças com TEA percecionadas pelas AO**, esta categoria emergiu das subcategorias: (i) Algumas são muito obedientes; (ii) Algumas vivem isolados no seu mundo; (iii) Algumas fazem muitas birras; (iv) Algumas fazem muitas birras; (v) De obsessão; (vi) Não podem generalizar-se; (vii) Alguns possuem bom relacionamento interpessoal.

Parte das AO destacam que **algumas vivem isolados no seu mundo**: “(...) como o rapaz não fala, tirando uma palavra ou outra... fica muito no seu mundo, no banco, nos montes” (AO 1); “(...) gostava de ficar no seu mundo... não brincava com os outros” (AO 2) e **Algumas fazem muitas birras**, (...) tive uma gémea, ela gritava, gritava e não queria sentar

no tapete... desmancham tudo... mandam tudo ao chão (AO 2); (...) quando nós insistimos muito com ela para fazer uma atividade, ela fica muito irritada e descontrolada (AO 3).

No que toca às **Atitudes das crianças para com os seus colegas com TEA percecionadas pelas AO**, a mesma foi citada pelas AO nas subcategorias: (i) De proteção; (ii) De aceitação; (iii) De boa interação; (iv) De entreaajuda; (v) De dificuldade em compreender a situação.

Exemplos **de proteção** para com os seus colegas com TEA: “(...) eles são muito protegidos pelos outros meninos. (...) os outros ajudam imenso... protegem-nos no recreio, na sala e tudo isso” (AO 2).

Para outras entrevistadas, as crianças têm atitudes **de entreaajuda**: “(...) Eles próprios dão-lhe a mão quando ela está mais distraída, “no mundo dela” ... eles ajudam imenso... as próprias crianças não fazem esta distinção... eles têm uma atenção redobrada e cuidado especial. eles conversam com ela” (AO 3).

Ainda sobre as atitudes, emergiu a categoria **Atitudes dos atores que intervêm com os alunos com TEA**, definida pelas subcategorias: (i) De envolvimento de todos os intervenientes no processo; (ii) De sensibilização às outras crianças; (iii) De Inclusão por parte da professora de EE; (iv) De pouco investimento nos alunos por parte de algumas educadoras.

No que diz respeito às atitudes dos atores que também atuam com as crianças com TEA, as entrevistadas relatam que são de:

-Envolvimento de todos os intervenientes no processo, como referido nos excertos: “(...) Eles chegam à escola e são tratados igual aos outros...eles têm as mesmas rotinas que os outros...eles têm de ser incluídos” (AO 2); “(...) Temos de ser todas, todas a fazer esta inclusão... Não há aqui qualquer diferenciação, nem por parte da criança, nem por parte dos adultos...um papel fundamental para que essas crianças se sintam como normais, como incluídas, como iguais as outras” (AO 3); “(...) Inclusão é um processo que envolve

várias pessoas, não é só as assistentes...envolve trabalho das educadoras e das professoras...só funciona como um trabalho em equipa” (AO 4).

-Sensibilização às outras crianças: “(...) passamos mais tempo com eles...no almoço eles estão com os monitores do CAF...não veem a educadora, a auxiliar, para eles é muito complicado” (AO 2); “(...) tentar explicar as outras crianças que não têm patologia nenhuma aparente que essas crianças são especiais” (AO 4);

(...) para as outras crianças entenderem que não podem andar lá porque esta a “autista” não é fácil. Há aqui um trabalho que nós temos de fazer com as outras crianças...de estar constantemente a conversar com as crianças, de explicar esta diferença, a explicar que ela existe (AO 3).

-Inclusão por parte da professora de EE: “(...) tirando a Professora do Ensino Especial” (AO 1); “(...) “tem uma educadora de ensino especial...lhe dá apoio na sala” (AO 2).

Em relação às **Dificuldades sentidas pelas AO relativamente ao trabalho que realizam com as crianças com TEA na sala de aula** esta categoria despontou na entrevistas a partir das subcategorias: (i) Dar resposta a tudo que a criança precisa; (ii) Agravaram-se com a pandemia; (iii) A inexistência de orientações por parte da educadora relativamente ao trabalho e acompanhamento das atividades das crianças; (iv) Decorrem do desconhecimento de estratégias que contribuam para o desenvolvimento das capacidades de cada criança; (v) Lidar com o comportamento social de alguns alunos com TEA; (vi) A inexistência de articulação com algumas das educadoras.

Dar resposta a tudo que a criança precisa, porque “(...) são crianças que precisam de mais atenção...estar mais tempo com eles” (AO 2); “(...) essas crianças precisam sempre de uma atenção especial...estar com pessoas especializadas na questão dela, ter pessoas mais dedicadas a ela” (AO 3);

(...) precisam desta atenção. São 25 miúdos e eu não posso, se tiver um miúdo especial, fingir que ele não existe. Marginalizá-lo fingir que tenho 24...não iria me sentir bem se agissem desta forma. Acho que é um bocado uma questão de ética (AO 4)

Algumas dificuldades **agravaram-se com a pandemia**: “(...) na altura da pandemia está a ser um processo mais complicado por conta da falta de pessoal... antes funcionava. Tentavam fazer com que funcionasse bem (AO 4).

Parte das dificuldades **decorrem do desconhecimento de estratégias que contribuem para o desenvolvimento das capacidades de cada criança**: “(...) é um transtorno mais complicado, temos de saber lidar” (AO 4);

(...) é tentativa e erro vamos percebendo...ela não deveria estar lá. Não sei se estar ali é o melhor sítio para ela ... ano passado podia perfeitamente estar lá, nós ainda conseguíamos trabalhar com ela e fazer com que ela evoluísse em alguns pontos (AO 3).

Outro constrangimento reside em **lidar com o comportamento social de alguns alunos com TEA**: “(...) tinha problemas de se socializar... não gostava de ser agarrado” (AO 2);

(...) A comunicação é um ponto...percebi que ele não estava a saber se expressar e sentia-se frustrado por não se fazer entender...a principal barreira é a comunicação...está num patamar que não consegue entender que há regras e está a tentar perceber...não conseguem comunicar como os outros e tem características específicas (AO 4).

Ainda sobre as **Dificuldades sentidas pelas AO ao nível organizacional**, encontramos as seguintes subcategorias: (i) A falta de recursos humanos; (ii) A mobilidade docente, que impede a continuidade do trabalho desenvolvido (iii) Estão relacionadas com as condições da própria escola; (iv) Vigiar as crianças nos intervalos em função do seu número elevado; (v) A insuficiência de tempo disponibilizado para cada criança por parte de alguns técnicos.

A falta de recursos humanos parece ser uma das preocupações das entrevistadas, como vemos no excerto:

(...) se eu pudesse estar um dia só com ela, se calhar a evolução dela seria melhor ao fim de um mês, ao fim de um ano...existem outras 20 crianças e que temos de dar igual atenção. A auxiliar também tem de auxiliar as outras crianças nas atividades e acaba por ser sempre complicado de gerir. à nível logístico o sistema, lá está, devia permitir mais atenção (AO 3)

Outra questão apontada por três entrevistadas foi **a mobilidade docente, que impede a continuidade do trabalho desenvolvido**, ilustradas pelos relatos: “É todo um processo novo cada vez que vem uma pessoa nova... Esta rotatividade, atrapalha a continuidade...na sala do X é ainda mais complicado, porque todos os anos há mudanças de educadora” (AO

1); “(...) deveria ser a mesma, para se criar uma relação...depois veio outra e o trabalho não tem continuidade que se queria” (AO 3); “As crianças estão habituadas aquela pessoa e de repente há uma outra assistente ou outra terapeuta” (AO 4).

As **Estratégias implementadas pelas educadoras para inclusão de alunos com TEA**, decorreu das subcategorias: (i) Adaptação de atividades para cada uma das crianças; (ii) Dependem das dificuldades da criança; (iii) A articulação com as famílias; (iv) Variam de acordo com a criança

Algumas estratégias **Dependem das dificuldades da criança**, como relata uma das entrevistadas:

Nós também já a conhecemos muito bem. É mais fácil de gerir...nós optamos por não insistir assim demasiado com ela... Numa questão de uma atividade de recortar ou de pintar não insistimos...A educadora tenta um, duas ou três vezes, mas se vê que ela não quer, deixa... a educadora da sala faz um papel, neste caso, muito importante. A educadora, também, estimula. A educadora tenta sempre que ela faça (AO 3).

Ainda sobre as estratégias, temos a categoria **Estratégias implementadas pelas AO para inclusão de alunos com TEA**. Esta surgiu a partir das subcategorias: (i) Decorre da experiência adquirida anteriormente; (ii) São casuísticas; (iii) Decorrem do conhecimento prévio de cada criança.

Sobre a estratégia que **decorre da experiência adquirida anteriormente**, encontrámos que parte das entrevistadas recorrem às experiências adquiridas ao longo da carreira: “(...) sei muitas coisas...já passaram muitos miúdos por mim... nós agimos por instinto... Não existe uma fórmula” (AO 2); “(...) optamos por não insistir assim demasiado com ela... vamos fazendo aquilo que achamos que na altura é o melhor para ela, o adequado... deveríamos avaliar caso a caso... saber o que a criança gosta de fazer” (AO 3); “Foi mais no confronto do dia a dia com esta realidade...fui me adaptando...fui aprendendo... Tive de me adaptar e agir...eu fui aprendendo, foi mesmo na experiência do dia a dia” (AO 4).

Já outras estratégias **são casuísticas**, como relata uma das entrevistadas: “(...) não tenho um papel específico para essas crianças...O que aparece vai se fazendo...têm dia maus, dias bons” (AO 2).

Por último, temos a categoria **Formação para intervir com alunos com TEA**, criada a partir das subcategorias: (i) A que foi realizada pela Câmara Municipal e pelo Centro de Saúde foi muito superficial; (ii) É importante, porque as escolas e as pessoas não estão sensibilizadas para o TEA; (iii) Ajuda a conhecer melhor estas crianças e a saber lidar com elas; (iv) Deveria haver para as AO que são admitidas de novo e para quem já trabalha com esses alunos; (v) Decorre da experiência e da formação inicial; (vi) Nem sempre existe.

A que foi realizada pela Câmara Municipal e pelo Centro de Saúde foi muito superficial, segundo as entrevistadas, “(...) formação que nós temos são no centro de saúde...formação sobre crianças especiais há muitos anos... nunca foi sobre autismo” (AO 2);

(...) a que foi realizada pela Câmara Municipal e pelo Centro de Saúde foi muito superficial. Foi a Câmara que nos proporcionou este curso de autismo. Também são oferecidas formações no Centro de Saúde... mas são formações que para mim não aprofundam em nada (AO 2).

Para parte das entrevistadas **é importante, porque as escolas e as pessoas não estão sensibilizadas para o TEA**: “(...) é importante...ainda mais nestas escolas que as pessoas não estão preparadas... quer dizer, sensibilizadas” (AO 1); “(...) a formação da própria sociedade... para as pessoas perceberem que existem pessoas diferentes, mas que tem os mesmos direitos, tudo igual” (AO 3); “(...) seria importante uma formação, não só para Assistentes, mas para toda a escola.... Temos um grande número de crianças especiais...Nem toda a gente tem esta sensibilidade e tem a mesma indicação para lidar com estas crianças” (AO 4).

Também **ajuda a conhecer melhor estas crianças e a saber lidar com elas**: “Devíamos ter mais formação sobre autismo e outros problemas...mais conhecimento para saberem lidar melhor com os problemas...podíamos ter mais formações para saber lidar...deveriam ter mais formação” (AO 2); “Mesmo a educadora, tem uma formação, mas nem sempre conhece bem a área da inclusão e têm muitas dúvidas com estas crianças” (AO

3); “(...) poderiam apostar em formação específica...poderia ajudar-nos no dia a dia com estas crianças “(AO 4).

E, acrescentam que **deveria haver formação para as AO que são admitidas de novo e para quem já trabalha com esses alunos**, como encontrámos no relato:

(...) as pessoas que são admitidas de novo, deveriam ter uma formação neste sentido... quem vem, como contratado de Assistente Operacional, deveria ter uma formação neste sentido... no sentido do Espectro do Autismo... deveria haver uma formação mais aprofundada sobre o autismo e outros (AO 1).

Estas categorias e subcategorias que emergiram destas entrevistas reportam-se a um determinado contexto, como é próprio das investigações de natureza qualitativa.

Muitas das funções que estas entrevistadas referem decorrem das funções que a legislação lhes comete, uma das quais é “participar com os docentes no acompanhamento das crianças e dos jovens durante o período de funcionamento da escola” (DL 35/2014, de 20 de junho). Pressupõe-se que este acompanhamento deveria ser orientado pela educadora e organizado de modo que estas crianças, embora respeitando as suas especificidades próprias, tivessem mais oportunidades para interagir com os seus pares. No entanto, o que percebemos do discurso de algumas é que a sua colaboração, dentro da sala, depende da educadora que apoiam: tanto pode decorrer das orientações da educadora, como ser da iniciativa da própria assistente operacional. Esta constatação remete-nos para outras das subcategorias que emergiu da fala de algumas entrevistadas: a articulação com as educadoras, que para algumas ocorre em equipa, onde estão presentes a docente de Educação Especial e os técnicos que intervêm com as crianças, para outras é inexistente, havendo quem a resuma a uma troca de impressões.

Fica a impressão de que estes profissionais estão restritos a funções muito operacionais, conquanto fundamentais: o treino dos esfíncteres, acompanhar as crianças à casa de banho, vigiar (?) a sua alimentação. Mas, só estas crianças é que necessitam deste apoio? Dado o grupo etário, supõe-se que este se estende a outras, pelo que o seu trabalho parece ser generalista e não especificamente centrado no apoio às crianças com transtorno do espectro do autismo e às educadoras em cujas salas estão incluídos (ou inseridos?). O que justifica, por outro lado, a ausência de formação neste âmbito, que referem.

Fica também a impressão de que não há uniformidade relativamente aos procedimentos instituídos para as assistentes operacionais, sobretudo quando algumas estarão colocadas em função do número de crianças que tem esta ou outra qualquer problemática igualmente complexa.

Desde 2000, com a criação de Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, em escolas do 1º Ciclo que aceitaram implementar este Projeto do ME, foi evidente a necessidade de assistentes operacionais que, juntamente com os docentes, atendessem estes alunos (Silva, 2016). Embora estas estruturas tivessem sido extintas pela legislação atualmente em vigor, estes alunos, como todos os outros, independentemente da problemática que tenham, fazem a escolaridade obrigatória em estabelecimentos de Ensino Regular. E, como tal, o papel das assistentes operacionais não deveria restringir-se a funções, quer em sala de aula quer em relação a atividades realizadas em outro contexto, como as que nos referiram. Estas profissionais poderiam ser um recurso importante no trabalho que se desenvolve com estas crianças e alunos. Mas, para tal, seria necessário que houvesse articulação com os atores que participam no processo educativo destas crianças.

Ainda sobre a articulação, deparamos com os estudos de Cantante (2018) que aborda a importância do trabalho em equipa para que haja inclusão na prática. Contudo as entrevistadas revelaram que a articulação com a equipa de sala pode ser inexistente, variando consoante a educadora da turma. E, apesar das AO reconhecerem que seria uma mais-valia promover a partilha de informações com a docente de EE, esta articulação é feita primeiro com a educadora de sala e não diretamente com a AO.

Hegarty (2001) e Barroso (1995), afirmam a importância da colaboração entre o Educador e a AO na busca por resposta mais ajustadas aos alunos e, também reforçam os momentos de troca e interação entre todos os intervenientes podem facilitar o processo de inclusão, já que é possível definir estratégias específicas para o desenvolvimento de cada uma das crianças.

Os estudos de Santos, (2013); Freitas, (2015); Radford, (2015) & Butt, (2015), apontam a questão da insegurança que alguns AO revelam para exercer as suas funções, tendo em conta que a maior parte destes profissionais só possuem até o 12º ano de escolaridade. Encontramos, nas entrevistas, que as dificuldades tangenciam a questão da falta de formação para saber lidar com as crianças com TEA e, buscar colmatar as suas carências. E, acrescentam que parte das estratégias que utilizam é a própria experiência em contexto de trabalho. Apesar de revelarem certa insegurança no desempenho das suas funções para com este público de alunos, denotam atitudes de gratificação e entusiasmo pelas conquistas das crianças. E, ao contrário do que apontam os estudos de Almeida, 2001; Gonçalves, 2010; Alves-Pinto, 2014 & Barroso, 1995 sobre a insatisfação dos AO, não encontramos esta questão nos relatos das intervenientes neste estudo.

Nos estudos de Volkmar & Wiesner (2019) vimos a importância em se adequar o trabalho às crianças com autismo. E, tendo em consideração o trabalho desenvolvido pela educadora da turma, as entrevistadas divulgaram que as mesmas buscam desenvolver atividades que vão ao encontro das especificidades das crianças com TEA, seja na tentativa que estas crianças participem de todos os momentos da rotina, quer seja na compressão das suas capacidades para a execução ou não das tarefas. Além disso, encontramos nos estudos de Santos (2013), Freitas (2015) e Neves (2016) a importância de operar mudanças na sala de aula. Percebe-se que algumas das educadoras buscam adaptar-se às necessidades dos seus alunos e incluí-los na, na medida do possível nas atividades da sala.

Emergiram das referências bibliográficas utilizadas para a pesquisa o que se espera de uma escola verdadeiramente inclusiva, como por exemplo nos estudos desenvolvidos por Silva (2011; 2019), que mostram que a inclusão deve ser um processo que envolve todos os intervenientes na escola. A nossa pesquisa parece apontar para que nem todas as educadoras de turma investem no processo de inclusão, ao contrário da Docente de EE que parece cumprir o seu papel e criar estratégias que visam a inclusão das crianças com Autismo. No entanto, esta constatação é muito pouco significativa, dado o número de entrevistadas e a impossibilidade de podermos tê-la observado.

Os estudos de Esteves, Reis, & Teixeira (2014) apontam que a inclusão de crianças com TEA trazem benefícios não só para o aluno incluído, mas para todas as outras crianças. As crianças com TEA, inseridas no Ensino Regular, convivem com outros alunos. Estes apresentam algumas atitudes, que emergiram nas entrevistas, como a de proteção, aceitação, entreajuda, mas, também, de indiferença e de dificuldade em compreender a situação. O que parece implicar em um outro papel por parte das AO e das educadoras, que é o de sensibilizar as outras crianças em relação às estratégias que devem e são implementadas com as crianças com TEA.

Watkins e colaboradores (2019) expõem a importância de estratégias como os suportes visuais, auto monitoramento e a mediação entre pares, que podem auxiliar as aprendizagens de crianças com autismo em sala. No entanto, de entre as estratégias encontradas nas entrevistas, percebemos que algumas estratégias são casuísticas. Podem variar, de acordo com a criança, e dependem do conhecimento prévio da mesma.

No Plano Educativo do Agrupamento em questão (vide ponto III.3.1), a falta de assistentes operacionais foi identificada como um ponto que necessita de maior investimento. Fica claro que as AO veem nesta falta de recursos humanos a impossibilidade de ação, como poder estar mais tempo para realizar trabalhos específicos com as crianças com TEA, atender as suas necessidades individuais e conseguir acompanhar todos os outros alunos ao mesmo tempo.

Ainda sobre as dificuldades, o lidar com as características inerentes ao TEA, como a questão da comunicação deficitária e do comportamento social, é algo complexo para esta categoria. Ainda mais por haver um desconhecimento de estratégias que contribuam para o desenvolvimento das capacidades de cada criança. Nas pesquisas de Cabral & Marin (2017) encontramos este ponto como um desafio na rotina das crianças com autismo. O que nos leva para uma questão abordada pelos estudos que versam sobre a categoria dos AO, que é a falta de formação. Freitas (2015) e Carreira (2007), apontam ser fulcral a oferta de possibilidades de formação para a construção de estratégias para a inclusão. No entanto, Almeida, Mota, & Monteiro (2001) apontam que há ausência de ofertas formativa para esta classe de

trabalhadores, apesar de existir interesse por parte dos mesmos, como, a este respeito, afirma Mirão (2012).

A impressão passada pelas entrevistadas é de que acreditam que através da formação poderiam sensibilizar todos os intervenientes sobre o processo de inclusão, compreender o transtorno, e construir estratégias para lidar com estas crianças. Contudo, estas formações não estão a ser ofertadas pela escola, e as AO não buscam fazê-las por conta própria.

Encontramos, no artigo 11º (DL-54/2018, de 6 de julho), que versa sobre os “Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão”, referência aos assistentes operacionais que devem ter “preferencialmente” uma formação específica na área. No caso presente, as AO que atuavam nestes Jardins de Infância não a possuíam.

A partir da intersecção de dados realizada é possível encontrar a resposta para a nossa questão de partida deste estudo sobre o papel de assistentes operacionais na inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo. O cruzamento dos resultados parece evidenciar que o papel de AO para com a inclusão das crianças com autismo ainda é muito restrito e pouco explorado, devido aos constrangimentos implicados à articulação deficitária entre o Educador e a Docente de EE, a falta de formação que impacta diretamente nas crianças, o (des)conhecimento de estratégias facilitadoras para a inclusão, e a falta de recursos humanos, que dificulta o apoio individual que estas crianças demandam.

Contudo, os indicadores que emergiram nas entrevistas revelam um conjunto de atitudes que denotam uma mais-valia para o processo de inclusão destas crianças. Nota-se que as AO conseguem identificar o quão necessária e importante é a sua inclusão. No entanto, fazem o que é possível dentro do contexto não linear, dinâmico e, algumas vezes, conturbado, que é a escola.

Ao que parece, os dados encontrados revelam o grande potencial de ação desta categoria que acaba por ser sufocado pelas demandas da rotina. Quando, na verdade, através de momentos de maior articulação com as educadoras de turma estes alunos poderiam facilitar as suas aprendizagens e o comportamento social. Ou seja, apostar no investimento de momentos de partilha de experiências entre a equipa de sala e a Docente de EE sobre os

casos, de construção de estratégias específicas para estes alunos e ofertas formativas que não só abordassem a parte teórica, mas que tratassem da sensibilização, preparação e disponibilização de recursos específicos, poderiam possibilitar um processo de inclusão mais eficaz e assertivo para os alunos com autismo.

PARTE 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por revelar algumas reflexões sobre toda a tessitura do estudo, serão retomadas as questões iniciais do projeto que tem como intenção principal a análise do papel dos assistentes operacionais na inclusão do transtorno do espectro do autismo.

O presente estudo tinha como objetivo analisar o papel de assistentes operacionais na inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo. Para tanto, reunimos uma robusta bibliografia para garantir as bases do estudo e utilizamos a pesquisa qualitativa como metodologia. Assim, na parte empírica, realizamos a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Para o cruzamento dos dados encontrados, realizamos a análise de conteúdo.

Como constrangimentos encontrados ao longo da pesquisa, ressaltamos que a parte empírica do trabalho foi realizada num ano com muitas dificuldades, devido à situação de pandemia causada pelo novo Corona Vírus. E, por esta razão, não foi possível realizar as quatro entrevistas presencialmente (duas foram realizadas remotamente), com mais profissionais, e utilizar outros instrumentos como a observação.

Os indicadores recolhidos nos relatos das quatro entrevistadas permitiram-nos perceber que as AO reconhecem que possuem um papel na inclusão de crianças com TEA. No entanto revelam alguma insegurança para exercê-la e, por este motivo acreditam que a formação poderia trazer-lhes conteúdos e práticas que facilitassem o seu trabalho.

Concluimos que as assistentes operacionais têm um papel basilar na inclusão de alunos com TEA, no que tange ao apoio, atenção e suporte para a realização de atividades pedagógicas, e na própria rotina escolar. No entanto, haver um espaço para troca, partilha e reflexão sobre os casos, a fim de assegurar não só a entrada, mas a permanência e o aprendizado de todas as crianças, é primordial.

As AO têm um bom potencial para favorecer um processo de inclusão para crianças com autismo e não só. Como reitera Barroso (1995) em seus estudos sobre a questão da formação, esta necessidade ficou latente nos discursos.

Ressaltamos o que foi defendido na Declaração de Incheon (2015) sobre a importância de termos um comprometimento com a necessidade de mudanças, para que ninguém fique para trás. Para além disso, é essencial que o governo, as escolas e todos os agentes que dela fazem parte, assim como a sociedade em geral, virem os holofotes para a temática da inclusão, tirando-a do campo das ideias e transferindo-as para o campo da ação.

Sendo assim, esta investigação não se encerra na retórica, mas identifica a importância de se ouvir, ver e valorizar o papel desta categoria como uma fonte que pode/deve potenciar a inclusão escolar dos alunos com autismo.

É importante ressaltar que o tema não se esgota nos achados deste estudo, sendo possível revelar outros vieses de continuação, como identificar que tipo de formação poderia trazer respostas mais assertivas para as AO ou que outras dinâmicas poderiam acontecer no espaço escolar para torná-la mais inclusiva.

O discurso proferido por muitos, ouvidos por alguns, mas acionado por uma minoria, precisa tomar forma nas mãos daqueles que estão com as crianças no dia a dia, familiares, amigos, professores, coordenadores, diretores, assistentes, todos que vivem e convivem com a problemática. A inclusão, como definida pelos autores elencados nesta pesquisa, é um processo dependente da mudança de atitudes de todos e cada um de nós.

Podemos concluir que este estudo propiciou outras/novas perspetivas para a categoria dos assistentes operacionais, ao ratificar que a mesma precisa ser ouvida, valorizada e acolhida no sentido da formação ao longo da vida, com vistas a tornar o trabalho em sala mais profícuo e significativo.

E, com afirma Silva (2019), a inclusão para ser efetivada na prática não deve estar apenas no discurso de um ou na ação de alguns, mas sim como um objetivo a ser alcançado por todos os elementos da escola no trabalho feito todos os dias com as crianças.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, V. 51, pp. 143-155.
doi:<https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Almeida, L. M., Mota, C. D., & Monteiro, E. S. (2001). *O auxiliar da acção educativa no contexto de uma escola em mudança*. Lisboa: Lisboa Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Almeida, M. d. (2019). Como avaliar a prática do Professor de Educação Especial: Articular o DL 54/2018, de 6 de julho, com os art.º 16.º e 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 229-255.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico e estatístico de transtorno: DSM 5* (5ª ed.). Artmed.
- Antunes, N. L. (2020). Sentidos: O Grande Livro das Perturbações do Desenvolvimento e Comportamento. Alfragide: Lua de Papel.
- Arendt, H. (1957). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Barberini, K. Y. (2016). A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 16(1), 46-55.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Instituto de Inovação Educacional.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (12º ed.). Porto: Porto.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, C. S., & Marin, A. H. (2017). Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática da literatura. *Educação em Revista*, 33. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698142079>
- Cantante, M. C. (2018). O trabalho em equipa: Relações de cooperação entre Educadores de Infância e Auxiliares de Ação Educativa. *Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escola*. IPS- Setúbal.
- Carreira, J. (2007). A importância da formação na melhoria do desempenho dos auxiliares de ação educativa. *Tese de Mestrado*. Universidade Aberta. doi:<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/671>
- Colôa, J., & Santos, L. (2018). Políticas e Culturas de Avaliação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Mediações*, 6(1), 57-79.
- Esteves, A., Reis, A. C., & Teixeira, L. (2014). A aprendizagem e o ensino cooperativos como práticas inclusivas na educação de alunos com perturbações do espectro do autismo : comparação entre escolas do 2º e 3º ciclo com e sem unidades de ensino estruturado paracrianças com PEA. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5(1), 245-265.
- Fernandes, A. d. (2017). Práticas docentes e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em escolas do município de Alegrete, RS. (U. F. Pampa, Ed.) Obtido de <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/24>
- Filipe, C. N. (2012). *Autismo, Conceitos, Causa, Mitos e Preconceitos*. Lisboa: Verbo Editora.

- Freitas, C. (2015). Necessidades formativas dos Educadores de Infância e dos Auxiliares de Ação Educativa na prática profissional com crianças autistas no Funchal. *Tese de Mestrado*. Universidade Fernando Pessoa. doi:<http://hdl.handle.net/10284/4912>
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5º ed.). São Paulo: Atlas.
- Gillet, P. (2014). *Neuropsicologia do autismo na criança*. Lisboa: Edições Piaget.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa* (8ª ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Gonçalves, F. (2010). Uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam ao assistente operacional. *Tese de mestrado*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Unirversidade de Coimbra. doi:http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1124/2/TM_SUP_CARLOS%20RIBEIRO2012.pdf
- Guerreiro, A. (2014). A perceção do papel educativo dos auxiliares de ação educativa na educação de infância. *Tese de mestrado*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve. doi:<http://hdl.handle.net/10400.1/7768>
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. Em D. Rodrigues, *Educação e diferença - Valores e práticas para a educação inclusiva* (pp. 77-91). Lisboa: Porto Editora.
- Leite, T. (março de 2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Universidade de Aveiro: ESELx.
- Leite, T. (2016). Formação de Professores para a Inclusão. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva- Educar e formar para a vida independente, organizado pela CERCICA, Cascais. Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6818/1/Leite%20T%20%20%282016%29%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20para%20a%20inclus%C3%A3o.pdf>

- Lopéz, J. L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 175-187.
- Lucena, A. M., Saraiva, E. S., & Almeida, L. S. (2016). A Dialógica como Princípio Metodológico Transdisciplinar na Pesquisa em Educação. *Millenium*(50), 179-196.
- Lüdke, M., & André, M. E. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (2 ed.). São Paulo: EPU.
- Malheiros, G. C., Pereira, M. L., Mansur, M. C., Mansur, O. M., & Nunes, L. R. (2017). Benefícios da intervenção precoce na criança Autista. *Revista Científica da FMC*, 2(1), 36-44.
- Maranhão, S. S., & Pires, I. A. (2017). Funções executivas e habilidades sociais no espectro autista: um estudo multicase. *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.*, 17(1).
- Marconi, M. d., & Lakatus, E. M. (2003). *Fundamentos metodologia científica* (5º ed.). São Paulo: Atlas.
- Messiou, K. &, Echeita, M. &, Goldrick, G. &, Hope, S. &, Paes, M. &, Mena, I. &, . . . Cecilia & Vitorino, T. (janeiro de 2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Meyer, D. R. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. MA: Brookline.
- Mirão, L. M. (2012). Pessoal não docente: um estudo desenvolvido em dois Agrupamentos de Escolas sobre os Assistentes operacionais. *Tese de Mestrado*. Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação. doi:<http://hdl.handle.net/10400.26/3792>
- Neves, A. (2016). O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva - um contributo para o esboço do seu perfil. *Tese de Mestrado*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*.

- Pacheco, J. (2018). *Um Compromisso Ético com a Educação*. Edições Mahatma.
- Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). Metodologia da pesquisa científica [recurso eletrônico]. (1). Santa Maria, RS, Brasil: UFSM, NTE.
- Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L. d., Machado, N. J., & Allessandrini, C. D. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pletsch, M. D. (janeiro de 2014). Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem. *Póiesis Pedagógica*, 12(1), 7-26.
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36, 1-10. doi:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.005>
- Ramalho, J., & Ramalho, A. (2015). O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema português. *DEDiCA*, 8, pp. 219-230. doi:<http://hdl.handle.net/10481/37474>
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. 12(2), pp. 317-333. Obtido de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Rodrigues, M. (2009). Auxiliares de Ação Educativa: Poderes ocultos na Escola? *Tese de Mestrado*. Universidade do Minho. doi:<https://core.ac.uk/download/pdf/55611795.pdf>
- Roldão, M. d. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. Em D. Rodrigues, & D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 151-165). Porto: Porto.

- Roldão, M. d., & Almeida, S. (2018). Gestão curricular para a autonomia de escolas e professores. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção e educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*(5), 127-142.
- Sanches, I. (2011). Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*(19), 135-156.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*, pp. 63-68.
- Santos, D. (2013). Formação de Assistentes Operacionais com funções de ação educativa, suas atitudes e práticas educativas: um contributo para a educação inclusiva. *Tese de Mestrado*. ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências. doi:<http://hdl.handle.net/10400.26/9472>
- Sasaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, Ano XII, 10-16.
- Silva, M. O. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, M. O. (2016). *Formação de Professores para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, M. O. (2019). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva* (2ª ed., Vol. Coleção Ciências da Educação Aprendizagem e Formação). Lisboa: Edições Universitárias Lusófona.
- Siqueira, T. D., Galvão, D. d., & Cabral, N. R. (2019). Síndrome de Savant: compreendo sua evolução e tratamento através da literatura. *BIUS -Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia*, 5(12).

- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien: UNESCO.
doi:<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO. Obtido em 10 de 01 de 2019, de redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- UNESCO. (2001). *Educação para Todos: o Compromisso de Dakar*. Dakar: UNESCO.
doi:<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília: UNESCO.
doi:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508?posInSet=1&queryId=42bcd32b-e4cc-41f6-a349-9c914cddc2f9>
- Vieira, F., & Pereira, M. (2012). *Se houvera quem me ensinara...* (5º ed.). Fundação CaloustGulbenkian.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação - o Processo de Construção do Conhecimento* (2ª edição ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Volkmar, F., & Wiesner, L. A. (2019). *Autismo: um guia essencial para compreensão e tratamento*. (S. M. Rosa, Trad.) Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., & Garcia-Grau, P. (2019). Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(5), 490–507.
doi:<https://doi.org/10.1037/bul0000190>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Textos legais

Decreto-Lei n.º 49410/69, de 24 de novembro

Decreto-Lei n.º 57/80, de 26 de março

Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de maio

Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de novembro

Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho

Lei n.º 12-A/ 2008, de 27 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 35/2014, de 20 de junho

Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

APÊNDICES

Índice de Apêndices

- Apêndice 1 - Pedido de Autorização à Junta de Freguesia
- Apêndice 2 - Guião de Entrevista às Assistentes Operacionais
- Apêndice 3 – Síntese da Entrevista com a AO1
- Apêndice 4 – Síntese da Entrevista com a AO2
- Apêndice 5 – Síntese da Entrevista com a AO3
- Apêndice 6 – Síntese da Entrevista com a AO4
- Apêndice 7 – Análise de Conteúdo da Entrevista com a AO1
- Apêndice 8 – Análise de Conteúdo da Entrevista com a AO2
- Apêndice 9 – Análise de Conteúdo da Entrevista com a AO3
- Apêndice 10 – Análise de Conteúdo da Entrevista com a AO4
- Apêndice 11 – Protocolo de entrevista à AO1
- Apêndice 12 – Protocolo de entrevista à AO2
- Apêndice 13 – Protocolo de entrevista à AO3
- Apêndice 14 – Protocolo de entrevista à AO4

Apêndice 1 - Pedido de Autorização à Junta de Freguesia

Exm.º Senhor Presidente,

Frequento, atualmente, o 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa e estou a desenvolver, sob a orientação do Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, um projeto de investigação de cariz qualitativo sobre a temática: “O papel dos assistentes operacionais na inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo”.

Venho pela presente solicitar a vossa excelência a permissão para a realização de uma entrevista semiestruturada com os assistentes operacionais que apoiam o jardim de infância das três escolas que compõem o Agrupamento. Seria interessante ter a possibilidade de entrevistar ao menos dois assistentes de cada escola.

Para a realização do estudo terei, também, a necessidade de lhe pedir autorização para me facultar o projeto educativo e os processos dos alunos que possuem o diagnóstico de autismo e outros documentos que estiverem relacionados com o processo de inclusão dessas crianças.

As entrevistas poderiam ter lugar no período do retorno à escola, antes do início do ano letivo, entre os dias 01 e 9 de outubro de 2020.

A confidencialidade e o anonimato estarão sempre presentes, pelo que o nome da escola e dos atores que voluntariamente colaborarem neste projeto não será divulgado em nenhuma ocasião.

Estou ao dispor de V. Ex.ª para eventuais esclarecimentos que considere pertinentes.

Tlm: 917596252

E-mail: fentamariana@gmail.com

Agradeço antecipadamente a atenção que venha a prestar à minha solicitação

Com os melhores cumprimentos,

Mariana Fenta Elias

Apêndice 2 - Guião de Entrevista às assistentes operacionais

Guião de Entrevista semiestruturada às assistentes operacionais (AO) do jardim de infância que apoiam crianças com transtorno do espectro do autismo

Tema: Papel de assistentes operacionais na inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo.

Objetivo geral: Recolher dados e perceções dos entrevistados acerca do seu papel na inclusão de crianças com TEA.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário para questões
Bloco A Legitimação da Entrevista	- Legitimar a entrevista.	- Deixar claro o objetivo do trabalho; - Garantir o anonimato das informações/opiniões do entrevistado; - Pedir autorização para gravar a entrevista
Bloco B Funções das AO relativamente à inclusão de alunos com TEA	- Saber como o entrevistado perspetiva as funções que lhe são atribuídas - Indagar as funções que o entrevistado considera que deveriam ser consideradas para otimizar a inclusão de alunos com TEA - Perceber como o entrevistado avalia o seu papel relativamente à inclusão de alunos com TEA	- Pedir ao entrevistado que enuncie o papel desempenhado relativamente às crianças com TEA, tendo em conta: 1- Funções atribuídas; 2- Desempenho destas funções no contexto de sala de aula e não só; 3- A sua avaliação em relação ao trabalho desenvolvido por si até o momento.
Bloco C Articulação com outros atores intervenientes na inclusão de alunos com TEA	- Saber como se faz a articulação entre os atores intervenientes no processo de inclusão de alunos com TEA (AO, Docentes, Pais e/ou E. Educação)	- Compreender a visão do entrevistado em relação à articulação dos diferentes profissionais na escola.
Bloco D Atitudes percecionadas em relação à inclusão de alunos com TEA	- Identificar atitudes do entrevistado em relação à inclusão de alunos com TEA	- Pedir ao entrevistado que exponha os seus conhecimentos e perceções sobre o TEA e a sua inclusão na escola, no que tange à:

		1- Ao processamento da inclusão na sua escola: como se dá, o que achas do processo, quem são os intervenientes, como as crianças estão incluídas? 2- Os conhecimentos acerca do TEA: características
Bloco E Dificuldades sentidas com a inclusão de alunos com TEA	- Conhecer dificuldades do entrevistado relativamente à sua intervenção com alunos com TEA nas diferentes situações em que intervém - Identificar dificuldades que o entrevistado perceciona nos seus colegas em relação à inclusão de alunos com TEA	- Pedir ao entrevistado que exponha dificuldades em relação à inclusão de crianças com TEA: maiores desafios, o que já se consegue fazer, o que os colegas acham?
Bloco F Estratégias implementadas para a inclusão de alunos com TEA	- Identificar estratégias que são implementadas pela escola para a inclusão de alunos com TEA - Conhecer estratégias que o entrevistado implementa para a inclusão de alunos com TEA nas diversas situações em que intervém	- Pedir ao entrevistado que refira práticas e atitudes para com as crianças com TEA, tendo em vista a inclusão e destaque: 1- Estratégias e atitudes comumente utilizadas; 2- Dificuldade, entraves ou obstáculos; 3- Mudanças em relação as atividades implementadas, ambiente e outras mudanças ao longo do dia (quem sugere as mudanças, quem as executa, etc.).
Bloco G Formação para intervir com alunos com TEA	- Conhecer a informação que o entrevistado possui relativamente à Inclusão - Conhecer a informação que o entrevistado possui relativamente ao TEA - Conhecer a formação que o entrevistado tem (inicial e adquirida) relativamente à intervenção com alunos com TEA - Perceber a importância que o entrevistado atribui à formação no âmbito do TEA	- Pedir ao entrevistado que exponha os seus conhecimentos em relação a Inclusão e sobre o TEA; - Identificar formações específicas que o entrevistado tenha tido sobre inclusão e/ou TEA e a importância dada às formações ao longo da vida.
Bloco H Informação adicional	- Solicitar ao entrevistado que refira outra informação adicional que considere pertinente em relação à inclusão de alunos com TEA	

Apêndice 3 – Síntese da Entrevista com AO1

Dados de identificação

Idade: 57 anos

Habilitações Académicas: 12º ano

Anos de serviço na profissão: 17 anos

Situação profissional: Efetiva

Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças em sala de aula

- Manter as rotinas adquiridas
- O trabalho individual com as crianças
- Dependem das orientações da professora de Educação Especial
- Treinar a psicomotricidade como rasgar, cortar, fazer tiras

Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças fora da sala de aula

- Treinar o controlo dos esfíncteres
- Vigiar a alimentação

Articulação das AO com as educadoras

- É inexistente com algumas
- Educadoras

Articulação das AO com o docente de Educação Especial

- É primeiro feita com a educadora e só depois com a AO

Atitudes das AO relativamente à inclusão de crianças com TEA

- De frustração pela quebra, ao fim de semana, das rotinas adquiridas pelas crianças durante a semana
- De gratificação pela evolução das crianças

Atitudes das crianças com TEA percecionadas pelas AO

- Algumas vivem isolados no seu mundo

Atitudes das crianças para com os seus colegas com TEA percecionadas pelas AO

- De boa interação

Atitudes dos atores que intervêm com os alunos com TEA

- De pouco investimento nos alunos com TEA por parte de algumas educadoras
- De inclusão por parte da docente de Educação Especial

Dificuldades sentidas pelas AO relativamente ao trabalho que realizam com as crianças na sala de aula

- A inexistência de orientações por parte da educadora relativamente ao trabalho e acompanhamento das atividades das crianças
- Vigiar as crianças nos intervalos em função do seu número elevado
- A mobilidade docente, que impede a continuidade do trabalho desenvolvido

Dificuldades sentidas pelas AO ao nível organizacional

- A inexistência de articulação com algumas das educadoras

Formação para intervir com alunos com TEA

- A que foi realizada pela Câmara Municipal e pelo Centro de Saúde foi muito superficial
- Deveria haver para as AO que são admitidas de novo e para quem já trabalha com esses alunos
- É importante, porque as escolas e as pessoas não estão sensibilizadas para o TEA

Apêndice 4 – Síntese da Entrevista com AO2

Dados de identificação

Idade: 49 anos

Habilitações Académicas: 12º ano

Anos de serviço na profissão: 28 anos

Situação profissional: Efetiva

Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças em sala de aula

- Estão relacionadas com as atividades que a educadora desenvolve na sala, como ajudar as crianças a sentar-se no chão, em roda.
- Tem em conta as orientações da educadora
- O trabalho individual com as crianças
- Dependem das orientações da professora de Educação Especial

Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças fora da sala de aula

- Vigiar as crianças no recreio
- Treinar o controlo dos esfíncteres
- São muito valorizadas pela atual professora de Educação Especial

Articulação das AO com as educadoras

- É diferente de educadora para educadora
- Ocorre em equipa, a partir da troca de impressões entre a educadora e a AO

Articulação das AO com o docente de Educação Especial

- É primeiro feita com a educadora e só depois com a AO
- Consiste na definição de estratégias que contribuam para a autonomia na alimentação e nas idas à casa de banho das crianças

Atitudes das AO relativamente à inclusão de crianças com TEA

- De entusiasmo sempre que uma criança adquiere mais um conhecimento
- Implica que a escola crie condições para que se processe adequadamente

Atitudes das crianças com TEA percecionadas pelas AO

- Algumas vivem isolados no seu mundo
- De obsessão
- Algumas fazem muitas birras
- Algumas são muito obedientes
- Não podem generalizar-se

Atitudes das crianças para com os seus colegas com TEA percecionadas pelas AO

- De proteção

Atitudes dos atores que intervêm com os alunos com TEA

- De Inclusão por parte da professora de EE
- De envolvimento de todos os intervenientes no processo
- De sensibilização às outras crianças

Dificuldades sentidas pelas AO relativamente ao trabalho que realizam com as crianças com TEA

- Dar resposta a tudo que a criança precisa

- Agravaram-se com a pandemia
- Lidar com o comportamento social de alguns alunos com TEA

Dificuldades sentidas pelas AO ao nível organizacional

- Estão relacionadas com as condições da própria escola
- A falta de recursos humanos

Estratégias implementadas pelas educadoras para inclusão de alunos com TEA

- Variam de acordo com a criança
- Dependem das dificuldades da criança

Estratégias implementadas pelas AO para inclusão de alunos com TEA

- Decorre da experiência adquirida anteriormente
- São casuísticas

Formação para intervir com alunos com TEA

- A que foi realizada pela Câmara Municipal e pelo Centro de Saúde foi muito superficial
- Ajuda a conhecer melhor estas crianças e a saber lidar com elas

Apêndice 5 – Síntese da Entrevista com AO3

Dados de identificação

Idade: 27 anos

Habilitações Académicas: Licenciada em Psicologia

Anos de serviço na profissão: 1 ano

Situação profissional: Contrato de prestação de serviços

Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças em sala de aula

- Manter as rotinas adquiridas
- Acompanhar as crianças na elaboração de desenhos, pinturas, puzzles, considerando a sua disposição e motivação.
- Ajudar as crianças nas tarefas que a educadora lhes distribui

Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças fora da sala de aula

- Vigiar a alimentação
- Treinar o controlo dos esfíncteres
- Devem considerar o que as crianças conseguem ou não conseguem fazer
- Tem em conta a vontade de cada uma das crianças

Funções das AO com a família das crianças

- Ter em atenção a informação fornecida pela família

Articulação das AO com as educadoras

- É inexistente com algumas
- Ocorre em equipa, a partir da troca de impressões entre a educadora e a AO

- Seria muito importante se houvesse um espaço no horário para esse efeito

Articulação das AO com o docente de Educação Especial

- É primeiro feita com a educadora e só depois com a AO

Atitudes das AO relativamente à inclusão de crianças com TEA

- De gratificação pela sua evolução
- De entusiasmo sempre que uma criança adquire mais um conhecimento

Atitudes das crianças com TEA percebidas pelas AO

- Algumas fazem muitas birras
- Alguns possuem bom relacionamento interpessoal

Atitudes das crianças para com os seus colegas com TEA percebidas pelas AO

- De entreaajuda
- De aceitação

Atitudes dos atores que intervêm com os alunos com TEA

- De envolvimento de todos os intervenientes no processo
- De sensibilização às outras crianças

Dificuldades sentidas pelas AO relativamente ao trabalho que realizam com as crianças com TEA

- Decorrem do desconhecimento de estratégias que contribuam para o desenvolvimento das capacidades de cada criança
- Dar resposta a tudo que a criança precisa
- Prendem-se com a falta de autonomia destas crianças

- Manter as rotinas para não haver retrocessos
- A falta de conhecimento sobre este transtorno

Dificuldades sentidas pelas AO ao nível organizacional

- A falta de recursos humanos
- A mobilidade docente, que impede a continuidade do trabalho desenvolvido
- A insuficiência do tempo disponibilizado para cada criança por parte de alguns técnicos

Estratégias implementadas pelas educadoras para inclusão de alunos com TEA

- A articulação com as famílias
- Dependem das dificuldades da criança

Estratégias implementadas pelas AO para inclusão de alunos com TEA

- Decorrem do conhecimento prévio da criança

Formação para intervir com alunos com TEA

- É importante, porque as escolas e as pessoas não estão sensibilizadas para o TEA
- Decorre da experiência e da formação inicial
- Ajuda a conhecer melhor estas crianças e a saber lidar com elas

Apêndice 6 – Síntese da Entrevista com a AO4

Dados de identificação

Idade: 23 anos

Habilitações Académicas: Licenciada em Sociologia

Anos de serviço na profissão: 2 anos

Situação profissional: Contrato de prestação de serviços

Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças em sala de aula

- Estão relacionadas com as atividades que a educadora desenvolve na sala, como ajudar as crianças a sentar-se no chão, em roda
- Tem em conta as orientações da educadora
- Desenvolver a autonomia da criança
- Acompanhar as crianças na elaboração de desenhos, pinturas, puzzles, considerando a sua disposição e motivação

Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças fora da sala de aula

- Treinar o controlo dos esfíncteres
- Devem considerar o que as crianças conseguem ou não conseguem fazer

Articulação das AO com as educadoras

- É diferente de educadora para educadora
- Ocorre em equipa, a partir da troca de impressões entre a educadora e a AO

Articulação das AO com o docente de Educação Especial

- É primeiro feita com a educadora e só depois com a AO
- Consiste na definição de estratégias que contribuam para a autonomia na alimentação e nas idas à casa de banho das crianças

Atitudes das AO relativamente à inclusão de crianças com TEA

- De gratificação pela sua evolução
- De falta de paciência para lidar com estas crianças

Atitudes das crianças para com os seus colegas com TEA percebidas pelas AO

- De dificuldade em compreender a situação

Atitudes dos atores que intervêm com os alunos com TEA

- De envolvimento de todos os intervenientes no processo
- De sensibilização às outras crianças

Dificuldades sentidas pelas AO relativamente ao trabalho que realizam com as crianças com TEA

- Decorrem do desconhecimento de estratégias que contribuam para o desenvolvimento das capacidades de cada criança
- Lidar com o comportamento social de alguns alunos
- Agravaram-se com a pandemia

Dificuldades sentidas pelas AO ao nível organizacional

- Dar resposta a tudo que a criança precisa
- A falta de recursos humanos
- A mobilidade docente, que impede a continuidade do trabalho desenvolvido

Estratégias implementadas pelas educadoras para inclusão de alunos com TEA

- Adaptação de atividades para cada uma das crianças

Estratégias implementadas pelas AO para inclusão de alunos com TEA

- Decorre da experiência adquirida anteriormente

Formação para intervir com alunos com TEA

- Decorre da experiência e da formação inicial

- Nem sempre existe
- É importante, porque as escolas e as pessoas não estão sensibilizadas para o TEA
- Ajuda a conhecer melhor estas crianças e a saber lidar com elas

Apêndice 7 – Análise de Conteúdo da Entrevista com a AO1

Análise de Conteúdo AO1

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças em sala de aula	Manter as rotinas adquiridas	- somos nós, auxiliares que fazemos esse papel da rotina, da inclusão da rotina. -somos nós que temos esse papel
	O trabalho individual com as crianças	-e, ao mesmo tempo, trabalhávamos individualmente com elas -a própria educadora organizava a sala de forma que eu ficasse só sentada com aquela criança, a trabalhar com ela, para haver interrupções, nem interferências.
	Dependem das orientações da professora de Educação Especial	- vem a Professora do apoio especial, duas vezes por semana para fazer a avaliação -e ver como é que as coisas estavam -e passar mais tarefas para os meninos fazerem.
	Treinar a psicomotricidade como rasgar, cortar, fazer tiras	-trabalhar os movimentos das mãos, motricidade -e, depois de começar a rasgar, já terem uma mobilidade nas mãos, -então passa-se a tesoura. -fazer tiras, retângulos, -tinham de cortar em cima do risco, -mesmo que se desviem um bocadinho

Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças fora da sala de aula	Treinar o controlo dos esfíncteres	-e um treino -desfradá-las, porque elas com quatro anos usavam fralda.
	Vigiar a alimentação	- a nível de orientação alimentar -Comecei a lhes introduzir alimentação
Articulação das AO com as educadoras	É inexistente com algumas educadoras	- não há troca com as educadoras sobre esses meninos. -cada educadora tem a sua forma de trabalhar -mas não têm qualquer relação com assistentes. - a nova educadora que veio, disse que ia alertar o ensino especial por qualquer coisa, -mas não sei o que é. -Não há essa troca -Se tu vais dizer mais alguma coisa, a Educadora não gosta. -É um entrave!
Articulação das AO com o docente de Educação Especial	É primeiro feita com a educadora e só depois com a AO	-Nós não podemos fazer esta sinalização -só a educadora. -nós podemos dar um aviso, muito subtil -mas as educadoras é que têm de passar para a Educação Especial.
Atitudes das AO relativamente à inclusão de crianças com TEA	De frustração pela quebra, ao fim de semana, das rotinas adquiridas pelas crianças durante a semana	-tu dás um passo durante a semana, quando vens de fim de semana, dá dois passos atrás. -e começa tudo de novo. -e, às vezes, acaba por ser um bocadinho, inicialmente, um pouco frustrante, tanto para nós, quanto para as crianças. -porque elas, durante semana, têm aquelas rotinas, porque estão habituadas as rotinas. -depois, chegam a casa e não há rotinas. -O que acontece quando chegam á escola? Os dois, três primeiros dias é a introdução das rotinas outra vez, -quando chegas ao final da semana, o quinto dia já estão elas dentro da rotina. - vem o fim de semana, lá volta tudo outra vez para trás
	De gratificação pela evolução das crianças	- Estas meninas com autismo hoje já têm 21 anos. -Houve uma altura que as via, mas não as vejo mais.

		-Às vezes, elas faziam visitas à escola e até diziam o meu nome: - “Tu és a...” E, eu ficava -É mesmo reconfortante e gratificante. - É bom ver que tu contribuíste para esta meta
Atitudes das crianças com TEA percebidas pelas AO	Algumas vivem isolados no seu mundo	-como o “rapaz” não fala, tirando uma palavra ou outras, -fica muito no seu mundo, no banco, nos montes
Atitudes das crianças para com os seus colegas com TEA percebidas pelas AO	De boa interação	- Eles interagem muito bem com os colegas. -vejo que os amiguinhos da sala o incluíram
Atitudes dos atores que intervêm com os alunos com TEA	De pouco investimento nos alunos com TEA por parte de algumas educadoras	- Aqui o processo de inclusão dessas crianças...elas não estão, propriamente incluídas. -Eu não queria dizer, mas tem de ser. -E não estão incluídas porque não trabalham individualmente com elas,
	De inclusão por parte da docente de Educação Especial	-tirando a Professora do Ensino Especial.
Dificuldades sentidas pelas AO relativamente ao trabalho que realizam com as crianças na sala de aula	A inexistência de orientações por parte da educadora relativamente ao trabalho e acompanhamento das atividades das crianças	-se eles ficam numa mesa só com aqueles jogos, com aqueles bonecos que ele gosta, fica a manhã inteira. -Porque, ele não tem ninguém ali para dar uma orientação da atividade. -Porque se lhe derem uma orientação da atividade, para ele estar sentado, mesmo que se pegue na mão dele para ele começar a fazer os desenhos ou riscos, não importa, ele depois vai começando a adquirir isso. -Dá perfeitamente para fazermos isto.
Dificuldades sentidas pelas AO ao nível organizacional	A inexistência de articulação com algumas das educadoras	-A própria educadora, com a Professora Ensino especial deveriam falar connosco e nos dizerem assim: - “Agora, vocês vão começar a trabalhar com o X neste sentido”. -Mas, isso não acontece. -Faz-me muita confusão. -Porque na escola onde eu estava, isso acontecia. -Aqui, não é assim.

		-Não há continuidade no trabalho. - Não posso fazer nada sem orientação da educadora. -Porque não há uma orientação. -Então, mesmo que tu querias estar com uma criança, a educadora está sempre a dizer: - “Faças isso, faças aquilo”
	Vigiar as crianças nos intervalos em função do seu número elevado	- No intervalo é mais complicado, -temos muitos miúdos e os olhos não chegam para todos.
	A mobilidade docente, que impede a continuidade do trabalho desenvolvido	-na sala do X é ainda mais complicado, porque todos os anos há mudanças de educadora
Formação para intervir com alunos com TEA	A que foi realizada pela Câmara Municipal e pelo Centro de Saúde foi muito superficial	-a que foi realizada pela Câmara Municipal e pelo Centro de Saúde foi muito superficial -Foi a Câmara que nos proporcionou este curso de autismo -Também são oferecidas formações no Centro de Saúde -mas são formações que para mim não aprofundam em nada.
	Deveria haver para as AO que são admitidas de novo e para quem já trabalha com esses alunos	-as pessoas que são admitidas de novo, deveriam ter uma formação neste sentido. - quem vem, como contratado de Assistente Operacional, deveria ter uma formação neste sentido. -no sentido do Espectro do Autismo - deveria haver uma formação mais aprofundada sobre o autismo e outros
	É importante, porque as escolas e as pessoas não estão sensibilizadas para o TEA	- é importante, -ainda mais nestas escolas que as pessoas não estão preparadas, -quer dizer, sensibilizadas

Apêndice 8 – Análise de Conteúdo da Entrevista com a AO2

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças em sala de aula	Estão relacionadas com as atividades que a educadora desenvolve na sala, como ajudar as crianças a sentar-se no chão, em roda.	- eu sento no tapete com alguns - eu tinha de sentá-los no colo - não queriam sentar no tapete ao início
	Tem em conta as orientações da educadora	- Vai lá com a auxiliar fazer as fichas - Pode fazer assim com eles - Quando ele fizer assim, apaga e ele faz de novo - Algumas educadoras diziam o que tínhamos de fazer com cada menino - Ela dizia e eu fazia - Nós também não podemos tomar muitas decisões
	O trabalho individual com as crianças	- eles sentam em uma mesa - dá-se uma folha para eles trabalharem
	Dependem das orientações da professora de Educação Especial	- fala connosco sobre eles - sobre o que falam os pais - sobre o que gostam e todas as coisas
		Total
Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças fora da sala de aula	Vigiar as crianças no recreio	- Agora nos vamos ao recreio - é acompanhar as crianças no recreio - tentar que elas se deem o melhor possível
	Treinar o controlo dos esfíncteres	- levemos à casa de banho - vamos fazer fila para ir à casa de banho
	São muito valorizadas pela atual professora de Educação Especial	- gosta muito de partilhar as coisas com as auxiliares - diz que nós, somos uma peça fundamental - gostava de partilha as coisas com as auxiliares
Articulação das AO com as Educadoras	É diferente de educadora para educadora	- Há umas educadoras que deixam fazer mais que outras
	Ocorre em equipa, a partir da troca de impressões entre a Educadora e a AO	- dar a informação à Educadora da sala - trabalhar em equipa - pôs-nos a vontade - Sempre partilho - partilhamos
Articulação das AO com o docente de Educação Especial	É primeiro feita com a educadora e só depois com a AO	- A Professora do Ensino Especial e a educadora de sala tem um plano
	Consiste na definição de estratégias que contribuam para a autonomia na alimentação e nas idas à casa de banho das crianças	- as auxiliares eram também um ponto, afinal, de maior referência para as crianças - trabalhar em equipa e pôs-nos a vontade - nós precisamos de saber - se tivermos alguma informação, também podemos passar a ela - nós devemos saber as informações todas deles
Atitudes das AO relativamente à inclusão de crianças com TEA	De entusiasmo sempre que uma criança adquire mais um conhecimento	- dentro das suas características - tentar ajudá-los ao máximo possível

	Implica que a escola crie condições para que se processe adequadamente	- temos de criar condições para eles também terem melhores condições
Atitudes das crianças com TEA percecionadas pelas AO	Algumas vivem isolados no seu mundo	- gostava de ficar no seu mundo - não brincava com os outros
	De obsessão	- fugia no recreio para ir ver as listas telefónica
	Algumas fazem muitas birras	- tive uma gémea, ela gritava, gritava e não queria sentar no tapete - desmancham tudo, mandam tudo ao chão
	Algumas são muito obedientes	- são muito obedientes - buscam a auxiliar no recreio e querem abraços e beijinhos
	Não podem generalizar-se	- Já tive meninos autistas com fralda, sem fralda -já passaram muitos meninos com autismo na minha escola - São todos diferentes - depende do grau - há uns que fazem e outros que não fazem nada - os que usam fralda - não temos o trocador - são muito queridos, agarram-se muito a nós - há uns que leem - lia e seguiu para o primeiro ciclo
Atitudes das crianças para com os seus colegas com TEA percecionadas pelas AO	De proteção	- eles são muito protegidos pelos outros meninos. - os outros ajudam imenso - protegem-nos no recreio, na sala e tudo isso
Atitudes dos atores que intervêm com os alunos com TEA	De Inclusão por parte da professora de EE	- as próprias terapeutas acompanham os meninos até a sala do jardim - eles têm terapia da fala - tinham de retirá-lo da sala para um gabinete - tem apoio - tem uma educadora de ensino especial - lhe dá apoio na sala - outras vezes leva-os - só uma vez ou duas na semana, uma hora - temos com a terapeuta nesta sala
	De envolvimento de todos os intervenientes no processo	- Eles chegam à escola e são tratados igual aos outros - eles têm as mesmas rotinas que os outros - eles têm de ser incluídos
	De sensibilização às outras crianças	- passamos mais tempo com eles - no almoço eles estão com os monitores do CAF - não veem a educadora, a auxiliar, para eles é muito complicado
Dificuldades sentidas pelas AO relativamente ao	Dar resposta a tudo que a criança precisa	- são crianças que precisam de mais atenção - estar mais tempo com eles - muitas vezes não há

trabalho que realizam com as crianças com TEA	Agravaram-se com a pandemia	- os pais preferiram que eles ficassem em casa por conta do covid
	Lidar com o comportamento social de alguns alunos com TEA	- tinham problemas de se socializar - não gostava de ser agarrado
Dificuldades sentidas pelas AO ao nível organizacional	Estão relacionadas com as condições da própria escola	- dar condições para haver a inclusão - ficam perdidos - pensar também nas instalações - sala com 22 meninos e um autista - Não é só tirá-los dali para dentro de uma sala - em nossa escola está a sala da unidade de autistas - tem pouco meninos - aquilo é para os do primeiro ciclo - tínhamos aquelas unidades de ensino estruturado - agora mudaram o nome, é centro de recursos
	A falta de recursos humanos	- de vez em quando falta pessoal - Há falta de recursos humanos - falta uma auxiliar - andamos, as duas, a correr de um lado para outro - não temos uma auxiliar por sala - Há sempre falta de pessoa
Estratégias implementadas pelas educadoras para inclusão de alunos com TEA	Variam de acordo com a criança	- fazer tudo como os outros - dizia que ela não ia fazer o que queria na sala - a educadora dizia que ela tinha de sentar no tapete como os outros - Adaptação de atividades para cada uma das crianças
	Dependem das dificuldades da criança	- de acordo com a evolução deles - vamos adaptando a nossa maneira de ser com eles - adaptando e vendo mais ou menos como é que é - temos de ir fazendo conforme eles são
Estratégias implementadas pelas AO para inclusão de alunos com TEA	Decorre da experiência adquirida anteriormente	- sei muitas coisas - já passaram muitos miúdos por mim - nós agimos por instinto - Não existe uma fórmula
	São casuísticas	- não tenho um papel específico para essas crianças - O que aparece vai se fazendo - têm dia maus, dias bons
Formação para intervir com alunos com TEA	A que foi realizada pela Câmara Municipal e pelo Centro de Saúde foi muito superficial	- formação que nós temos são no centro de saúde - formação sobre crianças especiais há muitos anos - nunca foi sobre autismo

	Ajuda a conhecer melhor estas crianças e a saber lidar com elas	- Devíamos ter mais formação sobre autismo e outros problemas - mais conhecimento para saberem lidar melhor com os problemas - podíamos ter mais formações para saber lidar - formações são mais para teoria - Deveríamos ter outra - deveriam ter mais formação
--	---	---

Apêndice 9 – Análise de Conteúdo da Entrevista com a AO3

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças em sala de aula	Manter as rotinas adquiridas	- a rotina é muito importante para eles
	Acompanhar as crianças na elaboração de desenhos, pinturas, puzzles, considerando a sua disposição e motivação.	- ela gosta de fazer puzzle e gosta dos complicados - não quer fazer com lápis de cor, faz com canetas - ali um bocado ao jeito dela, mas acaba por fazer as atividades - fazer um puzzle ou estar sentada a ouvir a história, como nos sabemos que ela é capaz de o fazer, insistimos - Numa questão de uma atividade de recortar ou de pintar não insistimos - nós é que lhe temos de dar a peça - há dias em que não lhe apetece, então ela desmancha
	Ajudar as crianças nas tarefas que a educadora lhes distribui	- Ela já conseguiu sentar e ouvir a história, mas tem de ser naquele lugar específico do tapete
Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças fora da sala de aula	Vigiar a alimentação	- nós tínhamos de lhe partir a maça
	Treinar o controlo dos esfíncteres	- quando vamos com Maria a casa de banho e temos de ir regularmente - nota-se que há uma postura diferente da parte dela, ela já vai - Tem de ser sempre na mesma sanita
	Devem considerar o que as crianças conseguem ou não conseguem fazer	- já conseguiu sentar e ouvir a história - Nós fazemos ali um grande trabalho para que ela também se sinta bem - foi buscar a caixa e fez o abecedário completo - Ela vai buscar as letras repetidas, as que têm a mesma cor, tudo certinho, por ordem

	Tem em conta a vontade de cada uma das crianças	- tem as suas complicações - Há muitas atividades que ela não consegue ou não quer fazer
Funções das AO com a família das crianças	Ter em atenção a informação fornecida pela família	- falei com a mãe para mandar a maçã cortada em quatro - a mãe mandou a maçã cortada e ela não comeu
Articulação das AO com as educadoras	É inexistente com algumas	- é uma coisa que falha um bocadinho - não haver esta ligação entre a educadora, nós e também a terapeuta de nos dizer o que fazer - não existe esta preocupação de nos passarem alguma ideias, algumas dicas - Não existe isso! - não há qualquer interação aqui, nem comigo - nós deveríamos ter mais feedback - ela tem um trabalho mais especializado em relação a estas crianças e ao diagnóstico deles, fazem avaliações, certamente e vão percebendo o estado de cada um - não existe, essa parte não passa por nós - passar qual é o objetivo ou uma dica. - As pessoas que têm mais formação, nomeadamente as terapeutas e a técnicas que estão com ela podiam dar-nos algum feedback
	Ocorre em equipa, a partir da troca de impressões entre a educadora e a AO	- com a educadora da sala dela em específico, tenho espaço para propor algumas coisas. - o nosso papel enquanto auxiliar, assistentes operacionais é exatamente igual o da educadora ou da Professora de Educação Especial ou da Terapeuta - se elas tentarem incluir e nós não, não estamos aqui a fazer um bom trabalho - nós poderíamos fazer mais - nós sabemos que ela é capaz de o fazer, insistimos
	Seria muito importante se houvesse um espaço no horário para esse efeito	- eu acho que a informação devia de ser das Educadoras para connosco - as Educadoras dizerem-nos: “Se vocês fizessem assim”, pode ser que vejamos uma melhoria - dar-nos sugestões, dicas ou técnicas
Articulação das AO com o docente de Educação Especial	É primeiro feita com a educadora e só depois com a AO	- Existir, existe - a terapeuta está na sala e trabalha com a Maria na sala - vai falando com a educadora
Atitudes das AO relativamente à inclusão de crianças com TEA	De gratificação pela sua evolução	- me espantava todos os dias com a evolução que ela fazia - a própria evolução deles, vai fazer com que eles fiquem mais incluídos - acho que a Maria é de facto um caso de sucesso - nós conseguimos mesmo fazer um trabalho com ela

	De entusiasmo sempre que uma criança adquiere mais um conhecimento	- aquilo é um QI elevadíssimo - sabemos também que essas crianças tem um QI extremamente elevado - é extraordinário ver o que elas conseguem fazer
Atitudes das crianças com TEA percebidas pelas AO	Algumas fazem muitas birras	- quando nos insistimos muito com ela para fazer uma atividade, ela fica muito irritada e descontrolada
	Alguns possuem bom relacionamento interpessoal	- a nossa autista não tem nada haver a nível de agressividade - Há autistas mais agressivos - uma criança extremamente fácil e de relação, é extremamente amável, muito de toque - Ela é muito de beijinhos, também não e muito normal
Atitudes das crianças para com os seus colegas com TEA percebidas pelas AO	De entreajuda	- eles próprios dão-lhe a mão quando ela está mais distraída, “no mundo dela” - Eles nos ajudam imenso - as próprias crianças não fazem esta distinção - Eles têm uma atenção redobrada e cuidado especial. eles conversam com ela - está sempre uma criança preocupada a procurar pela Maria e a levá-la para o comboio
	De aceitação	- acabam por perceber esta diferença - às tantas eles começam a perceber e eles próprios saem para Maria ir - muito importante para as outras crianças da sala perceberem que não somos todos iguais e que existem pessoas e crianças diferentes
Atitudes dos atores que intervêm com os alunos com TEA	De envolvimento de todos os intervenientes no processo	- Temos de ser todas, todas a fazer esta inclusão - Não há aqui qualquer diferenciação, nem por parte da criança, nem por parte dos adultos - um papel fundamental para que essas crianças se sintam como normais, como incluídas, como iguais as outras - Nós temos sempre de estar a nos adaptar a eles - está bem incluída. - Ela está muito bem adaptada
	De sensibilização às outras crianças	- para as outras crianças entenderem que não podem andar lá porque esta a “autista” não é fácil - Há aqui um trabalho que nós temos de fazer com as outras crianças - na sala, eles compreenderem que estão ali a cortar e a colar, porque a educadora está a mandar e a Maria não está - conversar muito com eles - sabem que ela “pode mexer” e eles não - as crianças possam perceber que Maria é igual a eles, sendo diferente.

		- de estar constantemente a conversar com as crianças, de explicar esta diferença, a explicar que ela existe
Dificuldades sentidas pelas AO relativamente ao trabalho que realizam com as crianças com TEA	Decorrem do desconhecimento de estratégias que contribuam para o desenvolvimento das capacidades de cada criança	- é tentativa e erro vamos percebendo - ela não deveria estar lá - Não sei se estar ali é o melhor sítio para ela - ano passado podia perfeitamente estar lá, nós ainda conseguíamos trabalhar com ela e fazer com que ela evoluísse em alguns pontos
	Dar resposta a tudo que a criança precisa	- essas crianças precisam sempre de uma atenção especial - estar com pessoas especializadas na questão dela, ter pessoas mais dedicadas a ela. - é estar a fazer atividades com as outras crianças que não são possíveis de executar com a Maria - é muito complicado para Maria fazer este trabalho, mas ela faz
	Prendem-se com a falta de autonomia destas crianças	- precisam ser supervisionadas de uma forma diferente - gosta de fazer plasticina, mas temos de estar ao pé dela, porque ela come, mete no cabelo - tem de estar sempre um adulto com a Maria e ponto final
	Manter as rotinas para não haver retrocessos	- o fato dela ter estado muito tempo em casa, quebrou muito a rotina - neste momento está a ser um começar do zero - os meses que ela ficou em casa, houve um retrocesso - não ajudou nesta nova adaptação
	A falta de conhecimento sobre este transtorno	- bocado difícil este papel da inclusão - perceber o que é melhor para a criança, avaliarmos caso a caso. - acho que não temos conhecimento suficiente para isto
Dificuldades sentidas pelas AO ao nível organizacional	A falta de recursos humanos	- se eu pudesse estar um dia só com ela, se calhar a evolução dela seria melhor ao fim de um mês, ao fim de um ano. - existem outras 20 crianças e que temos de dar igual atenção - A auxiliar também tem de auxiliar as outras crianças nas atividades e acaba por ser sempre complicado de gerir - à nível logístico o sistema, lá está, devia permitir mais atenção

	A mobilidade docente, que impede a continuidade do trabalho desenvolvido	- É todo um processo novo cada vez que vem uma pessoa nova - devia haver pessoas específicas na sala - Esta rotatividade, atrapalha a continuidade - ficamos na sala de 15 em 15 dias - deveria ser a mesma, para se criar uma relação - depois veio outra e o trabalho não tem continuidade que se queria
	A insuficiência do tempo disponibilizado para cada criança por parte de alguns técnicos	- O tempo que ela passa na terapeuta, é insuficiente
Estratégias implementadas pelas Educadoras para inclusão de alunos com TEA	A articulação com as famílias	- a mãe da Maria perguntou à educadora o que ela achava sobre a Maria vir mascarada, porque ela tem tendência a tirar - ela deveria vir mascarada como os outros miúdos
	Dependem das dificuldades da criança	- Nós também já a conhecemos muito bem. É mais fácil de gerir - nós optamos por não insistir assim demasiado com ela - Numa questão de uma atividade de recortar ou de pintar não insistimos - A educadora tenta um, duas ou três vezes, mas se vê que ela não quer, deixa-a - a educadora da sala faz um papel, neste caso, muito importante - A educadora, também, estimula - A educadora tenta sempre que ela faça
Estratégias implementadas pelas AO para inclusão de alunos com TEA	Decorrem do conhecimento prévio da criança	- optamos por não insistir assim demasiado com ela - vamos fazendo aquilo que achamos que na altura é o melhor para ela, o adequado - deveríamos avaliar caso a caso - saber o que a criança gosta de fazer
Formação para intervir com alunos com TEA	É importante, porque as escolas e as pessoas não estão sensibilizadas para o TEA	- a formação da própria sociedade - para as pessoas perceberem que existem pessoas diferentes, mas que tem os mesmo direitos, tudo igual
	Decorre da experiência e da formação inicial	- eu nunca propus a eles me oferecerem alguma formação, mas acho que a resposta seria não - nós não temos esta formação - para o meu trabalho, não era necessário eu ter uma licenciatura - e as técnicas que tento utilizar e passar as minhas colegas foram coisas que eu vi na faculdade - mas isso tem haver com o meu curso - Era bom haver uma formação mais teórica

		- não só sobre o autismo, mas de outras coisas também - iria facilitar o nosso trabalho - coisa que nós podíamos melhorar
	Ajuda a conhecer melhor estas crianças e a saber lidar com elas	- Mesmo a educadora, tem uma formação, mas nem sempre conhece bem a área da inclusão e têm muitas dúvidas com estas crianças

Apêndice 10 – Análise de Conteúdo da Entrevista com a AO4

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças em sala de aula	Estão relacionadas com as atividades que a educadora desenvolve na sala, como ajudar as crianças a sentar-se no chão, em roda	- sentava-me no tapete com ela e tentava que ela focasse a sua atenção naquele momento - tentava que ela focasse a sua atenção naquele momento
	Tem em conta as orientações da educadora	- As pessoas dizem o que tem de ser feito e somos nós um bocado que executamos - Porque estamos com elas o dia todo
	Desenvolver a autonomia da criança	- Nós tentávamos dar o máximo de atenção com esta crianças, para torná-los independentes - é o que vai moldar e dar autonomia, quando estas crianças forem adultas - Não fazer tudo por elas, mas dar-lhes um autonomia que lhes será útil para a vida futura - torná-los o mais independente possível. - não pode ser todo o tempo a fazer o que querem - elas próprias aprenderem a lidar com as frustrações delas e com as emoções - é muito importante
	Acompanhar as crianças na elaboração de desenhos, pinturas, puzzles, considerando a sua disposição e motivação	- na altura de fazer um desenho eu chegava nessas crianças e tentava que elas pegassem no lápis e fizesse ao menos um rabisco
Funções das AO em relação às atividades desenvolvidas com as crianças fora da sala de aula	Treinar o controlo dos esfíncteres	- na altura de ir a casa de banho, somos nós que estamos com eles
	Devem considerar o que as crianças conseguem ou não conseguem fazer	- ao invés de ser eu a pendurar o casaco dele, é dizer: “Podes por o teu casaco ali.”, “Tira tu o casaco.”
Articulação das AO com as educadoras	É diferente de Educadora para educadora	- Não com todas as educadoras, por cada uma é diferente

	Ocorre em equipa, a partir da troca de impressões entre a educadora e a AO	- A educadora vinha falar comigo - quando precisasse, pedia a minha opinião - Sempre funcionei muito em equipa - é um bocado natural - São coisas que devem ser feitas e partir das duas. -mas sempre tentei trabalhar em equipa
Articulação das AO com o docente de Educação Especial	É primeiro feita com a educadora e só depois com a AO	- para as Assistentes a mensagem era transmitida pela educadora - acho que resulta - A Professora do Ensino Especial comunica-se com as educadoras
	Consiste na definição de estratégias que contribuam para a autonomia na alimentação e nas idas à casa de banho das crianças	- A terapeuta uma vez fez um talher especial diferente para que uma das crianças conseguisse comer de forma autónoma e ter maior mobilidade neste aspeto - Educadora do Ensino Especial combinou connosco uma hora para ir a casa de banho e ele conseguia fazer as necessidades
Atitudes das AO relativamente à inclusão de crianças com TEA	De gratificação pela sua evolução	- ficamos mesmo contentes
	-De falta de paciência para lidar com estas crianças	- Há pessoas que não tem nem paciência para crianças sem essas patologias, imagina para as crianças que têm patologias
Atitudes das crianças para com os seus colegas com TEA percecionadas pelas AO	De dificuldade em compreender a situação	- para as outras crianças, também, às vezes, é difícil - Fazê-los entender o porquê aquelas crianças tem uma situação especial
Atitudes dos atores que intervêm com os alunos com TEA	De envolvimento de todos os intervenientes no processo	- Inclusão é um processo que envolve várias pessoas, não é só as assistentes - envolve trabalho das educadoras e das professoras - só funciona como um trabalho em equipa
	De sensibilização às outras crianças	- tentar explicar as outras crianças que não têm patologia nenhuma aparente que essas crianças são especiais
Dificuldades sentidas pelas AO relativamente ao trabalho que realizam com as crianças com TEA	Decorrem do desconhecimento de estratégias que contribuam para o desenvolvimento das capacidades de cada criança	- é um transtorno mais complicado, temos de saber lidar
	Lidar com o comportamento social de alguns alunos	- A comunicação é um ponto - percebi que ele não estava a saber se expressar e sentia-se frustrado por não se fazer entender - a principal barreira é a comunicação - está num patamar que não consegue entender que há regras e está a tentar perceber - não conseguem comunicar como os outros e tem características específicas

	Agravaram-se com a pandemia	- na altura da pandemia está a ser um processo mais complicado por conta da falta de pessoal - antes funcionava - Tentavam fazer com que funcionasse bem - Tinham horas marcadas com a terapeuta, a terapeuta ia até a sala
	Dar resposta a tudo que a criança precisa	- precisam desta atenção. - São 25 miúdos e eu não posso, se tiver um miúdo especial, fingir que ele não existe - Marginalizá-lo fingir que tenho 24. - Não é correto - não iria me sentir bem se agissem desta forma. - Acho que é um bocado uma questão de ética - sentia-me frustrada por não conseguir ajudar - tem mais dificuldades na hora da história
Dificuldades sentidas pelas AO ao nível organizacional	A falta de recursos humanos	- faltam pessoas
	A mobilidade docente, que impede a continuidade do trabalho desenvolvido	- As crianças estão habituadas aquela pessoa e de repente há uma outra assistente ou outra terapeuta
Estratégias implementadas pelas educadoras para inclusão de alunos com TEA	Adaptação de atividades para cada uma das crianças	- a educadora tenta incluí-los na aula de ginástica, para também fazer como as outras crianças. - ia ajudá-la
Estratégias implementadas pelas AO para inclusão de alunos com TEA	Decorre da experiência adquirida anteriormente	- Foi mais no confronto do dia a dia com esta realidade - fui me adaptando - fui aprendendo - Tive de me adaptar e agir - eu fui aprendendo, foi mesmo na experiência do dia a dia - ao ser confrontada com as situações
Formação para intervir com alunos com TEA	Decorre da experiência e da formação inicial	- Tive uma cadeira de Sociologia da Educação, mas não deu bases sobre este tema.
	Nem sempre existe	- não tive nenhuma formação desse género
	É importante, porque as escolas e as pessoas não estão sensibilizadas para o TEA	- seria importante uma formação, não só para assistentes, mas para toda a escola - Temos um grande número de crianças especiais - Nem toda a gente tem esta sensibilidade e tem a mesma indicação para lidar com estas crianças
	Ajuda a conhecer melhor estas crianças e a saber lidar com elas	- poderiam apostar em formação específicas - poderia ajudar-nos no dia a dia com estas crianças

Apêndice 11 – Protocolo de entrevista à AO1

Entrevistadora: Boa tarde! Primeiramente gostaria de agradecer a por ter aceitado o convite para a realização desta entrevista. Peço a vossa permissão para gravá-la e reforçar que todos os dados aqui recolhidos serão de uso exclusivo para o trabalho de mestrado, sendo a gravação apagada assim que o trabalho for finalizado. A entrevista tem como objetivo principal identificar a percepção dos assistentes operacionais que apoiam o jardim de infância na inclusão de crianças com Autismo. Fique à vontade para responder as questões e acrescentar o que quiser ou achar necessário.

Entrevistada: Ok!

Entrevistadora: Podemos começar por falar um pouquinho sobre si? Qual é a sua idade, escolaridade?

Entrevistada: Claro! Tenho 57 anos e sou tenho frequência de primeiro ano na Faculdade de Letras- Francês, Português e Alemão.

Entrevistadora: Quanto tempo tens de serviço como Assistente?

Entrevistada: Estou de serviço há 17 anos. P nome mudou de auxiliar para assistente, mas o serviço continua o mesmo. Administrativamente deixamos de estar sobre administração da Câmara, para estarmos com a Junta. O meu contrato é feito com a Câmara, eu sou do quadro.

Entrevistadora: Fale um pouco sobre a sua percepção sobre inclusão e nomeadamente sobre a inclusão de crianças com autismo?

Entrevistada: Eu comecei a trabalhar sem conhecer propriamente o que é o autismo e puseram-me duas meninas nos braço e agora, olhe...ajude-as a crescer. A única coisa que eu tenho noção, mais ou menos e até houve um filme que era “Os meninos do sótão”, em que

fala precisamente sobre as crianças autistas em Inglaterra, que era uma coisa fora do vulgar e, portanto, não havia ainda ciência evoluída nesse sentido, então essas crianças eram atiradas para o sótão com uma governanta. E era a governanta que se ocupava delas. Então, eram chamados de meninos do sótão, porque viviam no sótão, num mundo a parte.

Entrevistara: Então, este foi o primeiro contacto que tiveste com a nomenclatura de “autismo”?

Entrevistada: Exatamente. Depois, quando eu comecei a trabalhar para o jardim de infância, foram logo duas meninas com autismo, espectro do autismo, mas eu nem sabia nada, não conhecia a doença. Conhecia de nome, mas não sabia, pronto! Trissomia 21 eu já sabia, porque os meus pais tinham uma amiga que é professora na CERC e, portanto, sobre a trissomia 21 eu já tinha contacto com os miúdos, porque, às vezes, iam á escola. Ma é completamente diferente do que a síndrome do autismo. E, para mim foi uma coisa...agora, olhe! “Tens aqui uma tesoura, tens aqui umas fichas e agora é só trabalhar com elas”. E eu, pronto! Comecei a trabalhar com elas. Comecei a trabalhar com elas a nível de orientação alimentar, desfradá-las, porque elas com quatro anos usavam fralda. Comecei a lhes introduzir alimentação, só que assim...tu dás um passo durante a semana, quando vens de fim de semana, dá dois passos atrás. E começa tudo de novo. E, às vezes, acaba por ser um cadinho, inicialmente, um pouco frustrante, tanto para nós, quanto para as crianças. Porque elas, durante semana, têm aquelas rotinas, porque estão habituadas as rotinas. Depois, chegam a casa e não há rotinas. O que acontece quando chegam á escola? Os dois, três primeiros dias é a introdução das rotinas outra vez, quando chegas ao final da semana, o quinto dia já estão elas dentro da rotina. Vem o fim de semana, lá volta tudo outra vez para trás.

Entrevistadora: E nesta escola, as crianças com crianças com autismo faziam parte da turma?

Entrevistada: Faziam parte da turma. Elas estavam inseridas na sala com as outras crianças, normalmente, com as crianças ditas “normais” e estavam com o grupo todo, faziam coisas com o grupo, mas depois havia os trabalhos mais específicos com elas, para o

desenvolvimento da motricidade fina delas, para o associarem as coisas e os nomes às coisas, o mesmo em relação aos alimentos. Mas, depois havia a parte do trabalho, também, em grupo com as outras crianças. Elas tinham de sentar no tapete juntos com os outros, mesmo que não quisessem, tínhamos que a obrigarem. Éramos nós, auxiliares que fazíamos esse papel da rotina, da inclusão da rotina. Éramos nós que tínhamos esse papel e, ao mesmo tempo, trabalhávamos individualmente com elas, porque, depois, vinham a Professora do apoio especial, duas vezes por semana para fazer a avaliação e ver como é que as coisas estavam e passar mais tarefas para os meninos fazerem.

Entrevistadora: E nesta escola, há quanto tempo estas?

Entrevistada: Nesta escola estou há cinco anos, no Agrupamento há 17. Estas meninas com autismo hoje já têm 21 anos. Houve uma altura que as via, mas não as vejo mais. Às vezes, elas faziam visitas à escola e até diziam o meu nome: - “Tu és a...” E, eu ficava É mesmo reconfortante e gratificante. É bom ver que tu contribuístes para esta meta.

Entrevistadora: E como percecionais a inclusão nesta escola? Como se dá o processo de inclusão?

Entrevistada: Nesta escola é diferente. Aqui o processo de inclusão dessas crianças...elas não estão, propriamente incluídas. Eu não queria dizer, mas tem de ser. E não estão incluídas porque não trabalham individualmente com elas, tirando a Professora do Ensino Especial. E, só fazem duas vezes por semana.

Entrevistadora: E na sala, como acontece? Como as crianças com autismo ficam?

Entrevistada: Na sala não. Um fica na sala com os brinquedos a frente ali esta. Nas outras duas, tirando o João, que senta a mesa e trabalha com os meninos, mas ele já vinha de uma outra escola já com essa rotina e já a trabalhar e escrever. O Jorge era igual. Já vinham um trabalho anterior da outra escola. Enquanto o Afonso, não. O João e o Jorge já vinham de uma escola em que, inclusive as terapeutas deles vêm cá uma, duas vezes por semana. No intervalo é mais complicado, temos muitos miúdos e os olhos não chegam para todos.

Entrevistadora: Então, pode me falar um pouco mais sobre como os meninos ficam na sala, realizam os trabalhos, se relacionam com os colegas e também com os adultos? E nos outros espaço, como recreio, refeitório.

Entrevistada: Eles interagem muito bem com os colegas. O Afonso já não. O Afonso ainda não foi trabalho do neste sentido. Mas, vejo que os amiguinhos da sala o incluíram, como o Afonso não fala, tirando uma palavra ou outras, fica muito no seu mundo, no banco, nos montes.

Entrevistada: Então, quais as questões que são mais difíceis para incluir estes alunos?

Entrevistada: A relação com o próximo e o próprio desenvolvimento de todas as suas capacidades. Porque, se tu não trabalhas uma criança a começar a escrever, a começar a desenha, para já, a pegar numa tesoura, a começar a rasgar com a mão era o que eu fazia com as outras meninas. Antes de começar a usar, primeiro era trabalhar os movimentos das mãos, motricidade e, depois, então, de começar a rasgaram, já terem uma mobilidade nas mãos, então passava-se a tesoura. Depois, tinham que, fazia tiras, fazia retângulos, tinham de cortar em cima do risco, mesmo que se desviassem um bocadinho, não fazia mal, era um treino. Portanto, esse era sempre um trabalho contínuo, que era o que se devia fazer com os estes. A própria educadora, com a Professora Ensino especial deveriam falar connosco e nos dizerem assim: - “Agora, vocês vão começar a trabalhar com o Afonso, neste sentido”. Mas, isso não acontece. Faz-me muita confusão. Porque na escola onde eu estava, isso acontecia. A educadora do Ensino Especial, vinha ter connosco e dizia-nos assim: - “A esta tarefa aqui para fazer, eles têm que fazer assim”. Aqui, não é assim. Não há continuidade no trabalho.

Entrevistadora: Poderia me falar um pouco mais sobre a articulação entre as assistentes, as educadoras e a Professora do Ensino Especial?

Entrevistada: Com a educadora eu não sei, connosco não. A educadora também não nos diz: - “Está aqui, olha aqui para fazer com os meninos”. Na sala, a tirar o João e o Jorge, os outros não fazem nada. Não há conversa com as Professoras, aliás, depende da educadora. Mas, não há troca com as educadoras sobre esses meninos. Na sala do Afonso é ainda mais complicado, porque todos os anos há mudanças de educadora. Cada educadora tem a sua

forma de trabalhar, mas não têm qualquer relação com assistentes. A nova educadora que veio, disse que ia alertar o ensino especial por qualquer coisa, mas não sei o que é. Não há essa troca.

Entrevistadora: Como você percebe o teu papel para com as crianças com autismo?

Entrevistada: Não posso fazer nada sem orientação da educadora.

Entrevistadora: Então, como você acha que poderia/deveria acontecer?

Entrevistada: Esta experiência que eu tive nos meus primeiros 12 anos de as educadoras porem-nos a trabalhar com as crianças.

Entrevistadora: E, achas que em algumas das salas consegues fazer o trabalho de uma forma diferente para as crianças com autismo?

Entrevistada: É difícil sem orientação da educadora. Porque não há uma orientação. Então, mesmo que tu querias estar com uma criança, a educadora está sempre a dizer: - “Faças isso, faça aquilo”. Só que eu, quando fui, quando comecei, eu fazia outras coisas, mas quando era para trabalhar com aquelas crianças, não havia mais nada para fazer, era só trabalhar com aquelas crianças. Tirano os momentos de irmos com todos á casa de banho ou ao recreio, porque o resto, quando era aquele momento dedicado aquela criança, não havia interrupções a ninguém. A própria educadora organizava a sala de forma que eu ficasse só sentada com aquela criança, a trabalhar com ela, para haver interrupções, nem interferências. Porque, entretanto, a educadora estava a trabalhar com as outras crianças todas, quando aquela criança estava a trabalhar, todas trabalhavam ao mesmo tempo. Não havia umas a trabalhar e outras a brincar, todas trabalhavam ao mesmo tempo. As tantas, ela já conseguia estar sentada a mesa com outros, já não precisa estar a parte, já estava com todos. Aí, já havia maior disponibilidade da minha parte para estar com os outros todos a tempo inteiro.

Entrevistadora: Em sala, existe alguma atividade, adaptação ou estratégia específica para a criança com autismo?

Entrevistada: Não, nada! Na do João e Jorge, como já havia dito, é diferente. Eles já conseguem e não precisam de fazer nada diferente.

Entrevistadora: Mas acredita que seria importante o uso de uma abordagem diferentes para esses meninos?

Entrevistada: Sim! Eles precisam de se sentirem integrados. Porque, se eles ficam numa mesa só com aqueles jogos, com aqueles bonecos que ele gosta, fica a manhã inteira. Porque, ele não tem ninguém ali para dar uma orientação da atividade. Porque se lhe derem uma orientação da atividade, para ele estar sentado, mesmo que se pegue na mão dele para ele começar a fazer os desenhos ou riscos, não importa, ele depois vai começando a adquirir isso. Dá perfeitamente para fazermos isto. Há momentos em que estamos ali a volta deles, a ver o que estão a fazer e a escrever nomes, então, dava para estarmos com eles. Se, nas outras escolas funciona, aqui também deveria de funcionar.

Entrevistadora: Existe algum momento onde possa ter abertura para conversar sobre estas questões e expor algumas ideias?

Entrevistada: Não! Se tu vais dizer mais alguma coisa, a educadora não gosta. É um entrave! Olha, por exemplo, temos um filho de uma colega nossa, que andou aqui. Se ele tivesse sido trabalhado como as outras crianças que andaram na outra escola e foram trabalhadas, ele teria ido longe. Só que aqui não se trabalha nesse sentido. Abrem-se as portas, só que depois...

Entrevistadora: Qual é a importância, então do jardim de infância para esses meninos?

Entrevistada: É terem o mesmo desenvolvimento das outras crianças. Se há o jardim de infância, para as crianças desenvolverem as suas capacidades, tanto socialmente, psicologicamente, os outros também conseguem. Caso sejam inseridos e trabalhados. Basta pensar numa criança normal, basta estar ali, se ninguém for ter com ela, não a ensinar, o que essa criança vai desenvolver? Zero. Então, com essas crianças com necessidades educativas especiais, pior ainda. Elas não são totalmente autónomas e não têm o sentido de autogestão como os outros.

Entrevistadora: Em algum momento alguns dos intervenientes a educadora, a Coordenadora ou a Professora de Educação Especial conversou convosco sobre as crianças com autismo que iriam apoiar ter nas salas?

Entrevistada: Mesmo as educadoras são apanhadas de surpresa, porque os pais têm receio e não mencionaram na escola, com receio de que não pudessem entrar aqui. Só depois de entrarem é que as educadoras referenciaram.

Entrevistadora: E caso uma Assistente perceba que alguma criança apresenta algum sinal a ser investigado?

Entrevistada: Nós não podemos fazer esta sinalização, só a educadora. Nós podemos dar um aviso, muito subtil, mas as educadoras é que têm de passar para a Educação Especial.

Entrevistadora: Em relação à formação, fale um pouco sobre formação que tiveste ou fizeste relacionadas ao tema.

Entrevistada: Nada! Nenhuma! Foi o chamado instinto maternal. Nós tivemos uma formação no Espetro do Autismo, mas é aquela formação muito superficial. Foi a Câmara que nos proporcionou este curso de autismo e ainda fiz mais um sobre “Higiene e segurança alimentar” e o outro sobre “Conflitos”. Mas já há alguns anos. Também são oferecidas formações no Centro de Saúde, mas são formações que para mim não aprofundam em nada.

Entrevistadora: Então, além da articulação entre os profissionais, o que mais poderia ser feito para facilitar/melhorar a inclusão das crianças com autismo?

Entrevistada: As pessoas que são admitidas de novo, deveriam ter uma formação neste sentido. Eu depreendo que os Educadores, quando tiram o seu curso, já tenham uma vertente neste sentido, penso eu. Agora, que vem, como contratado de Assistente Operacional, deveria ter uma formação neste sentido. No sentido do Espetro do Autismo, no sentido de primeiros socorros, sei lá, tanta coisa que se deveria ter.

Entrevistadora: E para as assistentes que já estão a trabalhar, o que poderia ser feito?

Entrevistada: Uma formação mais aprofundada sobre o autismo e outros. Porque não há só meninos, este ano mesmo recebemos um menino com Trissomia 21.

Entrevistadora: Gostaria de acrescentar mais alguma questão para a nossa entrevista?

Entrevistada: A integração destas crianças é importante, ainda mais nestas escolas que as pessoas não estão preparadas, quer dizer, sensibilizadas. Mais sensibilização. Esta escola dantes, tinha uma unidade para surdas, depois esta escola foi refeita. Agora, estão a receber crianças com síndromes e ninguém está sensibilizado para isto. Além da sensibilidade, toda a criança necessita de um certo “olhar”, um olhar de ver. Ver mesmo! Depois, as pessoas tornam-se rotineiras, tipos robôs, não há elo. Eu tenho uma formação pessoal muito forte, muito diferente. Além da formação pessoa, tenho uma formação pessoal mais de valores, de olhar para o outro e, às vezes, falta uma formação pessoal e um sentido de profissionalismo. Não é só o académico. Não adianta só o académico se a formação pessoal não acompanha. Depois as pessoas estão sempre a reclamar, se é preciso fazer, faça. É para o bem de todos. Eu, tento passar os meus valores, para deixar o mundo um bocadinho melhor do que eu encontrei. Falta muito isso.

Entrevistadora: Gostaria, mais uma vez, de agradecer a sua entrevista e o tempo dedicado a ela. Muito obrigada

Apêndice 12 – Protocolo de entrevista à AO2

Entrevistada: Boa noite! Eu só a Mariana, faço mestrado em Educação Especial e o tema da minha tese é “O papel do assistentes operacionais na inclusão de crianças com autismo”. Então esta entrevista tem como objetivo compreender um pouco mais sobre este papel.

Entrevistadora: Poderia me falar um pouco sobre o que sabe sobre o autismo? Quando ouviu o termo pela primeira vez?

Entrevistada: A primeira vez que eu ouvi falar foi quando recebemos um menino com autismo na escola. Explicaram-me que ele tinha um problema, tinha problemas de se socializar, muitas vezes ele não gostava de ser agarrado, gostava de ficar no seu mundo, não brincava com os outros. Já tive meninos autistas com fralda, sem fralda... É tentar ajudá-los ao máximo possível, dentro das suas características. Por exemplo, eu tenho esses dois

meninos autistas que tem seis anos e são meses e eles gostam de abraços. Eles próprios procuram a nós para abraçar. Foram os primeiros que eu tive assim. Esses são os primeiros que buscam a auxiliar no recreio e querem abraços e beijinhos. O que eu noto é que eles são muito protegidos pelos outros meninos. Quando explicamos que eles precisam de ajuda, os outros ajudam imenso, protegem-nos no recreio, na sala e tudo isso. Lá na nossa escola está a sala da unidade de autistas, mas este ano tem pouco meninos, acho que os pais preferiram que eles ficassem em casa por conta do covid.

Entrevistadora: Sobre esta unidade, como funciona?

Entrevistada: No jardim de infância não vão para esta sala. No jardim eles ficam na sua sala, aquilo é para os do primeiro ciclo. Nós temos com a terapeuta nesta sala ou as próprias terapeutas acompanham os meninos até a sala do jardim.

Entrevistadora: Como acontece a inclusão das crianças com autismo?

Entrevistada: Eles chegam a escola e são tratados igual aos outros.... Agora nós vamos ao recreio, vamos fazer fila para ir a casa de banho, eu sento no tapete com alguns. Já tive alguns que não queriam sentar no tapete ao início e eu tinha de sentá-los no colo e eles gritavam, esperneavam até sentarem-se no tapete. Depois, tive uma gémea, ela gritava, gritava e não queria sentar no tapete, mas a educadora dizia que ela tinha de sentar no tapete como os outros. Então, aquilo era uma gritaria. Ela depois, começou ela própria a ir, já se sentava no tapete, já ficava lá sossegadinha e pronto, já fazia como aos outros. Portanto, eles têm as mesmas rotinas que os outros. Depois tem apoio, tem uma educadora de ensino especial que, às vezes, lhe dá apoio na sala, outras vezes leva-os, pronto quando estão muito agitados, usando a coisa não esta a correr muito bem, leva-os para outro sítio, para estarem mais calmos e fazerem os trabalhos com as terapeutas. É só uma vez ou duas na semana, uma hora. Mas, às vezes, eles têm terapia da fala. Eu no ano passado, tive um menino que tinha uma outra terapia. Então, eles tinham de retirá-lo da sala para um gabinete. Agora, nas salas, eles sentam em uma mesa, dá-se uma folha para eles trabalharem, mas depende do grau... há uns que fazem e outros que não fazem nada. E, pronto... vão a casa de banho como os outros. Ali só tem um problema, os que usam fralda, temos um pouco de dificuldade, pois não temos o

trocador. Estou com um que usa fralda e os pais pediram-nos uma ajuda para tirar a fralda. Sabes que este, até semana passada não dizia nada e, esta semana começou a dizer _ “xixi” e “cocó”. Mas não fazia. Fui mudar-lhe a fralda e ele só dizia: “xixi, cocó”. Mas, eles são muito queridos, agarram-se muito a nós. É uma grande diferença dos outros. Os outros andavam sozinhos, ficavam lá no seu mundo. Estes são muito obedientes.

Entrevistadora: Quais são as maiores dificuldades na inclusão dessas crianças?

Entrevistada: O que é difícil é que eles são crianças que precisam de mais atenção. Nós, é assim, nós somos auxiliares, nós estamos em cada semana numa sala, mas de vez em quando falta pessoal. Há falta de recursos humanos. Agora, por exemplo, falta uma auxiliar. Então, andamos, as duas, a correr de um lado para outro, está a ser difícil. Neste caso, desses dois, eles estão na sala e não se nota. Mas, já tive casos de meninos na sala que desmancham tudo, mandam tudo ao chão, aí fica complicado. Eu tinha um que fugia no recreio para ir ver as listas telefónica para ver os anúncios de carro. Ele fugia sempre para isto, tinha uma obsessão. Este também gostava de toalhetes e se nós tirássemos, fazia uma grande birra. São todos diferentes. Também há uns que leem. Tive um que lia e seguiu para o primeiro ciclo.

Entrevistadora: Existem estratégias, mudanças ou alterações realizadas na escola que sejam pensadas para estas crianças?

Entrevistada: Não existe uma fórmula, uma estratégia montada. Tem de se ir ao longo do dia, ao longo das semanas, dos meses, de acordo com a evolução deles, vamos adaptando a nossa maneira de ser com eles, como eles são. Se eles têm dias maus, dias bons, nós temos de ir nos adaptando e vendo mais ou menos como é que é. Por exemplo, quando eu tive as gémeas, uma nunca queria ficar na sala e fazia birras horríveis para estar na sala. Mas a educadora adaptou as estratégias e quando ela saía da sala, a auxiliar ia com ela para outra sala e ficava com ela a brincar, só as duas. A irmã, que estava na outra sala, a tal que fazia birras para estar no tapete, mas que acabou por aprender, a educadora dizia que ela não ia fazer o que queria na sala, mas o que nós queríamos. Ela fez birras por uns dias, mas a seguir vai sentar no tapete. E, foi assim. Ela fez birras, mas depois percebeu que tinha de sentar no tapete e passou a fazer tudo como os outros. Claro que a sua maneira, mas não fazia birras

na sala., porque ela percebeu que, com aquela educadora, ela não fazia. A educadora dizia, hoje a Maria vai brincar na casinha e ela ia...a Maria vai fazer os desenhos e ela fazia. Mas, depende da educadora. A outra educadora não queria que ela fizesse birras, então a menina fazia birras, porque já sabia que iria tirá-la da sala. Nós também não podemos tomar muitas decisões, as Educadoras é que tem. Depende muito da educadora. Há umas educadoras que deixam fazer mais que outras.

Entrevistadora: Então as dinâmicas também variam de acordo com a educadora. Já tiveste alguma que tenha realizado mudanças na sala, no plano de sala ou assim?

Entrevistada: Não. Era mais no dia a dia. Se é necessário mudar ou não.

Entrevistadora: Na Escola tem um Professora de Educação Especial. Como é a relação dela com a educadora de sala, com as auxiliares, pode me falar se existe alguma articulação e como é?

Entrevistada: Nós todos os anos é uma diferente. Por exemplo, a Professora do Ensino Especial deste a gosta muito de partilhar as coisas coma as auxiliares. Ela diz que nós, somos uma peça fundamental por que eles estão muito tempo connosco, nos é que o levamos a casa de banho e ela acha que nós devemos saber as informações todas deles. Coisa que as outras não querem saber, acham que as auxiliares estão ali para mudar fralda e levar os meninos à casa de a banho. Esta Professora, disse mesmo a mim que gostava de partilha as coisas com as auxiliares, porque as auxiliares eram também um ponto, afinal, de mais referencia para eles do que propriamente a educadora. Nós passamos mais tempo com eles, levemos à casa de banho, neste caso, os dois que lá estão precisam de muita ajuda na casa de banho. Ela fala connosco sobre eles, sobre o que falam os pais, sobre o que gostam e todas as coisas.

Entrevistadora: E o que você acha sobre isso.

Entrevistada: Eu concordo com elas, ela tem razão. Há coisa que também nós precisamos de saber. E, também nós, se tivermos alguma informação, também podemos passar a ela. Pro exemplo, tem um menino que não faz xixi o dia todo na escola. Se não fosse eu a dizer isto à educadora e à Professora para falar com os pais como ele faz xixi. Eu disse que não achava

normal, ele não podia estar o dia todo sem fazer xixi. Então, elas falaram com os pais e o menino só faz xixi com o pai. Eu não sei como elas vão resolver isso. Mas, eu achei que, como elas não sabiam porque não os leva a casa de banho, eu falei com a educadora. Os pais disseram que era normal, que havia acabado de entrar. Mas, ao menos já está, partilhamos.

Entrevistadora: E antes desta Professora de Educação Especial, como acontecia? E a articulação entre a educadora e a Auxiliar

Entrevistada: Nós poderíamos dar a informação à educadora da sala e ela depois falava com a Professora. Antes também era mais fácil falar com os pais, agora isso é mais difícil. Mas a nova Professora disse logo queria trabalhar em equipa e pôs-nos a vontade. Mas nem sempre foi assim. Entre mim e a educadora tem acontecido sempre. Já conheci muitas e nunca tive problema nenhum. Sempre partilho o que aconteceu, as coisas da sala.

Entrevistadora: Falando agora das tuas funções enquanto assistente operacional, quais são? Existe alguma atribuição específicas às crianças que são incluídas?

Entrevistada: Como assistente operacional é acompanhar as crianças no recreio, na casa de banho e tentar que elas se deem o melhor possível. Na sala, algumas educadoras diziam o que tínhamos de fazer com cada menino. Ela dizia e eu fazia. A Professora do Ensino Especial e a educadora de sala tem um plano, por exemplo, o Manoel hoje tem de fazer fichas e elas diziam_ “Vai lá com a auxiliar fazer as fichas”. E se eles não fizessem bem, elas diziam: “Pode fazer assim com eles.”; “Quando ele fizer assim, apaga e ele faz de novo.” Eu acho que eu não tenho um papel específico para essas crianças. O que aparece vai se fazendo.

Entrevistadora: O que acha que poderia ser diferente para facilitar o trabalho com essas crianças?

Entrevistada: Eu estar mais tempo com eles. Ter mais tempo para eles. Eles precisavam de mais atenção e muitas vezes não há.

Entrevistadora: Já teve ou fez alguma formação na área da inclusão ou autismo?

Entrevistada: Eu fiz uma formação sobre crianças especiais há muitos anos. Deveríamos ter outra, deveríamos ter mais. A formação que nós temos são no centro de saúde, mas nunca foi

sobre autismo. Devíamos ter mais formação sobre autismo e outros problemas. Na minha escola são mais autistas, nos tínhamos aquelas unidades de ensino estruturado, mas agora mudaram o nome, é centro de recursos. Mas os meninos mais velhos não se aguentam muito na sala de primeiro ciclo, nem pensar.

Entrevistadora: Então, o que você acha que poderia mudar para facilitar a inclusão dessas crianças?

Entrevistada: As pessoas deveriam ter mais formação, mais conhecimento para saberem lidar melhor com os problemas. Porque nós agimos por instinto, por conhecer mais ou menos. Eu sei muitas coisas porque já passaram muitos miúdos por mim, os que falam, os que não falam, o que fazem birra. Mas se calhar, podíamos ter mais formações para saber lidar. Mas, também as formações são mais para teoria, mas na prática temos de ir fazendo conforme eles são. Eles deviam também ser mais acompanhados, ter pessoas só para eles. Por exemplo, no almoço eles estão com os monitores do CAF e quando eles não veem a educadora, a auxiliar, para eles é muito complicado.

Entrevistadora: Gostaria de acrescentar ou partilhar mais alguma questão? Desafios?

Entrevistada: A inclusão é tudo muito bonito, eles têm de ser incluídos, mas temos de criar condições para eles também terem melhores condições. Não é só tirá-los dali para dentro de uma sala e pronto, deixa-os estar. A sala antes tinha 20 meninos, quando tinham um de inclusão, agora já tem 22. Então, numa sala com 22 meninos e um autista, a coisa fica muito, muito complicada. E, às vezes, não temos uma auxiliar por sala, já tem de andar outra a correr de um lado para o outro. Eles ficam perdidos. Temos de dar condições para haver a inclusão. Há sempre falta de pessoal. Temos de pensar também nas instalações. Existem meninos que usam fralda e não temos condições de os trocar.

Apêndice 14 – Protocolo de entrevista à AO3

Entrevistadora: Boa noite! Eu só a Mariana, faço mestrado em Educação Especial e o tema da minha tese é “O papel do assistentes operacionais na inclusão de crianças com autismo”. Então esta entrevista tem como objetivo compreender um pouco mais sobre este papel.

Entrevistada: Só queria antes dizer-te uma coisa. Nós, este ano só temos uma autista. Assim, com diagnóstico, só uma. A bem dizer, ela não deveria estar lá, porque ela já tem os seis anos feitos e ela já havia de estar no primeiro ciclo. Só que como o ano passado, o final do ano foi meio atípico e quem deveria ter tratado dos papéis dela não tratou, ela acabou por ficar mais um ano na sala do jardim. Portanto, para o ano ele devera ir para a unidade para autistas.

Entrevistadora: Qual a sua opinião em relação ao processo de inclusão na sua escola? Como ele acontece?

Entrevistada: Relativamente a criança que nós temos lá autista. Quando eu fui lá trabalhar a criança já estava. Ou seja, o processo de inclusão dela já estava meio que trabalhado. Aquilo que eu acho é que nós enquanto adulto e enquanto educadores temos muito... um papel fundamental para que essas crianças se sintam como normais, como incluídas, como iguais as outras. Pronto! Aqui a questão passa um bocado por aí. Eu acho que a educadora da sala faz um papel, neste caso, muito importante, porque acaba por conversar muito com eles. Porque eles próprios...por exemplo se a criança está a mexer em alguma coisa que não pode, as outras crianças não vão mexer porque ele está a mexer, porque sabem que ela “pode mexer” e eles não. Eles acabam por perceber esta diferença e este trabalho passa por nós, quer seja educadora ou auxiliares que passam pela sala. E, também, um cadinho a terapeuta que vai lá fazer a terapia com ela. Às vezes, a terapeuta sai da sala com ela para terapia, outras vezes faz a terapia em sala de aula. E acho que sim, nós temos um papel super fundamental para que as crianças possam perceber que Maria é igual a eles, sendo diferente.

Entrevistadora: O você acha sobre as crianças com autismo estarem na escola regular?

Entrevistada: Acho que deveríamos avaliar caso a caso. A minha experiência diz-me isso. Por exemplo, a Maria ano passado podia perfeitamente estar lá, porque nós ainda

conseguíamos trabalhar com ela e fazer com que ela evoluísse em alguns pontos. Eu própria me espantava todos os dias com a evolução que ela fazia. Neste momento atual, neste ano letivo, pode também ter haver com a pandemia, com o fato dela ter estado muito tempo em casa, quebrou muito a rotina. E, a rotina é muito importante para eles. E, eu acho que neste momento está a ser um começar do zero. Não sei se estar ali é o melhor sítio para ela. Por enquanto, nós fazemos de tudo, nós e as crianças também da sala dela. Nós fazemos ali um grande trabalho para que ela também se sinta bem.

Entrevistadora: No dia a dia, vês diferenças na rotina por conta desta criança, dificuldades, desafios...

Entrevistada: Nos também enquanto educadores, que é aquilo que nós fazemos, não podemos nos esquecer que essas crianças precisam sempre de uma atenção especial e precisam ser supervisionadas de uma forma diferente. E aqui, interessa muito saber o que a criança gosta de fazer, porque por exemplo, ela gosta muito de andar no balance, só que aquele balance só dá para uma criança e ela é capaz de ficar duas horas ali. E para outras crianças entenderem que não podem andar lá porque esta a “autista” não é fácil. Há aqui um trabalho que nos temos de fazer com as outras crianças para elas perceberem que não podem porque esta lá a Maria. E na sala, eles compreenderem que estão ali a cortar e a colar, porque a educadora está a mandar e a Maria não está. Isto passa aqui por um processo, uma aprendizagem. Mas, eu acho que eles próprios, é engraçado, às tantas eles começam a perceber e eles próprios saem para Maria ir, ou eles próprios dão-lhe a mão quando ela está mais distraída, “no mundo dela”, não é. Eles nos ajudam imenso. Eu acho que a Maria é de facto um caso de sucesso. Porque nós conseguimos mesmo fazer um trabalho com ela. Falando com a educadora sobre isto, nós conseguimos perceber que os meses que ela ficou em casa, houve um retrocesso. E, também não ajudou nesta nova adaptação. Mas, também, estamos no início do ano. Pronto! Mas, sabemos também que essas crianças tem um QI extremamente elevado e é extraordinário ver o que elas conseguem fazer.

Entrevistadora: O que você sente que é mais difícil neste processo, para si, para educadora e para os outros intervenientes?

Entrevistada: Posso te dizer que, por exemplo, na casa da Professora do Ensino Especial, acho que deveria ser a mesma, para se criar uma relação. Apesar de Maria ser uma criança extremamente fácil e de relação, é extremamente amável, muito de toque. O que acontece com Maria é que ela tinha uma terapeuta, depois veio outra e o trabalho não tem continuidade que se queria. É todo um processo novo cada vez que vem uma pessoa nova. Passa muito por aí. E, em relação também a educadora, o que eu posso dizer...o mais difícil para nós em sala é estar a fazer atividades com as outras crianças que não são possíveis de executar com a Maria, tem de estar sempre alguém ao pé dela e isso acaba por ser complicado. A auxiliar também tem de auxiliar as outras crianças nas atividades e acaba por ser sempre complicado de gerir.

Entrevistadora: O que Maria já faz em sala?

Entrevistada: Ela já conseguiu sentar e ouvir a história, mas tem de ser naquele lugar específico do tapete. Se alguma criança estiver no lugar dele, ela faz uma birra, logo. Temos ali um problema. Por exemplo, à segunda-feira a educadora gosta de fazer uma atividade que é “O que fizeram no fim de semana”, contar o que fizeram e fazer um desenho. Às vezes, é muito complicado para Maria fazer este trabalho, mas ela faz. Às vezes, não quer fazer com lápis de cor, faz com canetas, às vezes não quer caneta, usa o lápis de cor. Mas, ali um cadinho ao jeito dela, mas acaba por fazer as atividades. A educadora, também, estimula muito para isso. E nós também. Por exemplo, posso te dizer que quando vamos com Maria a casa de banho e temos de ir regularmente, quando eu vou com ela a casa de banho, ela não quer. Ela nunca quer. E, agora nota-se que há uma postura diferente da parte dela, ela já vai. Tem de ser sempre na mesma sanita, ela gosta daquela, mas pronto, vai. Nós temos lá na sala, uma caixa com letras magnéticas que é o abecedário. Eu fiquei espantada a primeira vez que vi a Maria foi buscar a caixa e fez o abecedário completo. Acho que há adultos que não conseguiam fazer! Ela vai buscar as letras repetidas, as que têm a mesma cor, tudo certinho, por ordem. E tu pensas, aquilo é um QI elevadíssimo. Portanto, nota-se que, em algumas coisas, ela é assim.

Entrevistadora: Quando que ouvinte fala sobre autismo, como foi.

Entrevistada: Na faculdade nos falamos de autismo. É uma coisa que falamos imenso. Conto diretamente com autistas, foi na escola. Antes era mais na escola que havia a unidade de ensino estruturado. E vi algumas situações de autista...por isso que eu estou a dizer, a nossa autista não tem nada haver a nível de agressividade. Há autistas mais agressivos. A nossa Maria não é sim. Ela é muito de beijinhos, também não é muito normal. Mas, tem as suas complicações. Por exemplo, vou te contar uma história que aconteceu esta semana. Eles tomam o pequeno almoço na sala e mãe mande-lhe sempre uma fruta inteira. E, ela não queria comer, nos tínhamos de lhe partir a maçã. Então, eu falei com a mãe para mandar a maçã cortada em quatro, que é como eu corto aqui e ela assim já come. Olha! Acredita que a mãe mandou a maçã cortada e ela não comeu. A educadora diz que poder ter a ver com a oxidação da maçã, com aquela parte preta. E, isso faz-lhe confusão e ela já não come. Nós temos sempre de estar a nos adaptar a eles.

Entrevistadora: Existe alguma mudança no dia a dia da escola para esta criança, como estratégias diferentes em sala, mudanças no plano ou algo assim?

Entrevistada: É assim, diretamente a nós, é uma coisa que falha um bocadinho, de não haver esta ligação entre a educadora, nós e também a terapeuta de nos dizer o que fazer, dar-nos sugestões, dicas ou técnicas. Nós vamos fazendo aquilo que achamos que na altura é o melhor para ela, o adequado. Mas, não existe esta preocupação de nos passarem alguma ideias, algumas dicas. Não existe isso.

Entrevistador: Quando se refere a “nós” que são?

Entrevistada: Nós auxiliares. Porque nós só ficamos na sala de 15 em 15 dias. Isto anda sempre assim. Então neste caso da Maria, podia ser dito a nós: “Olha! Se vocês fizessem assim, para VR se ela melhora!”. Mas não existe isso.

Entrevistadora: Mas entre a educadora e a terapeuta, existe esse contacto?

Entrevistada: Existir existe, porque muitas vezes a terapeuta está na sala e trabalha com a Maria na sala. Mas, é assim, como eu costumo dizer a terapeuta não é só da Maria, mas de outras crianças. Portanto, o tempo que ela está na sala é demasiado curto para trabalhar com

ela. Por exemplo, nós estamos agora a fazer um trabalho de Halloween, porque é já na sexta e a Professora de Educação Especial, fez o trabalho com a Maria e fez sozinha, pronto! O resto é tentativa e erro enhos vamos percebendo. Por exemplo, a Maria gosta de fazer plasticina, mas temos de estar ao pé dela, porque ela come, mete no cabelo. Por exemplo, ela gosta de fazer puzzle e gosta dos complicados, mas há dias em que não lhe apetece, então ela desmancha e nós é que lhe temos de dar a peça. Há dias que é mais complicado.

Entrevistadora: Sobre a articulação entre você e a educadora, acontece? Como funciona? Ou fazer sugestões?

Entrevistada: Não! Não! Mas, com a educadora da sala dela em específico, tenho espaço para propor algumas coisas. Mas, acho que não temos conhecimento suficiente para isto. Neste caso, eu acho que a informação devia de ser das educadoras para connosco, ou seja, as educadoras dizerem-nos: “Se vocês fizessem assim, pode ser que vejamos uma melhoria.”

Entrevistadora: Mas, por exemplo, antes de realizarem alguma atividade, pensam se vão precisa fazer mudanças por conta da Maria?

Entrevistada: Há muitas atividades que ela não consegue ou não quer fazer. Por exemplo, esta semana andamos a recortar e a colar muitas coisas. Esta é uma atividade que ela não quer fazer. A educadora tenta sempre que ela faça. Nós tentamos sempre. Mas, quando nos insistimos muito com ela para fazer uma atividade, ela fica muito irritada e descontrolada. Então, muitas vezes, nos optamos por não insistir assim demasiado com ela. Nestes aspetos assim mais específicos da sala, não insistimos, mas se for, por exemplo, fazer um puzzle ou estar sentada a ouvir a história, como nos sabemos que ela é capaz de o fazer, insistimos. Numa questão de uma atividade de recortar ou de pintar não insistimos. A educadora tenta um, duas ou três vezes, mas se vê que ela não quer, deixa-a. Nos também já a conhecemos muito bem. É mais fácil de gerir.

Entrevistadora: Sobre o papel de cada um. Qual papel acredita ter relação á inclusão dessas crianças? E do da educadora e da Professora de Educação Especial? Em sala? No recreio?

Entrevistada: Acho que o nosso papel enquanto auxiliar, assistentes operacionais é exatamente igual o da educadora ou da Professora de Educação Especial ou da Terapeuta, ou seja, se elas tenderem incluir e nós não, não estamos aqui a fazer um bom trabalho, não é? Temos de ser todas, todas a fazer esta inclusão. só assim é que vai funcionar, não é? Eu queria só te dizer uma coisa. Ano passado, no Carnaval, a mãe da Maria perguntou à educadora o que ela achava sobre a Maria vir mascarada, porque ela tem tendência a tirar. Por exemplo, se eu lhe dobrar as mangas da camisola, as tantas ela está quase a bater, a “*panicar*”. Então, a mãe perguntou a opinião da educadora sobre ela se mascarar e a educadora disse, claro que sim. Então, a educadora disse que sim, que ela deveria vir mascarada como os outros miúdos. E nós ficamos super contentes que ela passou o desfile todo mascarada. A Única coisa foi o adereço da cabeça, que ela não quis.

Entrevistadora: Sobre as suas atribuições, acredita que algo deveria ser diferente? Acha que algo poderia ou deveria mudar para facilitar o processo de inclusão dessas crianças?

Entrevistada:

É assim... Maria é como uma outra criança qualquer. Não há aqui qualquer diferenciação, nem por parte da criança, nem por parte dos adultos. A única questão é tem de estar sempre um adulto com a Maria e ponto final. E, às vezes, à nível logístico o sistema, lá está, devia permitir mais atenção, eu estou na sala, mas nem eu, nem a educadora estamos com a Maria e, portanto existem outras 20 crianças e que temos de dar igual atenção. E acaba por ser um bocado difícil este papel da inclusão. Mas, em relação ao papel da inclusão, gostaria de frisar que ela está bem incluída. E, que as próprias crianças não fazem esta distinção. Mas, em relação ao nosso papel nós poderíamos fazer mais, até para o desenvolvimento dela se tivéssemos disponibilidade para estar ali. Assim, ela não é desprezada, como é óbvio, fazemos muito trabalho com ela. Mas, se eu pudesse estar um dia só com ela, se calhar a evolução dela seria melhor ao fim de um mês, ao fim de um ano. O tempo que ela passa na terapeuta, é insuficiente. Na idade que ela está. Mesmo em relação as próprias crianças, que lhe agarram, ela não tem nenhuma atitude, de afastar. Pronto! Ela está muito bem adaptada.

Entrevistadora: Referiste, varia vezes, que a Maria é um caso de sucesso, porquê?

Entrevistada: Eu acho que tem haver com trabalho, inicialmente da educadora e depois das auxiliares e acaba por ser também das terapeutas de a incluir, de estar constantemente a conversar com as crianças, de explicar esta diferença, a explicar que ela existe, mas que não é por isto...por exemplo, todas as crianças têm uma garrafa de água na sala. A Maria, se não tiver água na garrafa dela, ela agarra numa garrafa qualquer. Os miúdos, poderiam ralar, como fazem aos outros, mas com ela não fazem isso. Eles têm uma atenção redobrada e cuidado especial. eles conversam com ela. E, é engraçado, eles perguntam sempre por ela. Por exemplo, vamos fazer um comboio e está sempre uma criança preocupada a procurar pela Maria e a levá-la para o comboio. Por isso, eu acho mesmo que é um caso de sucesso para inclusão. todos os dias as educadoras, quando a vão buscar no recreio, a Maria, diferente das outras crianças, não vai logo para o comboio, mas os colegas, já sabem disso e já vão logo buscá-la.

Entrevistadora: Como funciona a articulação entre educadora, Professora de Educação Especial, Assistente, famílias?

Entrevistada: Em relação a nós, assistente operacionais é complicado. Se a criança já estiver no CAF quando nós chegamos à sala e vão ao CAF depois, nós não vemos a família. Portanto, acaba por não ser nosso o contacto com os pais. A educadora, sei que fala muito com a mãe. A terapeuta, quando vai na sala, vai falando com a educadora. É um cado complicado, nós não temos conhecimento se há alguma reunião entre a Professora e a educadora. Nós, assistente operacionais não temos conhecimento disto. A terapeuta, às vezes busca a Maria a sala e leva-a para o gabinete e não há qualquer interação aqui, nem comigo, nem com a educadora quando a terapeuta está em sala também não há esta interação

Entrevistadora: Então, como você acha que poderia ser esta articulação?

Entrevistada: Eu acho que, apesar do nosso caso específico se adaptar muito bem a todas as pessoas, mesmo assim, acho que devia haver pessoas específicas na sala. Esta rotatividade, atrapalha a continuidade. Portanto, eu sou apologista de cada pessoa na sua sala. Uma vez que não é possível, acho que nós deveríamos ter mais feedback da terapeuta, já que ela tem um trabalho mais especializado em relação a estas crianças e ao diagnostico deles, fazem

avaliações, certamente e vão percebendo o estado de cada um. E, não existe, essa parte não passa por nós. Por exemplo, dela falar qual é o objetivo ou uma dica.

Entrevistadora: E a Professora, faz algum tipo de partilha ou sugestão para o trabalho com a Maria?

Entrevistada: Não! É assim, não há feedback, não temos acesso. Eu acho que, a própria evolução deles, vai fazer com que eles fiquem mais incluídos. E, se houver aqui uma evolução, mesmo que gradual, mesmo que seja pequena, se nós estivermos a trabalhar para o mesmo... vamos tentar que hoje a Maria faça isto ou aquilo. Mas, que todos nós fizéssemos o mesmo, talvez isso ajudaria que a Maria fosse mais incluída.

Entrevistadora: E sobre formações, já procuraste alguma formação no tocante à inclusão ou a própria escola já fez esta oferta?

Entrevistada: Não! Nós tivemos uma formação no ano passado, mas não era sobre inclusão. Verdade, eu nunca propus a eles me oferecerem alguma formação, mas acho que a resposta seria não. Aquilo que eu sei e as técnicas que tento utilizar e passar as minhas colegas foram coisas que eu vi na faculdade, mas isso tem haver com o meu curso. E, para o meu trabalho, não era necessário eu ter uma licenciatura. Portanto, isto é tudo extra.

Entrevistadora: Então, existe alguma formação que acreditas que seja importante par ao teu trabalho? Era bom haver uma formação mais teórica, não só sobre o autismo, mas de outras coisas também. Isto iria facilitar o nosso trabalho. É uma coisa que nós podíamos melhorar. Mesmo a educadora, tem uma formação, mas nem sempre conhece bem a área da inclusão e têm muitas dúvidas com estas crianças.

Entrevistadora: Já estamos a caminhar para o final, mas gostaria de algo tens algo a acrescentar ou sugerir?

Entrevistada: Eu não tenho conhecimento para dizer se para estas crianças seria melhor estarem numa sala regular ou no ensino normal, não tenho esta experiência. Mas, eu sou apologista do avaliar acaso a caso. É muito importante para as outras crianças da sala perceberem que não somos todos iguais e que existem pessoas e crianças diferentes, qua são

iguais a nós e que no fundo, mas com as suas limitações. Acho que é mais importante para outras crianças, do que para as crianças autistas. Não sei se me estou a fazer entender. Ou seja, até a formação da própria sociedade, para as pessoas perceberem que existem pessoas diferentes, mas que tem os mesmo direitos, tudo igual. Acho que também é importante para Maria estar com pessoas especializadas na questão dela, ter pessoas mais dedicadas a ela. Portanto, existe, aqui, um melhor de dois mundos, como é que nos conseguimos depois fazer isto? Eu não sei como é nas escolas que têm as unidades, se as crianças ficam divididas entre a sala regular e as unidades, era um bocado utópico. Mas, o importante é perceber o que é melhor para a criança, avaliarmos caso a caso. No ano passado eu achava que a Maria não deveria estar numa sala especializada, este ano eu já acho que sim. Ela não está a evoluir ali. O que ela tinha de evoluir, agora já passa por um atendimento mais especializado, mais específico para ela, com coisas mais direcionadas, que nós já não conseguimos dar. Porque nós não temos esta formação. As pessoas que têm mais formação, nomeadamente as terapeutas e a técnicas que estão com ela podiam dar-nos algum feedback sobre a Maria, sugestões, dicas, estratégias para nós. Porque nós passamos o dia todo com eles.

Entrevistadora: Muito obrigada pela sua partilha de conhecimento e do tempo dedicado.

Apêndice 15 – Protocolo de entrevista à AO4

Entrevistadora- Boa tarde! Primeiramente gostaria de agradecer a por ter aceitado o convite para a realização desta entrevista. Peço a vossa permissão para gravá-la e reforçar que todos os dados aqui recolhidos serão de uso exclusivo para o trabalho de mestrado, sendo a gravação apagada assim que o trabalho for finalizado. A entrevista tem como objetivo principal identificar a perceção dos assistentes operacionais que apoiam o jardim de infância na inclusão de crianças com Autismo. Fique à vontade para responder as questões e acrescentar o que quiser ou achar necessário.

Entrevistada- Obrigada!

Entrevistadora- Poderia falar um pouco sobre o que sabe sobre o autismo, quando tiveste contacto com pessoas com este diagnóstico.

Entrevistada- Eu quando andava no secundário, tinha um colega com autismo, quer dizer, eram dois. Não estavam na minha turma, mas tive este primeiro contacto. Estes já eram crescidos, mas com crianças só na escola. Acho que é um transtorno mais complicado, temos de saber lidar. São pessoas que, às vezes, não conseguem comunicar como os outros e tem características específicas.

Entrevistadora: Fale um pouco sobre o que você acredita ser inclusão e como este processo acontece na escola onde trabalha.

Entrevistada: Inclusão é um processo que envolve várias pessoas, não é só as assistentes. Também envolve trabalho das educadoras e das professoras, também há meninos do primeiro ciclo. Mas, acho que só funciona como um trabalho em equipa. Para incluir da melhor forma, junto das outras crianças. Eu acho que na altura da pandemia está a ser um processo mais complicado por conta da falta de pessoal. As crianças estão habituadas aquela pessoa e de repente há um outra assistente ou outra terapeuta, porque a dele está em isolamento. Mas acho que antes funcionava. Tentavam fazer com que funcionasse bem. Tinham horas marcadas com a terapeuta, a terapeuta ia até a sala. Nós tentávamos dar o máximo de atenção com esta crianças, para torná-los independentes. Acho que é o que vai moldar e dar autonomia, quando estas crianças forem adultas. Não fazer tudo por elas, mas dar-lhes um autonomia que lhes será útil para a vida futura. Tentar torná-los o mais independente possível. Passa um bocado por, ao invés de ser eu a pendurar o casco dele, é dizer: “Podes por o teu casaco ali.”, “Tira tu o casaco.” Tentar também contrariá-las, não pode ser todo o tempo a fazer o que querem, até para elas próprias aprenderem a lidar com as frustrações delas e com as emoções delas. Acho que isso é muito importante.

Entrevistadora: Sobre os desafios e dificuldade, existem? O que se torna mais difícil no dia a dia. A comunicação é um ponto. Até aconteceu uma situação outro dia que a educadora o contrariou e ele não estava a compreender o que a educadora estava a dizer e ele automaticamente, desatou a chorar, frustrado porque ele não conseguia gerir as emoções dele.

E, eu, desatei a chorar também porque percebi que ele não estava a saber se expressar e sentia-se frustrado por não se fazer entender. E eu, também, sentia-me frustrada por não conseguir ajudar. Aquilo mexeu muito comigo. Então, acho que a principal barreira é a comunicação. A própria criança está num patamar que não consegue entender que há regras e está a tentar perceber. Mas, enquanto não percebe, acho que há uma frustração que se apodera dele, depois acaba por passar para nós também.

Entrevistadora: E que outros momentos no dia também podem ser mais desafiantes?

Entrevistada: Acho eu a comunicação é mesmo a maior barreira. Mas, para as outras crianças também, às vezes, é difícil. Fazê-los entender o porquê aquelas crianças tem um situação especial. e, algumas crianças tentam ter o mesmo comportamento, para ter esta atenção especial. Então, tentar explicar as outras crianças que não têm patologia nenhuma aparente, que essas crianças são especiais e que precisam desta atenção.

Entrevistadora: Durante o teu percurso académico, tiveste alguma informação sobre o autismo ou buscaste saber depois sobre o assunto?

Entrevistada: Não! Foi mais no confronto do dia a dia com esta realidade, que eu fui me adaptando e fui aprendendo. Tive uma cadeira de Sociologia da Educação, mas não deu bases sobre este tema.

Entrevistadora: No dia a dia destas crianças na escola, existem estratégias ou mudanças que sejam realizadas a pensar nelas?

Entrevistada: Acho que sim. A terapeuta uma vez fez um talher especial diferente para que uma das crianças conseguisse comer de forma autónoma e ter maior mobilidade neste aspeto. E, por exemplo, a educadora tenta incluí-los na aula de ginástica, para também fazer como as outras crianças.

Entrevistadora: Como funciona a participação das assistentes nesta parte, de pensar aqui em estratégias?

Entrevistada: Sim, sempre meteram mais a educadora, que por fim passava a mensagem. A educadora vinha falar comigo e também, quando precisasse, pedia a minha opinião. Sempre

funcionei muito em equipa. Não com todas as educadoras, por cada uma é diferente, mas sempre tentei trabalhar em equipa. Estás crianças tem mais dificuldades na hora da história. Nesta altura eu sentava-me no tapete com ela e tentava que ela focasse a sua atenção naquele momento. Neste momentos era o que eu mais...na altura de fazer um desenho eu chegava nessas crianças e tentava que elas pegassem no lápis e fizesse ao menos um rabisco. Se não fosse eu a ajudar a própria educadora ia ajudá-la. Acho que é um bocado natural! São coisas que devem ser feitas e partir das duas.

Entrevistadora: Em relação às tuas funções como assistente? E quando na sala tem uma criança com autismo, como ficam às tuas funções em relação à estas crianças?

Entrevistada: São 25 miúdos e eu não posso, se tiver um miúdo especial, fingir que ele não existe. Marginalizá-lo fingir que tenho 24. Não é correto! Eu não iria me sentir bem se agissem desta forma. Acho que é um bocado uma questão de ética. Acho que, por exemplo, na altura de ir a casa de banho, somos nós que estamos com eles. Tinha uma criança que usava fraldas e queríamos que ele deixasse as fraldas. Então, a educadora do Ensino Especial combinou connosco uma hora para ir a casa de banho e ele conseguia fazer as necessidades lá. Nós ficamos mesmo contentes. Nós é que estamos com ela o tempo inteiro dentro da sala, no recreio. As pessoas dizem o que tem de ser feito e somos nós um bocado que executamos. Porque estamos com elas o dia todo.

Entrevistadora: Sobre a articulação entre as assistentes, a educadora e o professor o Ensino Especial, ela acontece, qual é a sua perceção?

Entrevistada: Acho que sim, que existe. Há um contacto direto entre a educadora e a Terapeuta e da terapeuta com a família. E, para as assistentes a mensagem era transmitida pela educadora. E, acho que resulta. A Professora do Ensino Especial comunica-se com as educadoras.

Entrevistadora: No que se refere à formações, já fizeste alguma em relação a este tema ou a escola promoveu alguma formação? Qual é a sua opinião sobre essas formações?

Entrevistada: Não, não tive nenhuma formação desse género. Aquilo que eu fui aprendendo, foi mesmo na experiência do dia a dia e ao ser confrontada com as situações. Tive de me adaptar e agir. Mas, acho que seria importante uma formação, não só para assistentes, mas para toda a escola. Temos um grande número de crianças especiais, então acho que era importante. Nem toda a gente tem esta sensibilidade e tem a mesma indicação para lidar com estas crianças, então seria importante. Há pessoas que não tem nem paciência para crianças sem essas patologias, imagina para as crianças que têm patologias, não é?

Entrevistadora: Acho que poderia haver, então alguma mudança na escola que pudesse facilitar o processo de inclusão?

Entrevistada: Há tantas coisas que poderiam ser melhoradas, mas nestes tempos de pandemia fica mais complicado, faltam pessoas. Acho que poderiam apostar em formação específicas, acho que isso poderia ajudar-nos no dia a dia com estas crianças.

Entrevistadora: Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, gostaria de acrescentar mais alguma informação?

Entrevistadora: Não, acho que é mesmo isso.