



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Educação Inclusiva em Alunos com Autismo e Deficiência Intelectual

Maria Emanuel Loura Macedo

Mestrado em Estudos da Deficiência e Direitos Humanos

Orientador(a):

Doutora Eva Gonçalves, Professor Auxiliar Convidado,
Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Julho, 2025



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Educação Inclusiva em Alunos com Autismo e Deficiência
Intelectual

Maria Emanuel Loura Macedo

Mestrado em Estudos da Deficiência e Direitos Humanos

Orientador(a):

Doutora Eva Gonçalves, Professor Auxiliar Convidado,
Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Julho, 2025

Agradecimentos

Os meus sinceros Agradecimentos:

À minha orientadora, Professora Eva, pelo incansável apoio e orientação.

À mãe Marta, tia Helena e amiga Brites pelo apoio.

Finalmente, uma palavra de apreço à APPDA -Açores e restantes participantes que aceitaram colaborar neste trabalho.

Sem os vossos contributos este trabalho não seria possível.

Resumo

Esta investigação analisa o impacto da implementação da Educação Inclusiva de alunos com Autismo e Deficiência Intelectual (DI), no contexto do Decreto Legislativo n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, na Região Autónoma dos Açores (RAA), com o foco nas percepções de pais, professores e técnicos, em que se inclui a autonarradora. Sustentada por revisão teórica sobre o processo histórico, os modelos, as políticas públicas da deficiência e, ainda, a conceptualização sobre o autismo e deficiência intelectual e práticas educativas inclusivas, o estudo recorreu à metodologia qualitativa através da investigação-ação. Os resultados evidenciam um consenso do valor da inclusão educativa, mas, revelam, também, um hiato entre o discurso normativo e as práticas desenvolvidas. Foram ainda identificadas barreiras persistentes relacionadas com a falta de recursos humanos e materiais, escassez de formação contínua, inadequação de espaços físicos e algumas fragilidades na articulação entre escola e família. Apesar dos desafios apresentados, emergem práticas promissoras como, metodologias estruturadas, estratégias diferenciadas, adaptações curriculares, sistemas de comunicação aumentativo e alternativo, adaptação e criação de espaços físicos, promoção de culturas escolares abertas e colaborativas, entre outros. O estudo faz uma reflexão crítica sublinhando a importância de políticas e ações consistentes para tornar a inclusão efetiva no nosso quotidiano escolar.

Palavras Chaves

Educação Inclusiva, Inclusão, Autismo e Deficiência Intelectual

Abstrat

This research analyzes the impact of implementing Inclusive Education for students with Autism and Intellectual Disability (ID), within the framework of Legislative Decree Nº. 5/2023/A of february 17, in the Autonomous Region of the Azores (ARA). The study focuses on the perceptions of parents, teachers, and professionals, including the auto-narrator. Grounded in a theoretical review of the historical process, models, public disability policies, as well as conceptualizations of autism, intellectual disability, and inclusive educational practices, the study adopted a qualitative methodology through action research. The findings highlight a consensus on the value of inclusive education but also reveal a gap between normative discourse and actual practices. Persistent barriers were identified, including shortages of human and material resources, limited access to continuous training, inadequate physical spaces, and weaknesses in school–family collaboration. Despite these challenges, promising practices emerged, such as structured methodologies, differentiated strategies, curricular adaptations, augmentative and alternative communication systems, adaptation and creation of physical spaces, and the promotion of open and collaborative school cultures, among others. The study provides a critical reflection underscoring the importance of consistent policies and actions to make inclusion effective in everyday school life.

Keywords

Inclusive Education, Inclusion, Autism, Intellectual Disabilitys

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 – A Educação Inclusiva na deficiência	3
1.1 – O processo histórico	3
1.2 – A evolução de modelos de abordagem da deficiência	5
1.3 – A evolução das políticas públicas.....	7
1.4 – Autismo e Deficiência Intelectual	12
Capítulo 2 – Enquadramento teórico-metodológico	17
2.1 – O modelo de análise	17
2.2 – A abordagem metodológica	18
Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos resultados.....	27
3.1. Análise	27
3.2. Desvios do estudo.....	33
Conclusão	35
Fontes	37
Bibliografia.....	39
Anexos	45
Anexo A - Análise de conteúdos: grelha analítica (modelo).....	47
Anexo B - Notas Auto Narrativas	51
Anexo C – Guião do Grupo focal: Técnicos APPDA – Açores.....	63
Anexo D – Guião do Grupo focal: Pais	65
Anexo E – Guião do Grupo focal: Professores	67
Anexo E – Consentimento Informado	69
Anexo F – Transcrição Grupo Focal - Técnicos APPDA – Açores	71
Anexo G – Transcrição Grupo Focal – Pais	81
Anexo H – Transcrição Grupo Focal – Professores	99
Anexo J – Análise de conteúdos: grelha analítica	111

Glossário de Abreviaturas

ABA – *Applied Behavioral Analysis* (Análise Comportamental Aplicada)

APA - *American Psychiatric Association*

APPDA – Açores – Associação Portuguesa para as Perturbações de Desenvolvimento e Autismo - Açores

CAARPD – Centro de Atendimento, Acompanhamento e Reabilitação Social para Pessoas com Deficiência ou Incapacidade

DI – Deficiência Intelectual

DL – Decreto Legislativo

DSM-V - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5º edição

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EB1/JI – Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância

EBI – Escola Básica Integrada

EI – Educação Inclusiva

NEE – Necessidade Educativa Especial

PEA – Perturbação Espectro do Autismo

PECS – *Picture Exchange Communication System* (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras)

PcA – Pessoa com Autismo

PcD- Pessoa com Deficiência

RAA- Região Autónoma dos Açores

ONU – Organização das Nações Unidas

SCAA – Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa

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

USISM – Unidade de Saúde Ilha de S. Miguel

Introdução

A Educação Inclusiva (EI) representa um dos maiores desafios na atualidade e é um dos pilares das políticas educativas que propõe a luta contra a exclusão social. Mais do que uma orientação pedagógica, a inclusão é entendida como um direito básico e fundamental para uma justiça social (Ainscow, 2009), reconhecida em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e os relatórios sucessivos da UNESCO. Estes documentos reafirmam que todos os alunos têm o direito de ter acesso a uma educação de qualidade, equitativa e participativa.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho consagrou uma mudança paradigmática ao substituir a categorização diagnóstica por uma abordagem centrada nas barreiras à aprendizagem e à participação efetiva, promovendo a valorização da diversidade e recebendo apoios diferenciados consoante as suas necessidades. Nos Açores, o Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro reforça esta orientação adaptando-a à sua realidade, estabelecendo políticas educativas, consolidando respostas mais adequadas às especificidades regionais. Porém, apesar dos avanços legais e pedagógicos, a investigação e a experiência de terreno evidenciam um hiato entre o discurso normativo e as suas práticas.

Neste contexto, o presente projeto pretende estudar como é que a política da educação inclusiva, preconizada no diploma, está a responder às necessidades destes alunos, na ilha de São Miguel na Região Autónoma dos Açores (RAA). A escolha deste estudo não é meramente académica, é motivada pela sua experiência profissional da investigadora, como psicopedagoga na Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo – Açores (APPDA - Açores), onde diariamente se depara com desigualdades, exclusões e contradições normativas na educação de Pessoas com Autismo (PcA) e DI.

Assim, a pesquisa será orientada para a questão: Quais os efeitos visíveis das práticas inclusivas no sistema educativo açoriano, junto das crianças e jovens com autismo e suas famílias, na perspetiva de uma psicopedagoga que com eles trabalha e dos seus pais, professores e técnicos? Definir como objetivo principal: Contribuir para a melhoria da eficácia na aplicação da política educativa, do Decreto Legislativo Regional nº5/2023/A de 17 de fevereiro de 2023 na Região Autónoma dos Açores.

A pertinência da investigação resulta de três pontos. (1) da relevância científica da reflexão e aprofundamento sobre os desafios e as melhorias de práticas inclusivas escolares de alunos com autismo e DI, (2) da importância profissional e social ouvida através de pais, professores e técnicos que trabalham diariamente neste processo de forma a compreender os desafios e a valorizar as práticas e (3) da importância política da implementação efetiva da DLR n.º5/2023/A de 17 de fevereiro que fornece dados e análises que orientam decisões mais ajustadas à realidade.

A investigação assenta numa abordagem qualitativa, centrada na análise de conteúdos de narrativas, recolhidas através da autobiografia e de grupos focais, permitindo captar a riqueza das experiências e discurso dos participantes. Ao valorizar as vivências dos diferentes atores o estudo reforça a reflexão e a prática da EI, ultrapassando visões unilaterais, apontando soluções que reconheçam a diversidade e auxiliem na transformação de um ideal legislativo numa realidade quotidiana inclusiva.

Capítulo 1 – A Educação Inclusiva na deficiência

1.1 – O processo histórico

A inclusão sugere temáticas como direitos humanos, igualdade, justiça social e não discriminação, princípios estes essenciais nas políticas e nas práticas inclusivas (Armstrong & Barton, 2007; Armstrong & Rodrigues, 2014). A inclusão é um processo político-social que deve levar a que todas as pessoas possam participar e aceder à educação. A educação inclusiva permite que todos os indivíduos tenham o direito de, de igual forma, desenvolver capacidades e receber uma educação de qualidade. Esta envolve uma mudança na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola e na reestruturação do espaço físico (Armstrong & Rodrigues, 2014).

Ao longo da história, grupos minoritários deram origem a movimentos sociais que visam o exercício do direito de acesso a recursos e serviços da sociedade. A educação inclusiva procura construir um processo em várias direções onde pessoas excluídas e a sociedade buscam em conjunto igualdades de oportunidades para todos (Capellini & Rodrigues, 2009). A “inclusão é um imperativo moral e um princípio de valor inquestionável” (Capellini & Rodrigues, 2009, p. 355).

Historicamente as Pessoas com Deficiências (PcD) e incapacidades foram alvo e objeto de processos de desigualdades sociais (Sousa et al., 2007), bem como de exclusão e invisibilidades ou mesmo de aniquilação (Abbas, 2003; Aranha, 1995; Barnes, 1999; Bianchetti, 1998; Foucault, 1993; Glat, 2007; Lemos, 2009; Luckin, 1986; Pereira, 2008; Pessoti, 1984; Scheerenberger, 1983; Schwartzman, 1999; Silva, 1986; Veiga, 2006, como citado em Nogueira, 2019) de preconceitos e discriminação de formas e graus diversos, consoante as populações e culturas sociais onde estavam inseridas (Sousa et al., 2007).

O percurso das épocas da exclusão, segregação, integração e inclusão dos alunos com necessidades específicas, segundo Silva (2009), está interligado com fatores económicos, sociais e culturais de cada período, que influenciaram as formas de interpretação sobre a deficiência, havendo avanços e recuos nomeadamente na educação.

A exclusão das PcD remonta à época dos egípcios, onde estas eram consideradas deuses (Silva, 2009). Nas culturas da Antiguidade Clássica como a grega e romana, onde se dava importância aos corpos e onde o Estado prevalecia, levava a que estas pessoas fossem abandonadas ou mortas (Fontes, 2016). Na Idade Média, marcada pelo teocentrismo e por uma sociedade feudal politicamente constituída por grupos, ordens e unidades territoriais, os direitos eram os das pessoas enquanto membros destes grupos (Pacheco, 2021). A sociedade era subjugada pela religião e divindade, associando as crianças com deficiência à imagem do diabo e a atos de feitiçaria, sendo muitas perseguidas, julgadas e executadas (Correia, 1997, como citado em Silva, 2009). Ao mesmo tempo na época medieval surgiu, também, o acolhimento das PcD e incapacidades em asilos, mosteiros,

instituições de caridade ou mesmo no seio familiar. Nesta época, estas pessoas eram vistas como objeto de caridade, estigmatizadas e dependentes. Oficializa-se a assistência organizada levando ao enclausuramento e à segregação desta população (Sousa et al., 2007), e, conseqüentemente, à sua invisibilidade (Piovesan, 2012, como citado em Miranda & Filhos, 2021). Esta época mostrou a presença de duas concepções conflituosas. Se por um lado, a deficiência foi associada ao pecado e à “impureza de corpos”, por outro, foi benemérita de caridade pelos cidadãos (Fontes, 2016).

No Renascimento surge um período mais liberal e científico, a visão da deficiência, da doença e do demónio começa a ser desconstruído. O maior conhecimento da anatomia e fisiologia levou a uma melhoria das condições de vida das PcD (Fontes, 2016). Até ao século XVII, a deficiência é vista como uma questão particular e não governamental (Pacheco, 2021). O período até ao final do século XVIII ficou conhecido como a fase de exclusão, porque qualquer pessoa que apresentasse um comportamento ou desenvolvimento diferente ao padrão social era totalmente excluído. As PcD eram consideradas indignas da educação escolar (Neto et al.; 2018).

No século XIX até meados do século XX, segundo Silva (2009) as PcD foram institucionalizadas, iniciando-se assim a fase do assistencialismo. O ambiente social era oportuno à construção de grandes instituições longe das populações e dos sistemas familiares, incomunicáveis e enclausuradas (García, 1989; Jiménez, 1997 como citados em Silva, 2009). É a época da segregação. A deficiência era considerada uma diferença, assim validando o tratamento desigual, incluindo a nível da educação e da saúde. Assim são criadas nas instituições respostas de educação e de saúde especializadas e segregadas (Aranha, 1995; Schewinsky, 2004; Silva e Dessen, 2001 como citados em Nogueira, 2019).

No período da integração, segunda metade do século XX, foram diversos os fatores que levaram a pôr em causa as instituições, nomeadamente a revindicação dos direitos do homem e da criança que levaram à constituição de várias associações de pais, de pessoas com deficiência e de voluntários. A consciencialização para os fatores como a marginalização, a desumanização nas instituições, o défice da qualidade de atendimento, o valor económico elevado, e por outro lado, os avanços da ciência, permitiram que a sociedade mudasse a perspetiva da integração educativa e social destas crianças (Jiménez, 1997 como citado em Silva, 2009), manifestando o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade (Silva, 2009). Nesta altura as crianças com deficiência começaram a ter acesso às classes regulares, caso se adaptassem e não causassem problemas no sistema escolar (Blanco, 2003 como citado em Neto et al., 2018).

O conceito de “Educação Integrada” vê a escola como espaço aberto, diversificado e individualizado, onde a criança podia encontrar a resposta à sua diferença. As medidas integradoras eram aquelas que separavam o menos possível os alunos do contexto natural (Correia, 1999). As classes especiais ou segregadoras só seriam aplicadas em situações de crianças em que as

necessidades não podiam ser satisfeitas num ambiente inclusivo com crianças ditas “normais” (Correia, 1999).

Segundo Freire (2008) uma das principais dificuldades na implementação da inclusão é o facto da própria definição ser pouco precisa. Esta permite diversas interpretações e práticas divergentes dos seus princípios. Os conceitos de integração e de inclusão são muitas vezes usados como sinónimos.

A integração na escola é muitas vezes mediada pela avaliação dos profissionais da educação que acompanham crianças com dificuldades de aprendizagem (Clark et al., 1997; Corbett & Slee, 2000; Freire, 2008). Apesar da integração ser considerada um direito, esta ainda permite formulações que leva à exclusão de alguns alunos. Ao contrário, a inclusão visa garantir que todos os alunos possam aceder a uma educação de qualidade, independentemente das suas características e diferenças, e possam viver experiências significativas (Freire, 2008).

1.2 – A evolução de modelos de abordagem da deficiência

Para compreender a Educação Inclusiva é necessário perceber o processo histórico, os comportamentos e os contextos sociais das PcD.

Para Hegarty (2006, p. 73) a “educação para todos é uma política educacional fundamental a nível nacional e global”. Capucha (2010) considera que a educação inclusiva é o contrário da educação segregativa, aquela que exclui algumas pessoas que era suposto incluir. A educação inclusiva pressupõe eliminar a exclusão social, sendo considerada o resultado de atitudes e contestações à diversidade de raça, classes sociais, etnias, religião, género e habilidades (Vitello & Mithaug, 1998 como citado em Ainsow, 2009).

As políticas públicas e práticas para a Educação Inclusiva iniciam-se a partir de influências de Modelos como o Biomédico, o Social e o Biopsicossocial, sendo importante abordá-los, correlacionando-os com a evolução do sistema educativo (Prychodco et al., 2019).

O modelo biomédico considera a deficiência como sendo a lesão de um corpo de responsabilidade individual, em que os impedimentos devem ser objetos de intervenção médica com práticas de reabilitação como forma de atenuar a anormalidade. Segundo este modelo a deficiência é entendida como “anormalidade” do corpo individual, por conseguinte, os constrangimentos e barreiras vividos pelas PcD são vistos naturalmente devido às limitações do seu funcionamento. Este modelo levou ao desenvolvimento de respostas centradas na pessoa, numa perspetiva de reabilitação. No entanto, esta resposta era baseada em decisões exclusivas de profissionais de saúde (Martins et al. 2016). Na educação, estas ações podem ser entendidas como normativos e práticas de intervenção educativa categorizados pela saúde e a hipervalorização da reabilitação e a dependência de documentos “médicos” (Prychodco et al., 2019).

Contrapondo ao modelo biomédico e denunciando as suas desigualdades no reconhecimento sociopolítico da deficiência, desenvolveu-se o modelo social. Este surge nas décadas de 1960/70, em países como os Estados Unidos da América e o Reino Unido, onde movimentos sociais de PcD desenvolveram uma luta coletiva pela participação em situações de igualdade com os outros cidadãos, em resultado do seu descontentamento face ao Estado-Providência com tendência a homogeneizar a realidade social. O que teve consequências nas alterações das políticas sobre a deficiência. Foi nesta altura que se solidificou uma nova perspetiva política, social e teórica relativa à deficiência (Fontes, 2009). A perspetiva de que não é a deficiência dos indivíduos que o impede de participar na vida da sociedade, mas sim a forma como a sociedade vê a deficiência e as respetivas barreiras sociais, políticas, físicas e psicológicas que criam dificuldades na vida das PcD (Fontes, 2016). Segundo este modelo, situações de saúde ou outra que coloque a pessoa em desvantagem não podem impedir a concretização dos seus direitos, nomeadamente à educação ou participação escolar (Bampi et al., 2010; Diniz, 2003; Prychodco et al., 2019).

O terceiro modelo, o Biopsicossocial ou Relacional, constitui uma tentativa de negociação entre ambos os modelos (Bernes & Mercer, 2010; Ven et al., 2005 como citados por Fontes, 2016) na proposta de formulação de uma nova Classificação de Saúde – a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (ICIDH-2 ou CIF), aprovada pela Organização Mundial de Saúde, que se demarca dos conceitos de “incapacidade”, “deficiência” e “desvantagem” presente na classificação do modelo biomédico. A CIF propõe a definição de deficiência com base em três dimensões: incapacidade, limitações da atividade e restrições na participação. As interações destas três dimensões, na deficiência, correlacionam-se com “fatores contextuais” que remetem para um fator sociopolítico na deficiência (Fontes, 2016). Segundo Plaisanga (2015), a CIF permanece ainda bastante marcada pelo modelo biomédico, apesar do conceito de saúde ter sido alargado ao bem-estar das pessoas. O mesmo autor, refere ainda, ser uma classificação que dificilmente será utilizada nas dificuldades e perturbações cognitivas ou psíquicas. Por outro lado, Capucha (2010) menciona que no modelo relacional ou biopsicossocial “a pessoa com deficiência é vista numa perspetiva sistémica, multidimensional, de forma globalizante e total, incluindo não apenas os traços da sua personalidade e das suas limitações e capacidades, mas também o modo como interage no contexto social” (p. 4). Os alunos, neste modelo, possuem características que interrelacionam com ambientes sociais, determinando positiva ou negativamente o impacto das vivências na aprendizagem e participação (Puttini et al., 2010 como citado em Prychodco et al., 2019).

O modelo dos Direitos Humanos foi considerado uma mudança de paradigma na alteração das atitudes e tratamento da sociedade para com as PcD. Tem como principal marco a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência criada pela Organização das Nações Unidas em 2006. Este tratado internacional reconhece que a deficiência “resulta da interação de pessoas com incapacidades,

barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas;” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU], 2006; pág.1)

A abordagem nos direitos humanos das pessoas com deficiência permite a reorganização da legislação e das políticas públicas de forma a legitimar a dignidade e os valores humanos de todos os cidadãos com deficiência, garantindo todos os direitos e liberdades (Pinto, 2015), nomeadamente na política de educação inclusiva. Pinto (2015) refere que o modelo reconhece os direitos humanos e identifica a “diferença” como parte da condição humana, respeitando e apoiando a diversidade. Este, permite que as PcD possam agora exigir a tomada de medidas governamentais para poderem ter uma vida independente e serem parte ativa nas políticas sociais que lhes dizem respeito. Este modelo permite a promoção da igualdade das PcD em diversas áreas, garantindo-lhes direitos de proteção, autonomia, independência, direito à escolha, ao acesso e participação na sociedade.

Ao longo dos tempos modernos os modelos educativos são corroborados com diversos diplomas internacionais, nacionais e regionais. O Relatório Warnock, de 1978, foi considerado um diploma de grande importância na integração escolar. Este documento introduziu o conceito de necessidades educativas especiais (NEE), onde define que o aluno com NEE é aquele que em comparação com os alunos da mesma faixa etária, apresenta dificuldades significativas de aprendizagem ou apresenta algum problema físico, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas condições em que a escola não consegue responder. Há necessidade de um currículo adaptado à condição de aprendizagem (Brennan, 1990 como citado em Silva, 2009). Refere a necessidade de a escola proporcionar os meios, como os equipamentos, os currículos especiais ou adaptados, a atenção à estrutura social e emocional, essenciais à educação (Silva, 2009).

1.3 – A evolução das políticas públicas

Com a entrada de Portugal na União Europeia em 1986, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto Legislativo n.º 46/86 de 14 de outubro) que instituiu a regionalização dos serviços educativos, processo de grande relevância que levou a que a educação especial fizesse parte do Ministério da Educação. Mais tarde surge o Decreto Legislativo (DL) n.º 319/91, de 23 de agosto, que apresenta o conceito de NEE permanentes ou temporárias, substituindo a classificação médica utilizada até à data. A escola passou a ser responsabilizada pela educação de todas as crianças e ficou esclarecido que os pais teriam um papel orientador na educação dos seus filhos. Surgiu um plano educativo individual como medida a aplicar a alunos que apresentassem diferentes dificuldades de aprendizagem. O encaminhamento para um estabelecimento de educação especial seria de última instância apenas em situações em que a escola não conseguisse dar resposta (Silva, 2009).

O caminho até à inclusão passou por inúmeras transformações de políticas sociais, ao nível de diferentes organizações e agências internacionais como as Nações Unidas e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), nomeadamente a declaração de Salamanca, no ano de 1994. Declaração esta de grande relevância para a inclusão (Silva, 2009). Esta defende que cabe à escola apoiar os alunos com NEE a tornarem-se ativos, ensinando-lhes competências necessárias à vida independente e que sejam capazes de responder às solicitações da comunidade e da sociedade (Macedo, 2011). Refere, ainda, que a escola deve apoiar todos os alunos independentemente “das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p.6)”.

Com intuito de melhoria das condições de educação de todas as crianças, em 2008, surge o DL n.º 3/08, de 7 de janeiro, um diploma que designa a criação de unidades de atendimento para alunos com condições mais complexas, as unidades educativas de multideficiência, de surdos, cegos e de autismo.

Em 2018, surge um novo DL de educação inclusiva, o n.º 54/2018, de 6 de julho, que introduz uma nova abordagem na escola. Este considera o desenvolvimento holístico dos alunos nas diferentes dimensões do saber, saber fazer e do saber estar com o cuidado à diversidade, equidade, democracia e com a introdução ao princípio da flexibilidade, dando a oportunidade a todos os alunos no desenvolvimento do seu máximo potencial. Indica que todos os alunos precisam de medidas adaptadas às suas capacidades e a medidas de intervenção mais elevadas, como as medidas seletivas e adicionais, nos casos necessários (Pereira et al., 2018).

1.3.1 – A evolução da legislação na Região Autónoma dos Açores

Como temos vindo a mencionar a conceção das políticas públicas de Educação Inclusiva é um processo em evolução. Segundo o DL n.º 58/2018 de 6 de julho e o Decreto Legislativo Regional (DLR) n.º 5/2023/A, de 17 de fevereiro, a Educação Inclusiva preconiza a rutura com sistemas de categorização de alunos, reconhecendo a diversidade e a necessidade de adequação do processo de ensino às características e condições individuais dos seus alunos, congregando a autonomia de cada unidade orgânica e dos seus profissionais. Menciona ainda, que a Educação Inclusiva tem como função a promoção do sucesso educativo de todos os estudantes, garantindo a equidade educativa. As características do aluno não podem ser vistas como geradoras do insucesso escolar. A responsabilidade da educação é dos profissionais escolares e dos pais/educadores, que devem trabalhar em colaboração na procura de melhores medidas para a aprendizagem do aluno. Assim, é necessário que a escola, os profissionais escolares, as salas de aula proporcionem adaptações aos alunos e não o contrário, ou seja, que os alunos se adaptem à escola (Dixe, 2023).

O DLR que ratifica a Educação Inclusiva no arquipélago dos Açores, foi publicado a 17 de fevereiro de 2023, para ser aplicado em todas as escolas no ano letivo (2023/24). Antes desta publicação, houve a aplicação do DL n.º 54/2018, de 6 de julho, em Escolas-Piloto durante cinco anos letivos, por Despacho Regional n.º 1187/2019, de 8 de agosto, tendo daí resultado o DLR n.º 5/2023/A, de 17 de fevereiro (Dixe, 2023). Este diploma pressupõe o estabelecimento de princípios orientadores aos quais se organiza a comunidade escolar, e é constituído em linha com os objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.

A implementação do DLR nº 5/2023/A de 17 de fevereiro, Região Autónoma dos Açores (RAA) estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva e pretende a criação das condições para a adequação do processo educativo de todos os alunos, de forma a responder à diversidade das suas necessidades e potencialidades, com o aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade escolar. Para além disso, este identifica as medidas de intervenção à aprendizagem e à inclusão, bem como os recursos específicos a mobilizar, para responder às necessidades educativas de todos os alunos ao longo do seu percurso escolar.

Tendo em conta que a relação entre a escola e a família está ligada ao sucesso escolar dos alunos, os pais passam a adotar um papel fundamental no processo educativo dos filhos. A função da escola é a articulação entre ambos os atores educativos com o objetivo de incentivar o diálogo e a colaboração entre professores e pais de forma a eliminar barreiras na educação dos alunos. O desafio que se coloca é tornar a participação dos pais mais efetiva, sendo necessário a escola promover informações claras, disponibilizar uma boa comunicação e estabelecer uma relação de confiança com estes. Os pais têm o direito de participar ativamente no processo educativo, nomeadamente, na definição das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão dos seus filhos (Simões et al., 2023).

O diploma mencionado é transversal aos ensinios pré-escolar, básico, secundário e profissional, nas instituições públicas, privadas, cooperativas ou solidárias. Este DLR institui como princípios orientadores da Educação Inclusiva, a equidade, personalização, inclusão, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental, corresponsabilização da comunidade educativa, interferência mínima, confidencialidade, não discriminação e educabilidade universal. Assim, procura-se a criação de uma cultura escolar em que todos os alunos tenham oportunidades e condições de aprendizagem no acesso aos currículos e na evolução de competências ao longo da sua vida académica até à escolaridade obrigatória, através de apoios de medidas de intervenção e das equipas multidisciplinares, onde se integram os alunos com autismo e deficiência intelectual.

Na base dos princípios inclusivos estão dois procedimentos: A Abordagem Multinível e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para a qualidade da ação dos processos educativos. A abordagem multinível é um modelo compreensivo de ação educativa, orientado para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através de medidas de intervenção. Estas medidas de suporte podem

ser de nível 1 – universais, 2 – seletivas e 3 – adicionais, variam em termos de intensidade e frequência dependendo das necessidades, interesses e potencialidades do aluno (Simões et al., 2023).

O DUA é “um modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos, constituindo uma ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula, e apresenta-se como uma opção que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos” (Simões et al., 2023, p.6). O DUA permite aos alunos, através de práticas pedagógicas diversificadas, flexíveis, motivadoras e inclusivas, a acessibilidade à aprendizagem através da diminuição ou mesmo a supressão de barreiras à aprendizagem, permitindo a planificação de práticas pedagógicas individualizadas, significativas e adaptadas. Falamos de métodos, materiais, ferramentas, suportes e formas de avaliação, aumentando assim a participação e a maximização de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

A educação especial e a Educação Inclusiva são diferentes em muitos aspetos, nomeadamente ao que se refere aos seus conceitos e pressupostos. A Educação Inclusiva tem uma perspetiva para todos os alunos. A inclusão escolar é uma experiência que permite a atenção personalizada e o respeito pelas características de cada aluno, dando oportunidades para o seu desenvolvimento (Lemos et al., 2016). A entidade educativa deve mobilizar-se para uma prática inclusiva que evidencia um trabalho de cooperação na criação de uma escuta, de partilha e na intervenção direcionada para os valores humanos (Sekkel et al., 2010, como citado em Lemos et al., 2016).

As políticas educativas inclusivas implicam uma adaptação de todos os contextos que envolve a sociedade e a comunidade educativa, desde os conselhos diretivos, professores, técnicos, pais e parceiros. Este projeto terá como atores a investigadora na qualidade de psicopedagoga que desenvolve o seu trabalho numa associação reconhecida pelo apoio que providencia a crianças com deficiência, nomeadamente, com autismo; os pais, professores e técnicos de alunos com PEA (Perturbação do Espectro do Autismo) e DI acentuada.

A base deste estudo são as notas da investigadora, enquanto psicopedagoga que acompanha jovens e crianças com autismo e respetivas famílias, sobre as suas experiências profissionais e reflexões acerca das oportunidades educativas que as “suas” crianças experienciam à luz do DLR em implementação na RAA. Para complementar o estudo com as perspetivas de outros atores envolvidos, recolhemos junto dos pais, professores e outros técnicos que acompanham estas crianças, as suas experiências pessoais. As suas narrativas foram analisadas à luz do modelo de análise construído a partir dos conceitos mobilizados pela investigadora a partir da revisão bibliográfica previamente apresentada.

A perspetiva dos pais importa porque existem poucas investigações sobre a inclusão desenvolvidas a partir das perceções dos pais (Palmer et al., 1998, como citado em Freitas et al., 2015). Estes são essenciais na construção do sistema educativo e na colaboração da intervenção educativa

na forma como transmitem as suas concepções para a escola, aos filhos, podendo influenciar, também, os seus pares (Barbosa et al., 2007; Batista & Enumo, 2004, como citado em Freitas et al., 2015).

Cada família tem o seu próprio modo de lidar com o autismo, levando a sucessivas adaptações e reorganizações familiares (Ferreira, 2011, como citado em Nogueira, 2019). Este impacto do aluno com necessidades específicas é divergente, estando implicados desafios aos recursos, às crenças e expectativas dos pais (Fiamenghi & Messa, 2007; Macedo & Dias, 2012; Pereira-Silva & Dessen, 2006, como citado em Lemos et al., 2016;). As famílias apresentam dificuldades acrescentadas devido a receios, a inseguranças ou às resistências à inclusão de filhos no ensino regular ou a preocupações do desenvolvimento de habilidades que possibilitem a autonomia dos seus filhos (Barbosa et al., 2007; Melo & Martins, 2003; Pinto & Morgado, 2012, como citado em Freitas et al., 2015). Pais de alunos que vivenciam a deficiência estão submetidos aos mesmos processos de enculturação de uma sociedade capacitista. O processo da luta contínua pela inclusão dos seus filhos com deficiência com medidas de intervenção de nível 3 (antigo nível de deficiência severa ou profunda, segundo anteriores sistemas de categorização do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - 5 [DSM – 5]) e de si próprios, pode levar ao desgaste de forma a se sentirem incapazes de perseverar em tal defesa (Cologon, 2014; Mann, 2016; Runswick-Cole, 2008, como citado em Cologon, 2022).

O processo inclusivo, muitas vezes, é difícil devido às dificuldades da troca de informações e estratégias nas escolas, porque muitos agentes educativos estão focados nos problemas existentes (Ferraz et al., 2010, como citado em Freitas et al., 2015). Existe um distanciamento entre a percepção do que os pais pensam ser ideal para os seus filhos e aquilo que acontece na prática, levando a sentimentos de frustração, tristeza e desilusão (Smeha & Oliveira, 2014, como citado em Freitas et al., 2015). Segundo Cologon (2022) os pais de alunos com medidas de intervenção de nível 3, consideram ser valorizados e valorizar a diversidade humana e referem que a inclusão e a Educação Inclusiva são aspetos importantes que demonstram resultados positivos nos sentimentos de pertença, dignidade, amizade, alegria e aceitação.

Os agentes mais importantes no processo da Educação Inclusiva são os professores (Batista & Enumo, 2004, como citado em Freitas et al., 2015). O sucesso ou o insucesso dos alunos com necessidades específicas deve-se, muitas vezes, ao reflexo da intervenção realizada pelo professor (Ferreira, 2007, como citado em Freitas et al., 2015). É primordial que este compreenda e veja para além das dificuldades do aluno e levá-lo a atingir o máximo das suas potencialidades (Capellini & Rodrigues, 2009). Um outro ponto indispensável no processo da Educação Inclusiva é a necessidade de formação de professores (Borges, 2000; Ribeiro, 2003; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014; Silva, 2003, como citados em Lemos et al., 2016), assim como a necessidade de supervisão e orientação de forma a que o agente educativo possa refletir sobre a sua intervenção, sendo investigador das suas ações e

possa compreender as suas crenças ao longo do processo educativo (Sant'Ana, 2005, como citado em Lemos et al., 2016).

As práticas inclusivas nas PcA, devido às suas características e especificidades intrínsecas, envolvem muitas variáveis como: disponibilidade do conselho diretivo [ou atualmente, a Direção] em receber e efetuar as adequações necessárias, experiência, formação, crenças e características pessoais dos professores, características dos outros alunos, participação das famílias, e, particularmente, características do estudante com PEA relativamente aos diferentes níveis de comprometimento nas áreas de comportamento, linguagem e socialização (Lemos et al., 2016), suas comorbilidades, como a deficiência intelectual.

Apesar de o atual conceito de Educação Inclusiva nas escolas ir muito para além do trabalho com alunos com deficiências e incapacidades, é sobre estes que a investigadora se vai focar, pois é com este grupo de crianças a partir dos 12 anos de idade (beneficiários diários) e a partir do seu diagnóstico (nos aconselhamentos e projeto GAMPE) que trabalha. Também a autonarrativa e os grupos focais versa muito em particular as crianças com autismo e deficiência intelectual.

1.4 – Autismo e Deficiência Intelectual

Etimologicamente a palavra “autismo” é derivada do grego “autos” com o significado de “voltar-se para si mesmo” (Silva et al., 2012, como citado em Nascimento & Bruns, 2019) e o sufixo “ismo” com o sentido de “ação ou estado” que fortalece as dificuldades das pessoas na interação com os seus pares (Troncoso & Cavalcante, 2017). O termo “autismo” foi empregue pela primeira vez por Eugene Bleuler, um psiquiatra suíço, na designação da perda de noção com a realidade, com dificuldades ou a incapacidade na comunicação, comportamento este observado por pacientes com esquizofrenia (Cunha, 2019 como citado em Santos & Carramillo-Going; 2023).

Leo Kanner em 1943, iniciou a história oficial do Autismo Infantil (Schwartzman, 2011, como citado em Santos & Carrimillo-Going; 2023) após ter observado 11 crianças com comportamentos que até à data não tinham sido descritos. Todas as crianças apresentavam dificuldades de relacionamento e comunicação. Manifestavam comportamentos de ansiedade, medos e perturbações na alimentação (Macedo, 2011).

O Espetro do Autismo ou a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma condição neurológica presente desde a infância e de carácter permanente, decorrente de alterações no desenvolvimento e na maturação do sistema nervoso central. Caracteriza-se por défices persistentes na comunicação e interação social, em múltiplos contextos. Para além destas características, para a confirmação do diagnóstico, são ainda necessários a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses ou atividades. Estas dificuldades podem manifestar-se com amplitudes de intensidade variada e podem ter outros défices associados, porque existe uma enorme variabilidade de

competências e características particulares. Por estas razões dizemos estar presente num espectro. A PEA pode surgir em qualquer classe social, etnia ou cultura, estando associado a cerca de 65% a 90% dos casos à deficiência intelectual (Gadia et al., 2004, como citado em Camargo & Bosa, 2009). Consoante o nível de necessidades de apoio de cada pessoa com autismo, pode ser adicionado ao seu diagnóstico o nível de apoio que precisa, motivo pelo qual se ouve frequentemente falar em autistas com nível de apoio 1, 2 ou 3, consoante a pessoa necessite de menos ou mais apoio (American Psychiatric Association, 2013). Esta condição está presente no grupo das perturbações do neurodesenvolvimento, sendo manifestada frequentemente antes da entrada na escola, e demarcada por défices no desempenho pessoal, social, académico e/ou profissional (Loureiro & Neves, 2023).

A PEA está presente desde a infância, inicia-se normalmente antes dos trinta meses de idade (Loureiro & Neves, 2023). Hoje, temos conhecimento que esta perturbação está a aumentar, assim como estudos biológicos, científicos, práticas de diagnósticos e intervenções educacionais (Ozonoff et al., 2003). A prevalência de crianças com autismo cresceu mais de dez vezes na década de 2003 a 2013, estimando-se que cerca de uma em cada oitenta e oito crianças têm este diagnóstico (Moody & Denning, 2013). Num estudo realizado pela Universidade dos Açores e pelo Centro de Desenvolvimento Infanto-Juvenil dos Açores (CDIJA) junto a 85 entidades educativas públicas e privadas, nos anos de 2018/2019, mostrou que num universo de 17716 crianças açorianas, numa faixa etária dos 3-11 anos de idade, aferiu-se a existência de 172 crianças com este diagnóstico. O que indica uma prevalência de cerca de 1%, na população alvo definida (Caldeira, 2021).

Segundo Bosa (2006) as competências das pessoas com autismo (PcA) de uma maneira geral tendem a melhorar com o avançar da idade e com o tipo de apoio prestado, no entanto, as questões comunicacionais e de socialização tendem a permanecer ao longo da sua vida. Os padrões de desenvolvimento destas pessoas podem alterar-se dependendo do grau de comprometimento cognitivo, assim, quanto maior for este comprometimento menor é a probabilidade do desenvolvimento de competências da linguagem, adaptativas e autocuidado e maiores serão as probabilidades de apresentação de comportamentos de autoagressão e outros, sendo necessário intervenção ao longo da sua vida.

PcA podem apresentar comorbilidades associadas, ou seja, outras doenças ou condições do desenvolvimento neurológico como a DI, epilepsia, perturbações de hiperatividade e défice de atenção, sensibilidade sensorial, perturbações de sono, problemas gastrointestinais, padrões alimentares irregulares, perturbações de humor e de ansiedade. Segundo a APA (2013) e Casanova et al. (2020), a epilepsia, as perturbações de comportamento/psiquiátricas e as perturbações gastrointestinais são comorbilidades comuns no espectro do autismo. A APA (2013) refere ainda que cerca de 70% dos casos das pessoas com autismo apresentam comorbilidades associadas e 40% tem

duas ou mais. Rosen et al. (2021) mencionam que cerca de mais 60% das PcA têm pelo menos uma doença psiquiátrica (perturbações de humor ou de ansiedade) associada.

O Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - 5 (DSM-5) (APA, 2014) refere que a Deficiência Intelectual (DI) inicia-se na fase de desenvolvimento da criança e que inclui dificuldades funcionais, intelectuais e adaptativas, com limitações do desenvolvimento nas áreas conceituais, sociais, práticas e socioculturais (Schwartzman & Lederman, 2017). Quando se fala de DI fala-se de uma visão multidimensional (AMMAR, 2006, como citado em Schwartzman & Lederman, 2017). Estas limitações podem originar necessidades de apoio na vida diária, na escola, no trabalho e no processo de vida independente. Este apoio varia consoante os fatores presentes na vida da pessoa, tal como condições pessoais, idade, processo de acompanhamento e estimulação (Dobrochinski & Parra, 2016). Apesar dos déficits na vida da pessoa com DI, os estudos mostram que estas, podem conduzir o seu próprio processo de desenvolvimento, tomar as suas próprias decisões, tal como as pessoas sem deficiência (Pereira, 2009).

O Autismo apresenta diferentes níveis de gravidade, no entanto isso não impede que a PcA aprenda no ambiente escolar. Sendo necessário que para além de técnicas, métodos pedagógicos para uma intervenção adequada, é necessário que o professor tenha a noção que o aluno é um ser humano com a possibilidade de aprender no seu tempo e ritmo (Santos & Carramilho-Going, 2023). É ainda necessário um trabalho pedagógico que necessita de uma intervenção individualizada de forma a perceber as suas especificidades. Para que este processo promova resultados positivos é necessário que o professor tenha recursos e capacitação para que a sua atuação seja coerente e produtora, uma vez que cada aluno tem o seu tempo de acordo com a sua capacidade de aprendizagem (Santos & Carramilho-Going, 2023).

A aplicação do DUA através do aumento do envolvimento, representação e da expressão em alunos com PEA proporciona uma melhoria do processo escolar (Denning & Moody, 2013). Práticas educativas como o suporte para as rotinas e procedimentos; preparação e a utilização dos interesses específicos para o aumento do envolvimento; utilização de recursos visuais organizadores, ferramentas e estratégias para o aumento da representatividade; e o uso de ferramentas de estruturação de tarefas, análises de tarefas e escolhas para o aumento da expressão. Quando estas estratégias e ferramentas são utilizadas em espaços inclusivos e incluídos em planos curriculares diários os professores poderão melhorar os resultados obtidos (Denning & Moody, 2013), valorizar os interesses da PcA, com vista a potenciar o seu envolvimento e participação ativa.

As crianças com autismo frequentemente apresentam dificuldades no processamento de informações sensoriais, ou seja, têm dificuldades em lidar com o excesso de estimulação presente nos ambientes. Os ambientes e os fatores físicos como o ruído, a iluminação e a cor podem apresentar um efeito cumulativo e perturbar as atividades de aprendizagem (Gaines et al., 2014; Mcallister, 2010;

Tufvesson & Tufvesson, 2009, como citados em Hansen, 2021) o que leva a que estas pessoas se encontrem em desvantagem. A integração sensorial é a capacidade de receber informações sobre um espaço através dos cinco sentidos, essencial para conceber uma percepção coerente de uma situação e decidir como agir. No caso da PcA esta poderá encontrar-se afetada, o que poderá manifestar-se em hipersensibilidade (reação excessiva) ou hiposensibilidade (reação diminuída) a estímulos. PcA podem considerar difícil mudar rapidamente a sua atenção entre dois estímulos diferentes, manifestando comportamentos invulgares (Gaines et al., 2016, como citado em Hansen, 2021) e problemas comportamentais como o não cumprimento de instruções ou atividades, birras, destruição de propriedade, comportamentos agressivos a si e a outras pessoas. As arquiteturas das escolas podem apoiar e acomodar as necessidades destas pessoas, mas aquele tipo de comportamentos põe as crianças em risco de serem excluídas das atividades de aprendizagem (Hansen, 2021). Espaços escolares sem isolamento acústico, corredores cheios de pessoas, a presença de tecnologia ou outros equipamentos barulhentos, são ambientes que produzem ruídos e ecos, levando a que estes alunos com sensibilidade sensorial tenham que se movimentar entre ambientes silenciosos e ruidosos ao longo do dia. Também, luzes artificiais fracas ou luz solar intensa poderão ser causadoras de stress e distração (MoH e E, 2016, , como citado em Hansen, 2021). Assim a definição clara do espaço dentro da sala de aula pode promover melhores condições de aprendizagem. O espaço de trabalho da PcA pode ser numa secretária individual, longe do centro da sala para acomodar as necessidades de um ambiente estruturado e menos confuso (MoH e E, 2016, como citado em Hansen, 2021). Proporcionar um ambiente aceitável e estruturado, modificando gatilhos ambientais com o foco na função do comportamento são intervenções comportamentais que podem melhorar a vida escolar destes alunos. Pode-se também criar espaços silenciosos e tranquilos para quando os alunos necessitarem de um espaço para se acalmar e se autorregular. Este espaço pode ter objetos para ajudar o aluno a sentir-se mais calmo (Hansen, 2021).

Capítulo 2 – Enquadramento teórico-metodológico

Com este trabalho pretende-se explorar a narrativa autobiográfica focada nas vivências da investigadora no seu local de trabalho, confrontando-a com a narrativa das vivências de pais, professores e outros técnicos de crianças em idade escolar com autismo e deficiência intelectual que frequentam a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo – Açores (APPDA – Açores), para responder às questões como a política de educação inclusiva, referida no Decreto Legislativo Regional n.º5/2023/A de 17 de fevereiro de 2023, está a responder às necessidades destes alunos, na ilha de S. Miguel, na RAA, quais as vantagens, as barreiras/desafios sentidos pelos agentes (investigadora enquanto profissional, pais, professores e outros técnicos de crianças com autismo e DI) no contexto da EI e sobre como as práticas inclusivas podem ser melhoradas no contexto escolar.

2.1 – O modelo de análise

O modelo de análise utilizada foi a investigação- Ação. Esta permite encontrar soluções concretas para as dificuldades para a resolução, principalmente em contexto social e educacional.

A EI tem como objetivo garantir o êxito educativo de todos os alunos presentes na comunidade escolar, promover a equidade educativa e responder à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos, através de processos multidisciplinares e do crescimento do envolvimento de todos os agentes na aprendizagem e na comunidade da escola, tendo como referência o DLR n.º 5/2023/A. Este diploma pretende continuar o avanço de estratégias educativas e adequar intervenções de ensino às características e condições individuais de cada aluno. Com esta abordagem e organização, utilização de recursos e meios de intervenção de qualidade para todos os alunos, a comunidade educativa promove as condições essenciais para as escolas serem espaços verdadeiramente inclusivos.

O aluno com autismo apresenta uma condição neurológica de carácter permanente. As suas dificuldades podem exibir amplitudes de intensidade variada, uma grande variabilidade de competências e características particulares. Por esta razão a adaptação e adequação de espaços físicos e de processos educativos às características e condições individuais, bem como a definição de estratégias e o acompanhamento da diferenciação pedagógica e da organização curricular são essenciais para concretizar os princípios da EI.

Segundo a Carta dos Direitos das PcA, definida em 1992 pela Autim-Europe, uma associação internacional não lucrativa sediada em Bruxelas e co-financiada pela União Europeia, estas pessoas têm o direito de receber uma educação acessível e apropriada (artº. 3), também, o direito a serem implicadas e/ou seus representantes “em todas as decisões que afetam o seu futuro; os desejos do indivíduo devem, na medida do possível, ser reconhecidos e respeitados” (artº. 4), bem como, o direito

de “terem acesso à cultura, ao lazer, às atividades recreativas e desportivas e de nelas participarem plenamente” (artº. 12).

Para que os alunos com autismo e DI possam ter uma educação acessível, apropriada de modo a potencializar as suas competências e promover o sucesso educativo há que ter em conta as práticas educativas como suporte das suas rotinas e procedimentos, bem como perceber e utilizar os seus interesses específicos para uma maior estimulação de maneira a ocorrer um desenvolvimento contínuo no processo de ensino-aprendizagem. Em caso de necessidade, as atividades escolhidas devem ser segmentadas, e que trabalhem processos periódicos, levando a que a criança conclua a tarefa com sucesso. A utilização de sistemas visuais é importante pelo facto destes alunos terem maiores dificuldades na abstração, e é necessário estar atento à estimulação auditiva, uma vez que muitos alunos poderão não saber como participar em certas atividades, sendo necessário lembrá-las como devem fazê-las (Silva & Balbino, 2015). As pistas auditivas devem ser salientadas, uma vez que são importantes no envolvimento da criança no processo, levando-a a acompanhar o que está a ser realizado (Fruchi, 2015, como citado em Silva & Balbino, 2015), bem como a ajuda física, de forma a pegar na mão e ensinar o movimento, uma ajuda temporária e que deve ser diminuída gradativamente (Silva & Balbino, 2015). Estratégias educativas adaptadas como é o caso de materiais adaptados facilita a aprendizagem e permite ao aluno realizar a tarefa de forma mais atenta e com mais motivação. A disponibilização no espaço de pistas visuais, ordem e previsibilidade (quadros de rotinas, palavras escritas) e dicas auditivas (instruções), gestuais (gestos que indiquem o que o aluno necessita de executar) e físicas (segurar mão/pé para a realização de tarefas) são essenciais para que o aluno possa reduzir medos, prever os efeitos do seu ambiente e proporcionar independência (Silva & Balbino, 2015). Quando estas ferramentas e estratégias são desenvolvidas e estão presentes nos planos curriculares, a escola e a sociedade são inclusivas e podem potencializar o envolvimento educacional e uma participação plena e ativa do aluno.

O modelo de categorização utilizado na análise da informação recolhida no âmbito deste estudo procura sistematizar as ferramentas e estratégias de apoios aos alunos com autismo e as formas de colaboração entre os diversos atores que interagem com eles nos seus dias e a relação entre eles.

2.2 – A abordagem metodológica

A investigação-ação permite aos investigadores contar histórias sobre o desenvolvimento de ações de forma a melhorar as suas circunstâncias e as suas aprendizagens. (McNiff, 2007, como citado em Johnson-Mardones, 2018). Esta investigação é uma experiência (Connelly & Clandini, 2000, como citado em Johnson-Mardones, 2018), mas também pode ser um instrumento pedagógico e de comunicação de conteúdos para um público maior (Johnson- Mardones, 2018).

A narrativa (auto)biográfica e a investigação-ação constituem uma forma de representação individual e identitária (Delory-Monberger, 2000, como citado em Cavaco, 2018) proveniente da investigação das Ciências Sociais e Humanas que permite ao investigador o reconhecimento da sua experiência, da capacidade reflexiva e do seu saber (Cavaco, 2018). Estas narrativas constituem fontes privilegiadas no campo da pesquisa qualitativa interpretativa, sendo importante a reflexão sobre cada um dos procedimentos que serão usados nas fases da pesquisa, ou seja, na recolha desta (auto)narrativa, neste caso na forma de escrita, e o seu texto, análise e publicação (Passeggi et al., 2016). Esta pesquisa é do âmbito da educação, tendo como objetivo investigar a génese e a transformação da pessoa, de forma a perceber como reagem às suas experiências e existência (Delory-Monberger, 2012 como citado em Passeggi et al., 2016). Segundo Ferrarotti (2010) citado por Henriques et al. (2020), a centralidade na pesquisa biográfica em que o material biográfico é a fonte primária, pode ser contrabalançada com materiais secundários como, por exemplo, documentos oficiais, correspondências, narrativas e testemunhos escritos de outros atores. Estes materiais orientam as narrativas do investigador a nível social, histórico e institucional.

A estratégia metodológica é, pelo exposto, qualitativa e assenta na análise da autonarrativa onde a investigadora dá conta das suas experiências profissionais, pensamentos e emoções no contexto de trabalho com crianças com autismo que frequentam escolas da RAA enquadradas no regime jurídico e na reflexão sobre as suas experiências, pensamentos e emoções à luz do enquadramento teórico e em comparação com as narrativas dos outros atores que interagem com as mesmas crianças – professores, pais e técnicos da APPDA - Açores.

2.2.1 – Técnicas de recolha de informação

Para recolha das narrativas foram utilizadas duas técnicas de recolha de informação: A) autonarrativa bibliográfica e B) grupos focais. Esta escolha pareceu à investigadora ser a mais adequada, assim como os procedimentos seguidos de forma criteriosa para garantir a qualidade, viabilidade e fiabilidade da informação recolhida, assim como da sua análise e, também, para garantir o cumprimento de preceitos éticos como o direito à privacidade, anonimato e ao bem-estar dos atores envolvidos no estudo.

A) Autonarrativa bibliográfica – As informações recolhidas e o desenvolvimento das reflexões foram realizadas por meio de conversas, atendimentos internos e externos a professores, pais e técnicos, grupo de apoio de ajuda mútua a pais de crianças com autismo em idade escolar, um projeto em parceria com a USISM, de formações e de ações de sensibilização, bem como de outros projetos desenvolvidos em parceria com a Federação Portuguesa de Autismo e com outras associações federadas ao longo dos anos (anexo B).

B) Grupos focais – Segundo Powell e Single (1996, como citado em Lopes, 2014) o grupo focal agrupa pessoas escolhidas e reunidas para expor e debater uma temática de pesquisa, a partir das suas

experiências, tendo em conta a questão de partida e outros critérios como aspetos comuns, saberes e práticas dos seus atores com a temática desenvolvida.

Para a recolha de informação foram preparados três guiões estruturados, constituídos por quatro dimensões: (D1) as perceções da educação inclusiva e DL n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, (D2) contexto familiares, (D3) dinâmicas escolares, (D4) práticas inclusivas e (D5) espaços físicos e equipamentos utilizados na EI com alunos com autismo e DI. Os guiões, concebidos como roteiros orientadores de diálogos, apresentam 12 perguntas abertas, podendo serem consultados nos anexos (C, D e E). Os grupos focais decorreram presencialmente. A duração média dos encontros foi de 39 minutos e 46 segundos, sendo que o grupo focal dos técnicos da APPDA – Açores durou 41 minutos e 37 segundos, o dos familiares 39 minutos e 17 segundos e o dos professores 46 minutos e 7 segundos. Foram realizadas gravações de áudio, posteriormente transcrita na íntegra que podem ser consultadas nos anexos (G, H e I). Antes do início dos grupos focais, recordou-se às participantes a temática, o objetivo da investigação e a sua finalidade. Foi mencionado o carácter de confidencialidade das informações e pedido o consentimento para a gravação. Foi, ainda, pedido para assinarem o consentimento, onde constava o contato de email da investigadora, para alguma dúvida que surgisse (anexo F). Foram usados nomes fictícios para as crianças, as escolas foram identificadas com letras, mães, professoras e técnicas foram identificadas de forma numérica de modo a preservar o anonimato e a confidencialidade.

2.2.2 – Campo de estudo

A investigação partiu da necessidade de se perceber se existiram melhorias e alterações nas escolas da RAA, considerando as alterações legislativas previstas no DL n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro que promove a educação inclusiva. Este estudo foi realizado na RAA, sendo a sua investigadora açoriana e a trabalhar como psicopedagoga clínica numa IPSS, a APPDA – Açores, na ilha de S. Miguel, onde diariamente se depara com desigualdades na educação das PcA e DI.

Em resposta ao DL n.º 54/2018 de 6 julho foram criados projetos pilotos nalgumas escolas da RAA, e em 2023 foi transcrita para a legislação regional a aprovação do modelo de Educação Inclusiva. O que perfez um intervalo de tempo de 5 anos, entre estes dois diplomas. Intervalo de tempo que a investigadora conjecturou se já não “poderiam” existir alterações de estruturas, recursos, processos, ferramentas, práticas, materiais educacionais para uma melhoria da inclusão social das crianças com autismo e DI, nas escolas da RAA.

2.2.1 - A instituição

A APPDA – Açores, é um estabelecimento particular de solidariedade social, com sede em Ponta Delgada, está enquadrada legalmente como uma resposta social no Centro de Atendimento,

Acompanhamento e Reabilitação Social para a Pessoa com Deficiência e Incapacidade (CAARPD), com tutela da Segurança Social. Esta associação tem como missão promover a qualidade de vida e a integração social das pessoas com perturbação do neurodesenvolvimento e autismo através da promoção de medidas adequadas quer nas áreas da formação e educação, quer no apoio aos familiares e/ou tutores. Apoia 25 beneficiários “internos” - crianças, jovens e adultos com deficiência e incapacidades com perturbações do neurodesenvolvimento e autismo. Para além disso, a APPDA – Açores promove sessões de sensibilização e de capacitação em contexto escolar, institucional ou familiar; efetua consultas de diagnóstico e acompanhamento de psicologia; promove sessões de aconselhamento e de psicopedagogia à comunidade e sessões de ajuda mútua a pais, através de uma parceria com a USISM. Neste contexto, a associação recebe vários pedidos de apoio por parte de pais de crianças e jovens com autismo e DI no sentido de promover uma melhor interação com as escolas. Por outro lado, durante as ações de capacitação e sensibilização e de apoio de aconselhamento a escolas, os seus profissionais referem não se sentirem preparados para lidar com a diversidade e heterogeneidade de alunos, tal como preconizado no contexto da Educação Inclusiva, que pressupõe o direito de todos a receber uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem de forma a valorizar as suas vidas (Fávero et al., 2009).

Foi solicitado à associação autorização verbal para que os grupos focais com os técnicos e com as mães fossem realizados nas instalações da APPDA-Açores, de forma a facilitar a investigação e a vida dos indivíduos auscultados. Como tal a orientadora da investigação e docente do Iscte - Instituto Universitário de Lisboa entregou à presidente da direção da associação e à sua coordenadora técnica uma declaração de orientação da dissertação de mestrado.

2.2.2 - A caracterização dos atores

No âmbito deste estudo foram envolvidos como atores, a investigadora através da autonarrativa, dois técnicos da APPDA – Açores, três mães e três professoras de crianças com autismo e DI nos três grupos focais.

A) Investigadora - A autonarrativa foi realizada por uma psicopedagoga clínica com o mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Esta conta com 17 anos de experiência na área da neurodiversidade, especificamente no Autismo, nomeadamente, nos contextos institucional, domiciliário e escolar. Ao longo dos anos especializou-se nas metodologias e estratégias comportamentais (ABA e TEACCH) e relacionais (Son Rise), assim como em Sistemas de Comunicação Aumentativo e Alternativo, nomeadamente, o Picture Exchange Communication System (PECS) e outras estratégias essenciais na intervenção de pessoas com necessidades específicas como no autismo e outras perturbações do neurodesenvolvimento. De referir que os primeiros 4 anos de experiência profissional foram realizados num centro de intervenção especializado na análise

comportamental aplicada, outros 3 anos como trabalhadora independente na área de intervenção domiciliária e escolar, e os últimos 10 anos na APPDA – Açores, onde trabalha na capacitação de competências em crianças, jovens e adultos com autismo e outras condições do neurodesenvolvimento.

B) Técnicos – O grupo focal dos técnicos foi constituído por dois elementos. A técnica 1 tem 46 anos e é técnica superior na área da psicologia clínica e cognitivo-comportamental, com especialidade em psicologia clínica e da saúde. Com experiência profissional de 22 anos, entre eles 20 anos na APPDA - Açores. Trabalha na área do diagnóstico e intervenção em problemas psicológicos que surgem durante a educação e o desenvolvimento das crianças e jovens, nomeadamente, decorrentes das PEA. De referir que esta técnica antes do início do grupo focal, sentiu necessidade de estudar a legislação da investigação para se sentir mais confortável e preparada na resposta às questões.

A técnica 2 tem 43 anos e é licenciada em psicopedagogia e pós-graduada em neuropsicologia clínica. Com 18 anos de experiência profissional, 4 anos na área do tratamento e recuperação de alcoólicos e toxicodependência e 14 anos na área das dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais, em clínica privada. Atualmente é a coordenadora técnica da associação. Na APPDA – Açores existem três técnicos, os dois referidos e a investigadora.

C) Família – O grupo focal foi realizado com três mães de 47 anos de idade, de classe social média, com habitação própria, trabalhadoras com cerca de 20 anos de experiência profissional. A mãe 1, progenitora do Joaquim, professora numa das EB1/JI da Ribeira Grande, casada e tem uma segunda filha mais nova, sem autismo. O Joaquim tem 17 anos de idade e frequenta, no período matinal, uma das escolas públicas secundárias do concelho da Ribeira Grande. A mãe 2, progenitora do Jacinto, assistente social numa IPSS que apoia pessoas em risco de dependências em Ponta Delgada, divorciada, sem guarda partilhada do filho. O pai do Jacinto é emigrante, visitando o filho nos períodos de férias. O Jacinto tem 12 anos de idade e frequenta, no período matinal, uma das EBI do concelho de Ponta Delgada. A mãe 3, progenitora do António, enfermeira especialista de saúde materna e obstétrica da USISM. É divorciada com guarda partilhada com o pai dos seus dois filhos. O filho mais velho não tem autismo. O António tem 16 anos de idade e frequenta, no período matinal, uma das escolas secundária do concelho de Ponta Delgada.

O grupo focal com as mães foi realizado nas instalações da APPDA – Açores, onde os seus filhos frequentam o CAARPD e têm atividades terapêuticas e de lazer em ambiente seguro com supervisão. O Joaquim e o António iniciaram intervenção em contexto domiciliário e escolar com a investigadora quando tinham 3 anos de idade. As mães do Jacinto e do António já se conheciam porque os seus filhos frequentaram a mesma escola durante 4 anos. A mãe do Joaquim e do Jacinto conheciam-se de uma assembleia geral da associação.

D) Professores – A professora 1 tem 44 anos de idade, licenciada em Educação Básica com 20 anos de experiência profissional. Atualmente trabalha numa turma ocupacional com crianças com autismo e multideficiência, na escola L, no concelho de Lagoa. É mãe de um menino de 4 anos de idade com o diagnóstico recente de autismo. A professora 2 tem 58 anos, professora do ensino especial com 36 anos de experiência profissional, dos quais 25 anos no ensino regular do ensino básico e 11 anos no ensino especial na zona de Rabo de Peixe, concelho da Ribeira Grande. Atualmente coordena a escola N. Esta professora é irmã e acompanhante no “processo maior acompanhado” de uma PcA e DI acentuado. A professora 3 tem 39 anos, docente mestre em ensino das artes visuais do 3º ciclo de ensino básico e secundário. Ao longo da sua carreira profissional tem seguido alunos com autismo no ensino regular e desenvolvido atividades em turmas com currículo adaptado, na escola B. No passado, foi também professora de uma turma com currículo adaptado de 4 alunos com condições do neurodesenvolvimento e autismo, a tempo inteiro, na escola M.

As escolas mencionadas nos grupos focais são públicas, o que proporcionou uma boa amostragem, conseguindo-se obter informação de 13 escolas dos concelhos de Ponta Delgada, Ribeira Grande e Lagoa. Em todas estas escolas existem alunos com uma multiplicidade de diferenças individuais: étnica, género, orientação sexual, cultural, socioeconómica, necessidades específicas, entre outras. Algumas destas escolas estão em contextos desfavorecidos ao nível socioeconómico como, por exemplo, as F, I, M e N.

2.2.3. Plano de trabalho

Para o enquadramento metodológico planeou-se começar esta pesquisa pelas notas autonarrativas que foram escritas entre os meses de maio e junho. Nestas notas recorda-se o início da experiência profissional da investigadora, as suas expectativas, dificuldades e desafios encontrados, assim como os sucessos e as aprendizagens desenvolvidas, entre os anos de 2008 a 2011, num centro de intervenção que apoiava crianças com o diagnóstico de autismo, através da metodologia análise comportamental aplicada (ABA). A investigadora desempenhou funções de técnica ABA e supervisora nos serviços de intervenção domiciliários e escolares com crianças, jovens e adultos com autismo.

Nos anos de 2012 a 2014 a investigadora exerceu funções de psicopedagoga clínica, como trabalhadora independente, com duas crianças de três anos com o diagnóstico de autismo.

Em 2015, dá-se o início de funções da investigadora na APPDA – Açores como coordenadora técnica e psicopedagoga clínica, cargo que exerceu durante 6 anos e 6 meses. Faz-se menção às expectativas de trabalho que tinha para desenvolver com as crianças/adultos, respetivas famílias, professores, escolas e outros parceiros da sociedade, bem como a realidade e as facilidades/dificuldades encontradas na associação. Por fim, refere-se ao trabalho realizado com as crianças com autismo e DI, com destaque para a experiência e os objetivos desenvolvidos.

Por último, abordou-se o Decreto Legislativo Regional nº. 5/2023/ A de 17 de fevereiro e a perspetiva da investigadora sobre o mesmo e o que realmente é aplicado nas escolas quanto aos recursos, práticas, equipamentos e espaços necessários para o apoio na educação das PcA e DI, de acordo com o observado e mencionado pelas famílias e professores e a própria articulação entre a APPDA – Açores com as escolas e vice-versa.

Os guiões e os grupos focais foram realizados nos meses de junho e julho. As questões tiveram como base o enquadramento teórico já desenvolvido anteriormente. No dia 26 de junho, realizou-se o primeiro grupo focal, o dos técnicos da APPDA – Açores na instituição. No dia 4 de julho, efetuou-se o segundo grupo focal, o dos familiares. As três mães reuniram-se na associação, em horário pós-laboral, antes da hora da “saída” dos filhos. No dia 24 de julho, concretizou-se o último grupo focal, o das professoras, num local privado, em ambiente tranquilo. A calendarização dos grupos focais nestas datas prendeu-se com a aproximação do período de férias de verão, o que facilitou a disponibilidade dos atores no apoio a esta investigação. As gravações áudio efetuadas pela investigadora em software próprio, são confidenciais, não serão utilizadas para qualquer outro fim e serão destruídas após a apresentação da investigação.

Para a análise de conteúdo foi criado uma grelha analítica construída por 5 dimensões (D1-D5) e 12 sub-dimensões, com base nos conceitos do enquadramento teórico (anexo A). Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31) linguística ou não linguística. A mesma autora menciona que esta análise “constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto)” (p.137). As inferências ou indicadores ou unidades de conteúdo podem ser de natureza diversa (Bardin, 1977). A dimensão 1 (D1) é a perceção que os atores têm da Educação Inclusiva e do DL n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro. Esta tem quatro sub-dimensões – Entendimento por Educação Inclusiva(1A), Vantagens (1B), Desafios/Barreiras (1C) e Ações de Melhorias (1D). A dimensão 2 (D2) é sobre a temática contexto familiar (2A) e tem duas sub-dimensão – dinâmicas familiares (2A) expectativas(2B). A dimensão 3 (D3) é constituída pelas dinâmicas escolares, e têm três sub-dimensões - recursos humanos e formação profissional (3A); recursos físicos e materiais (3B); e comunicação (3C) (com famílias e outros agentes educacionais). A dimensão 4 (D4) é a das práticas inclusivas com três sub-dimensões - práticas educativas (4A) (suporte de rotinas e procedimentos, estruturação de tarefas, envolvimento e participação ativa, estratégias comportamentais, reforços, ajudas antecipatórias, valorização de interesses das PcA, entre outras); ferramentas e materiais adaptados (4B) (SCAA, recursos visuais, histórias sociais, recursos tecnológicos, entre outros) e adaptações curriculares (4C) (intervenção individual, planos curriculares, atividades práticas e de intervenção social, métodos de avaliação, entre outros). A dimensão 5 (D5) e última é sobre os espaços físicos e equipamentos com três sub-dimensões - arquitetura das escolas

(5A) (isolamento acústico, iluminação, diminuição de estímulos visuais, entre outros); espaços de aulas (5B) (organização e estruturação) e espaços específicos (5C) (criação de espaços silenciosos, sala *snoezelen*, entre outros). Após a transcrição na íntegra dos focus grupos, foi realizado o desmembramento desta em unidades de registo. Estas são segundo Bardin (1977, p. 104) “unidades de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização”. São neste caso fragmentos de partes destas transcrições que evidenciam as características presentes nas dimensões e subdimensões presentes no quadro de análise de conteúdo.

Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Análise

A Educação Inclusiva (EI) preconiza o desenvolvimento das habilidades de cada aluno, respondendo à diversidade das necessidades, promovendo o sucesso de todos os alunos de forma a garantir um ensino de qualidade. Para que isso seja possível é necessário o apoio de toda a comunidade escolar.

A análise das narrativas das vivências realizadas aos diferentes agentes educacionais deste estudo é constituída por 5 dimensões: (D1) Perspetiva sobre a EI e o DL n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, (D2) Contextos familiares, (D3) Dinâmicas Escolares, (D4) Práticas inclusivas e (D5) Espaços e Equipamentos.

A dimensão 1(D1), Perspetiva sobre a EI e o DL n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, é constituída por quatro sub-dimensões: (1A) Entendimento por EI, (1B) Vantagens, (1C) Barreiras e (1D) Ações de melhoria. Na sub-dimensão (1A), a autonarradora considera que o diploma é complexo, inclusivo e potencialmente transformador ao fomentar mudanças escolares. Os pais consideram que este modelo poderá fomentar a aprendizagem de todos os alunos independentemente das suas dificuldades. Professores e técnicos valorizam a mudança paradigmática em que o foco deixa de ser a categorização passando para as dificuldades apresentadas pelo aluno e de forma mais imediata. Sobre isto, um professor aponta “(...) antes tínhamos de esperar por um diagnóstico, agora podemos agir logo que vemos uma dificuldade”. Além disso, os professores mencionam que o DL responsabiliza a escola e os docentes pela adaptação do trabalho pedagógico aos diferentes alunos, mas está dependente da existência de recursos, como afirmado no seguinte excerto: “Eu acho que se se propõe uma legislação dessa, tem que se criar as condições (...)”. As técnicas referem que este modelo permite a participação das crianças com autismo em ambiente escolar e todas as adaptações necessárias para uma inclusão efetiva e equitativa.

Pelo exposto, podemos afirmar que os pais se centram na perspetiva da aprendizagem do aluno, enquanto os professores referem as dificuldades na execução do trabalho pedagógico a desenvolver com cada aluno. A autonarradora e as técnicas observam os dois lados, o da inclusão e o da escola. Podemos ainda afirmar, que existe um consenso quanto ao valor normativo do diploma, mas divergência quanto à sua efetividade no terreno.

Na sub-dimensão (1B), Vantagens da EI, os atores, de forma consensual, referem a valorização da escola como espaço para todos, onde o aluno com necessidades específicas está incluído com outras crianças, deixando de estar segregado “em pequenas ilhas, dentro da escola”. Foi também mencionado o benefício para os alunos sem condições associadas.

Quando à sub-dimensão (1C), Barreiras, no conjunto das narrativas, foram apontadas a falta de formação e de profissionais, nomeadamente especializados, a falta de sensibilização e a resistência à

mudança de alguns agentes educativos, os processos burocráticos, os espaços sem adaptações e a sensação de que o decreto responsabiliza sem dar recursos. As famílias consideram a escola uma comunidade fechada “é uma comunidade muito fechada. Se é inclusiva, deveríamos poder participar um bocadinho mais”, tendo em conta que em algumas escolas não se pratica a legislação no que respeita à participação dos pais no processo educativo dos filhos, “É muito no papel, na teoria, mas depois, na prática muitas vezes não se aplica escola inclusiva nenhuma. Infelizmente”. Pais, Professores e técnicos identificam a dimensão das turmas como um constrangimento para uma educação inclusiva efetiva, pelas dificuldades de apoiar todos os alunos com as suas especificidades e com rendimentos diferentes.

Quanto à sub-dimensão (1D), Ações de melhoria, surgiram propostas várias quando consideradas todas as narrativas, como, a redução de burocracias, trabalho colaborativo entre colegas e trabalho interinstitucional, melhoria de recursos materiais e tecnológicos, aumento de tempo de trabalho técnico, nomeadamente de terapias. Contudo, pais, professores e técnicos apontam para a relevância e urgência da contratação de recursos humanos especializados como são os casos dos professores de educação especial e técnicos, como, psicólogos, psicopedagogos e terapeutas. Tal como a autonarradora, professores e técnicos referem a importância do investimento de todos os agentes educacionais através de formação contínua sobre o diploma e sobre as condições ou dificuldades que os alunos apresentam.

Na dimensão 2 (D2), contexto familiar, destacam-se duas sub-dimensões: (2A) Dinâmicas Familiares e (2B) Expectativas.

A sub-dimensão (2A), Dinâmicas Familiares, surge marcada por constantes adaptações e em que a autonarradora refere que cada família reage de forma única ao diagnóstico e às necessidades das crianças com autismo. Estas adaptações implicam inúmeras reorganizações associadas a emoções, convicções e expectativas, afirma. Porém, as rotinas assumem um papel essencial proporcionando segurança e reguladores de comportamentos, mas também podem gerar dificuldades de aceitação na mudança de rotina, tal com descreve uma mãe, desregulações emocionais e crises quando estas são quebradas. Nas palavras da autonarradora, as relações sociais e familiares alargadas são desafiantes, na medida em que os pais percecionam falta de compreensão, de empatia e, por vezes, de interpretações corretas dos comportamentos manifestados pela criança. O dia a dia, nas palavras das famílias, caracteriza-se por relatos de cansaço, sobrecarga emocional e pelo peso contínuo, principalmente em contextos de famílias com desigual divisão de responsabilidades, guarda pouco partilhada ou mesmo em caso de famílias monoparentais, como se pôde verificar pelas palavras dos familiares. Existe, também, uma preocupação oculta, mas constante, sobre o futuro por parte das famílias, expressando a necessidade de o aumento de respostas institucionais e sociais, “(...) é preocupante o futuro.” [e] “Tinha que haver (..) Uma resposta. Residencial (...)”. A preocupação de

uma resposta social tem razão de existir, pois os pais indicaram que não podem responsabilizar os outros filhos ou mesmo outros familiares pelo futuro do filho com autismo e DI, na sua ausência.

As dinâmicas familiares (2D) foram um assunto ténue nos discursos dos Professores, enquanto os Técnicos se focam no que algumas dinâmicas devem ser, as Famílias, por sua vez, falam de dificuldades e de preocupações. Quanto à autonarradora, esta menciona sentimentos e dificuldades reais que os pais relatam e vivem no seu dia a dia.

Na sub-dimensão (2B), Expectativas, os pais, expressam vivências ambivalentes, flutuando entre esperanças, frustrações e realismo. Reconhecem uma perspetiva positiva e benéfica relativamente à evolução de competências como a melhoria da socialização, aquisição de regras e competências escolares. Por outro lado, denunciam falhas na comunicação, objetivos pouco ajustados ao perfil dos seus filhos e o excesso de burocracias associadas às medidas adicionais. Os pais exprimem um sentimento de exclusão e de luta constante pelos direitos dos filhos, que culmina em cansaço, exaustão, frustração e na perceção de não serem ouvidos pelos docentes, como se constata na seguinte frase: “Eu já não tenho mais forças para continuar a lutar...”. Observa-se um desfasamento entre a escola e a família, dado que os objetivos são considerados irreais, repetitivos ou pouco desafiantes. Há também medos recorrentes relativos à inclusão, em que, por um lado, há o desejo de uma inclusão efetiva, por outro, os pais referem a preferência por contextos mais especializados.

Na dimensão 3, Dinâmicas Escolares, apresenta-se três sub-dimensões: (3A) Recursos Humanos e Formação Profissional, (3B) Recursos Físicos e Materiais e (3C) Comunicação (com família e outros agentes educacionais).

A sub-dimensão (3A), Recursos humanos e Formação Profissional, surge como ponto fundamental nas narrativas. É por todos os atores referido que as escolas não dispõem de profissionais especializados, como: professores de educação especial, terapeutas da fala e ocupacionais, psicopedagogos, psicólogos e assistentes operacionais com formação específica, suficientes para dar as respostas necessárias. A substituição de profissionais especializados por bolsiros foi criticada pelos pais. A insuficiência de recursos humanos agrava-se pelo envelhecimento do corpo docente, pela sobrecarga sentida e pelo cansaço. Todos os participantes no estudo reconhecem a importância da inclusão, mas os docentes sentem-se incapazes de dar uma resposta adequada a turmas numerosas, com alunos com diferentes necessidades específicas, manifestando a urgência do aumento dos recursos humanos: “(...) como tudo [profissionais escolares] também devia aumentar e não aumentou nada, por isso a escola também não consegue (...) fazer, omeletes sem ovos como se diz”. Há críticas à ausência de formação inicial e contínua para uma melhor implementação do diploma e sobre o conhecimento conceptual do autismo e sobre as estratégias pedagógicas e inclusivas mais adequadas. Estas formações deveriam abranger toda a comunidade escolar e deveriam referir temáticas sobre o diploma e sobre o autismo, estratégias pedagógicas inclusivas, a comunicação e interação, gestão

comportamental e adaptações sensoriais, afirmam. De salientar que uma das mães menciona que, apesar das alterações normativas, na prática escolar pouco se alterou devido à carência de meios, de técnicos e de tempo. Esta mãe afirma: “E eu que estou, na escola, vejo isso (...) mudou muita coisa na teoria, mas na prática não tivemos mais técnicos, (...) materiais nem (...) tempo para fazer nada, por isso é difícil mudar-se o que se quer”. Deste modo podemos afirmar uma discrepância entre princípios normativos da inclusão e a realidade do dia a dia escolar.

Quanto à sub-dimensão (3B), Recursos Físicos e Materiais, a situação é desoladora. A autonarradora, pais e professores referem a inexistência ou a carência de recursos físicos e materiais adequados. Os participantes apontam para algumas condições físicas envelhecidas, sem estarem preparadas para apoiar as necessidades de crianças e jovens com autismo e deficiência intelectual. Uma mãe, em concreto, afirma: “(...) não há recurso, não há meios, não há infraestruturas. Aquela escola velha” e uma professora refere: “(...) nem sequer tenho um PowerPoint. Eu não tenho projetor na minha sala, (...) não tenho nada. Tenho um computador, valha-nos nossa Senhora”. Evidenciam a falta de salas adaptadas, de tecnologias de apoio, de recursos pedagógicos específicos e de espaços sensoriais, como salas Snoezelen. A autonarradora menciona, ainda, a necessidade de “(...) investimento em recursos humanos, materiais e de estruturas e uma redistribuição mais equitativa dos recursos por todas as escolas da RAA.” Esta situação revela desigualdades no acesso, manifestando a diferença das condições entre escolas, levando a situações de exclusão.

Por último, quanto à sub-dimensão (3C), Comunicação, os resultados são ambíguos. Se, por um lado, os Pais e Professores revelam uma comunicação eficaz e regular por mensagens, reuniões ou contactos com a bolseira ou professor; por outro, faz-se referência a lacunas como, a ausência de contactos e dificuldades de articulação entre professores, famílias e técnicos, mostrando fragilidades nos processos educativos. De referir que alguns pais, devido às pressões laborais ou cansaço, e mesmo desinteresse, acabam por se distanciar das questões escolares dos filhos, enquanto outros manifestam a necessidade de uma maior participação. Os técnicos referem, ainda, a necessidade de criação de protocolos formais de articulação, de forma a proporcionar treino de competências parentais.

A dimensão 4 (D4), Práticas Inclusivas, é constituída por 3 sub-dimensões: (4A) Práticas educativas, (4B) Ferramentas e Materiais Adaptados e (4C) Adaptações Curriculares.

Na sub-dimensão (4A), Práticas Educativas, tanto em contexto da APPDA – Açores como nas escolas, são desenvolvidas metodologias estruturadas, utilizando estratégias comportamentais como a utilização de reforços positivos e a utilização de diferentes tipos de ajudas e é efetuada a divisão de tarefas mais pequenas e simples e de apoio individualizado. Há uma convergência na valorização de interesses específicos das crianças com autismo, utilizados como motivadores para o ensino e aprendizagem como, por exemplo, personagens, jogos ou temas de obsessão. As rotinas e recursos visuais são elementos fundamentais e centrais promovendo previsibilidade e organização,

mentionado por todos os participantes. Pais e professores criticam que a inclusão ocorra somente em momentos ocasionais, como nas festas, enquanto a autonarradora menciona que a inclusão real exige participação ativa e processo colaborativo centrado no aluno.

Quanto à sub-dimensão (4B), Ferramentas e Materiais Adaptados, a APPDA-Açores utiliza como recursos visuais, histórias sociais, sistemas de fichas e comunicação aumentativa e alternativa, enquanto que nas escolas a implementação destas é irregular, como podemos constatar na citação de uma mãe: “Não consegui [que aplicassem o PECS]. Consigo aqui [APPDA] e em casa, (...), mas na escola não consigo”. Ou seja, constatamos convergências quanto à utilização de pistas visuais, abafadores e tecnologias digitais; mas desigualdade de acesso porque são dependentes do investimento familiar ou da iniciativa individual do docente.

No que se refere à sub-dimensão (4C), às Adaptações Curriculares, são mencionados esforços como programas educativos individuais, relatórios técnicos pedagógicos, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). No entanto, comentam tratar-se de ações marcadas pela burocratização ou pelo medo de adaptações mais profundas, como é o caso da medida adicional: “(...) as equipas multidisciplinares, as EMAI’s têm medo de aplicar a medida de adaptação curricular (...) parece que as medidas adicionais são um bicho papão. E não são para ser aplicadas”. Os pais criticam a repetição de atividades pouco funcionais como as pinturas e os puzzles, defendendo a importância de práticas de vida diária como se consta no excerto: “Fazia diferença, era uma coisa muito mais prática saber pôr uma mesa (...) Pintar e colar já estou farta”. Assim podemos referir que converge a necessidade de transformar o currículo mais prático, respeitando as capacidades e os interesses dos alunos com autismo e deficiência intelectual. Quanto às práticas inclusivas podemos evidenciar esforços relevantes, onde convergem a valorização das rotinas, pistas visuais e o interesse das crianças com PEA e DI, no entanto, comprovamos que estas são pouco uniformes e de difícil execução devido à falta de recursos humanos e materiais, formação insuficiente e excesso burocrático.

A inclusão de crianças com autismo não é realizada apenas por práticas inclusivas, ou por recursos humanos, materiais e tecnológicos. São também necessários Espaços e Equipamentos, dimensão 5 (D5). Quanto a esta última dimensão, é composta por três sub-dimensões: (5A) Arquitetura das escolas, (5B) Espaços sala de aula e (5C) Espaços Específicos.

Ao que se refere à sub-dimensão (5A), arquitetura das escolas, os participantes mencionam que os espaços físicos como corredores, refeitórios, ginásios e outros espaços comprometem a aprendizagem das crianças com autismo pelo excesso de estímulos auditivos. Os pais denunciam a inexistência de condições adequadas, como, o isolamento acústico, estímulos visuais excessivos, acessibilidades limitadas consideradas como barreiras e fatores de exclusão. Os dados evidenciam que as adaptações arquitetónicas são inexistentes ou escassas e que estas, não são projetadas em função das necessidades dos alunos com necessidades específicas. Os pais defendem que na construção dos

espaços físicos das escolas devem ser auscultados docentes, técnicos e famílias e não apenas arquitetos, engenheiros e decisores políticos para que estes espaços sejam verdadeiramente inclusivos, “os arquitetos não estão preparados, eles não auscultam as pessoas. Pode não ser nós, os pais, mas os professores, as associações (...) Com quem trabalha com os miúdos. (...)”, afirmam.

No que se refere à sub-dimensão (5B), Espaços sala de aula, os pais, docentes e técnicos mencionam a importância de as escolas terem salas estruturadas e organizadas. Técnicos e Professores convergem na valorização da metodologia TEACCH que refere a delimitação de cantinhos para diferentes tarefas, a utilização de quadro de rotinas, pistas visuais e organização específica de materiais. As práticas e a organização variam de escola para escola e dependem da iniciativa individual do docente, podendo ser na disposição de mobiliário sem mudanças estruturais, como indicam as Professoras e as Técnicas. Os Pais mencionam a importância e a necessidade de os espaços serem funcionais, que possam simular atividades de vida diária: “Eu acho que as salas ou os sítios onde eles estão deviam estar preparados como se fosse uma casa (...)” e com menos estímulos. Na prática, a maioria das vezes, as salas de aulas resumem-se a espaços pequenos que realçam a desigualdade perante estas crianças como se pode comprovar nos seguintes excertos: “O Joaquim desde que está na secundária, as salas são (...) havia poucas salas disponíveis e são salas pequenas (...)” e “E a do Joaquim era uma sala, de uma (...) fizeram duas. Por isso está pequena porque (...) está dividida e não é bem ao meio”.

Por último, sub-dimensão (5C), Espaços específicos, todos os atores são unânimes quanto à importância da criação de espaços silenciosos, zens ou salas snoezelen que proporcionam regulação sensorial e emocional, o que é considerado benéfico. A sala snoezelen é utilizada na APPDA – Açores de forma terapêutica, no entanto, nas escolas, estas salas são escassas e a sua utilização limitada. Em algumas escolas, a biblioteca ou os gabinetes disciplinares são utilizados como espaços alternativos, que não cumprem a função de ambientes sensoriais adequados. De salientar, a consciência da necessidade da criação destes espaços, todavia, falta a sua criação efetiva e acessível. Em síntese afirma-se que as escolas se caracterizam pela inexistência ou escassez de adaptações arquitetónicas e de salas de regulação sensorial. Além disso, as existentes são pouco estruturadas e enfrentam limitações de investimento, o que dificulta a inclusão de crianças com PEA e DI.

Nas cinco dimensões, todos os participantes reconhecem a mais valia da legislação e a importância da inclusão, sendo esta não apenas uma questão de presença física nas escolas, mas de participação efetiva e equitativa. Pais, professores, técnicos e a autonarradora admitem a intenção positiva do diploma, contudo, apontam para a escassez de recursos humanos, materiais, infraestruturas, burocracias, envolvimento das famílias e resistências culturais. A inclusão é, assim, vista como um objetivo colaborativo, mas ainda remoto. Para transformar a inclusão em realidade é essencial investir em formação contínua e especializada a toda a comunidade escolar, em recursos humanos

especializados, em recursos materiais acessíveis, colaboração escola-família-comunidade, adaptação e criação de espaços físicos, promoção de culturas escolares abertas e colaborativas, nomeadamente com associações, como a APPDA-Açores, maior envolvimento parental, de modo a transformar a inclusão numa prática quotidiana, acessível e sustentável.

3.2. Desvios do estudo

Nesta investigação, tal como em muitas outras, existem limitações a apontar.

A autonarrativa reside principalmente na perspetiva exclusiva e individual da investigadora sobre o que ouve, vê, vivencia, questiona, levando a que este processo possa ser influenciado pelas suas memórias e perspetivas que podem ser seletivas e incompletas. Pode ainda revelar preconceitos, crenças individuais e apresentar omissões de outros aspetos relevantes. Ainda assim, trata-se de uma visão de quem trabalha na área há muito tempo e que ainda mantém a vontade de melhorar, pelo que a aposta na análise crítica (segundo o modelo de análise) desta narrativa, em comparação com as demais, foi uma aposta assumida.

Nesta investigação e relativamente à constituição dos grupos focais foi idealizado um maior número de participantes do que aqueles que participaram. Ainda assim, a investigação foi realizada com a metodologia selecionada e, apesar do número de participantes não ter sido o idealizado, os resultados foram satisfatórios, interessantes e com dinâmicas concordantes. Pode-se ainda aludir ter havido partilhas de recursos, de ferramentas e de opiniões e emoções.

Alguns discursos foram sobrepostos, e houve pontos repetidos, dificultando a análise realizada. Determinados atores podem ter-se sentido pressionados a concordar com as ideias dos restantes participantes. Pode-se ainda questionar se a forma como a moderadora/investigadora conduziu as questões influenciou as respostas ou, se por outro lado, os participantes poderão não ter compreendido o objetivo das questões apresentadas. Pela minha parte, procurei minimizar este risco seguindo à risca o guião de questões elaborado. Ainda assim, no grupo focal dos técnicos, a moderadora deu a sua opinião numa das questões, não conseguindo deixar de participar devido ao facto de pertencer ao grupo alvo.

Quanto à análise, esta foi demorada podendo não ter sido mencionado algum aspeto relevante. De referir que esta investigação envolveu um número pequeno de participantes, não podendo generalizar os resultados obtidos a toda a população. No entanto, considera-se que a comparação entre a autonarrativa e os grupos focais proporcionou dados que valorizaram a investigação e deram pistas para futuras investigações e práticas escolares de inclusão.

|

|

Conclusão

A presente investigação permitiu a reflexão e a análise crítica sobre a implementação da Educação Inclusiva da política pública do Decreto Legislativo n.º 5 /2023/A de 17 de fevereiro, no que se refere à escolarização de crianças e jovens com autismo e deficiência intelectual, a partir de perspetivas de pais, professores, técnicos da APPDA-Açores e narrativas autobiográficas. O estudo mostra que a inclusão é entendida, por todos os participantes, como um princípio fundamental e um direito inalienável. A legislação é a forma para por fim à discriminação na sociedade, aspirando a integração social e educacional de todos os cidadãos (Gil & Bengoechea, 1991, como citado em Capellini & Rodrigues, 2009). Contudo, os resultados evidenciam um hiato significativo entre o discurso normativo e a prática efetiva ainda distante à realidade vivida no dia a dia das escolas.

As diferentes narrativas recolhidas mostram uma clara convergência nos principais obstáculos – falta de recursos humanos especializados, défice de formação contínua e especializada a toda a comunidade escolar, escassez de meios materiais, sobrecarga burocrática, inadequação de infraestruturas, fragilidade na comunicação entre escola e a família. Contudo, divergem quanto às responsabilidades atribuídas: os pais sublinham a ausência de diálogos, os professores mencionam constrangimentos estruturais e organizacionais, e os técnicos apontam a necessidade de uma articulação interinstitucional e as narrativas revelam sentimentos de frustração, exclusão face às falhas do sistema encontradas, mas também esperança numa inclusão efetiva. Este cruzamento de perspetivas reforça a ideia de que a inclusão não é um processo meramente normativo, mas sim um processo colaborativo e dinâmico, que exige sentido político, educativo e social que assegurem condições reais para a inclusão. A abordagem nos direitos humanos das pessoas com deficiência permite a reorganização da legislação e das políticas públicas de forma a legitimar a dignidade e os valores humanos de todos os cidadãos com deficiência, garantindo todos os direitos e liberdades (Pinto, 2015), nomeadamente na política de educação inclusiva.

Apesar das dificuldades apresentadas, este estudo evidenciou práticas inclusivas promissoras e potencialmente transformadoras de inclusão quando são planeadas, colaborativas e utilizadas estratégias pedagógicas diferenciadas. Estratégias metodológicas estruturadas, a adaptação curricular, o recurso a sistemas de comunicação aumentativo e alternativo, bem como a tecnologias de apoio, adaptação de estruturas físicas e a promoção de ambientes tranquilos e acessíveis surgem como exemplos de práticas a usar na escola.

Este estudo confirma e reforça a relevância e a necessidade de um investimento em formação contínua e especializada a toda a comunidade escolar, em recursos humanos especializados, em recursos materiais acessíveis, colaboração escola-família-comunidade, adaptação e criação de espaços físicos, promoção de culturas escolares abertas e colaborativas, nomeadamente com associações,

como a APPDA-Açores, maior envolvimento parental, de modo a transformar a inclusão numa prática quotidiana, acessível e sustentável.

Em síntese, este trabalho permitiu uma reflexão académica e profissional sobre a Educação Inclusiva, evidenciando que esta não é apenas uma obrigação e ideal legislativo, mas um requisito ético e social, que reconhece a diversidade como um recurso de aprendizagem para todos, onde o caminho é desafiante mas indispensável para uma escola equitativa, participativa e transformadora. A inclusão não é somente uma orientação pedagógica, é um compromisso contínuo, uma conjugação de esforços e de ações partilhadas para que esta seja uma prática efetiva no nosso quotidiano social.

Fontes

Decreto Lei n.º 3/2008 do Ministério da Educação (2008). Diário da República: I Série (2008-01-07), 154 - 164. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores (2023). Diário da República: I Série (2023-02-17), 2 – 21. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/5-2023-207577645>

Decreto Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I Série (2018-07-06), 2918 – 2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Resolução do Conselho de Ministros nº 98/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: I Série (2020-11-13), 12 – 61. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/98-2020-148444002>

Resolução do Conselho de Ministros nº119/2021 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: I Série I (2021-08-31), páginas 3 – 71. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/119-2021-170514954>

Decreto Lei n.º 319/91 do Ministério da Educação (1991). Diário da República: I Série-A, nº193 (1991-08-23), 4389 – 4393. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-91-403296>

Despacho n.º 2388/2022 da Vice-Presidência do Governo Regional dos Açores (2022). Jornal Oficial dos Açores: II Série, nº221 (2022-11-17). <https://jo.azores.gov.pt/api/public/ato/ee95afe2-0123-401c-a769-560ab38e6370/pdfOriginal>

Aviso do Ministério dos Negócios Estrangeiros - Direcção-Geral dos Negócios Políticos (1978). Diário da República: I Série (1978-03-09), 488 – 493. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/aviso/446107>

Carta dos direitos das pessoas com autismo (1996). Apresentada no 4º congresso Autism-Europe, Haia, 10 de maio de 1992. Adoptada sob forma de Declaração Escrita pelo parlamento Europeu, 9 de maio de 1996.

Bibliografia

- Ainscow, M. (2009). Tornar a Educação Inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceitualizada.
- Fávero, O; Ferreira, W; Irland, T; Barreiros, D (Orgs.), *Tornar a Educação Inclusiva*. (pp. 11-23). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). A inclusão nas escolas. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://aeaveiro.pt/biblioteca/view/999/A%20Inclusao%20nas%20Escolas%20-%20Felicity%20Armstrong.pdf>
- Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Edições 70. <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>
- Bosa, C. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. Revista Brasileira Psiquiatria, 28 (Supl I), S47-53. <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRYPFvQTcBwGHNN/?format=pdf&lang=pt>
- Botelho, T; Matos, A; Mota, P; Romão, B; Caldeira, S; Rego, I; Silva, O & Sousa, A. (2020). The functionality profile of children with autistic spectrum disorders (ASD) in the Azores: communication, learning and autonomy. Em Pracana, C & Wang, M (Ed.), Psychological Applications & Developments, VI (pp. 880-900). InScience Press. <http://hdl.handle.net/10400.3/5745>
- Caldeira, S. (2021). Crianças diferentes, desafios exigentes. Agora (Jornal da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores), p. 1. <http://hdl.handle.net/10400.3/5752>
- Caldeira, S; Rego, I; Silva, O; Sousa, A; Pacheco, J; Mota, P; Botelho, T. (2021, novembro). Intenções sobre Turismo Inclusivo: Construção de instrumentos de avaliação para famílias de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Em Silva, B; Almeida, L; Barca, A Peralbo, M & Alves, R (Org.) Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.3/6128>
- Caldeira, S; Rego, I; Sousa, A; Silva, O; Pacheco, J; Botelho, T; Mota, P; Matos, P; Romão, B. (2021, novembro). Bem-estar familiar e severidade das PEA: percepções de progenitores. Silva, B; Almeida, L; Barca, A Peralbo, M & Alves, R (Org.) Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.3/6129>
- Camargo, S & Bosa, C. (2009). Competências Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura. Em Psicologia & Sociedade, 21(2), 65-74. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSGR/?lang=pt&format=pdf>
- Capellini, V & Rodrigues, O. (2009). Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. Em Educação, 32(3), 355-364. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5782/4203>
- Capucha, L. (2010). Inovação e Justiça Social- Políticas Activas para a Inclusão Educativa. Sociologia, Problemas e Práticas, 63, 25-50. <http://hdl.handle.net/10071/2435>

- Casanova, F; Frye, E; Gillberg, C & Casanova, L. (2020). Comorbidity and Autism Spectrum Disorder. Em *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.617395>
- Cavaco, C. (2018). A Investigação Biográfica em Educação no Contexto Português. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, vol. 3 (9), 814-828. <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5595/3535>
- Cologon, K. (2022). Is Inclusive education really for everyone? Family stores of children and young people labelled with “severe and multiple” or “profound” “disabilities”. *Research Papers in Education*, vol 37 (3), 395-417. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849372>
- Conde, A; Botelho, T; Rodrigues, C; Raposo, P; Caldeira, S; Rego, I; Sousa, A; Silva, O & Mota, P. (2024). “Azores- all in blue” case study: Evolution of tourism offers in azores for families with children with autism spectrum disorder. *Sciendo*, vol. 71, 136-147. <https://doi.org/10.2478/9788367405287-016>
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão. Educação Especial e Inclusão - Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está No Seu Prefeito Juízo* (pp. 12-39). Colecção Educação Especial. Porto Editora
- Correia, L. (2005). *A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Educação Especial: Diferenciação do Conceito à Prática* (pp. 87-109). Edições Gailviro
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para Educadores e Professores*. Porto Editora
- Peireira, F.; Crespo, A.; Trindade, A.; Cosme, A.; Croca, F.; Breia, G.; Franco, G.; Azevedo, H.; Fonseca, H.; Micaelo, M.; Reis, M.; Saragoça, M.; Carvalho, M & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direcção – Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Dixe, R. (2023). *Os Trilhos das Políticas Públicas da Educação Inclusiva em Portugal desde a Democracia – Os processos inclusivos implementados nas escolas-piloto da Região Autónoma dos Açores: génese do decreto legislativo regional nº5/2023/A, de 17 de fevereiro* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação]. Scientific Repository of the Porto Polytechnic. <http://hdl.handle.net/10400.22/24888>
- Dobrochinski, S & Parra, C. (2016). “A Essencialidade de Interação Precoce em Crianças com Deficiência Intelectual”. *Psicologia.pt*. <https://pt.scribd.com/document/543147708/A-Essencialidade-Da-Intervencao-Precoce-Em-Crianças-Com-Deficiencia-Intelectual>
- Fávero, O; Ferreira, W; Irland, T; Barreiros, D. (2009). *Tornar a Educação Inclusiva*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>
- Fontes, F. (2009). Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania. *Revista Crítica das Ciências Sociais*. 86, 73-93. <https://doi.org/10.4000/rccs.233>
- Fontes, F. (2016). *Pessoas com deficiência em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, vol. XVI(1), 5-20. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%3a3o.pdf>
- Freitas, E; Arroja, L; Ribeiro, P & Dias, P. (2015). Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 28 (52), 443-458. <https://doi.org/10.5902/1984686X15273>
- Gonçalves, E; Sebastião, J & Capucha, L. (2024). Transferências de Competências Educativas em Portugal: novas funções de velhos agentes. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 105, 99-120. <https://journals.openedition.org/spp/14326>
- Hansen, T. (2021). The Autism Friendly School [Master of Architecture, Victoria University of Wellington]. Open Access Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington. https://openaccess.wgtn.ac.nz/articles/thesis/The_Autism_Friendly_School/14974083?file=37367590
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e educação para todos: Parceiros necessários. Em D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos?* Cruz Quadrada. Faculdade de Motricidade Humana (Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/FMH).
- Henriques, E; Farias, M; Lobo, A; Arezzo, A; Souza, J & Suzart, C. (2020). Perspectivas Teóricas e Metodologia de Pesquisa Narrativa (Auto) Biográfica: Contribuições para as Políticas Públicas de Formação de Educação Infantil no Brasil. *Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e Desafios*, 2, 256-269. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.256-269>
- Instituto Nacional de Reabilitação. (2009). *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Opcional* (tradução para português do documento da ONU). INR, Lisboa
- Johnson-Mardones, D. (2018). Algunas notas sobre Investigación-Acción como Auto-Narrativa. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3 (9), 860-870. <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5590/3530>
- Lemos, E; Salomão, N; Aquino, E & Agripino- Ramos, C. (2016). Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Revista de Psicologia*, 28 (3), 351-361. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1229>
- Lopes, B. (2014). Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 3(2), 482-492. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v3n2a2014-30290>
- Loureiro, M & Neves P. (2023). Intervenção mediada por pares e inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo. Em Batista, M (Ed.), *Desafios da Educação Inclusiva* (pp. 25-33). Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação, Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção. https://www.esec.pt/wp-content/uploads/2023/07/E-Book_Desafios_educacao_inclusiva-23_06.pdf
- Macedo, M. (2011). PECS – Instrumento de Comunicação e Interação Social para a inclusão da criança com Perturbações do Espectro do Autismo [Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Dominio Cognition e Motor, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia]. Publicações científicas Universidade Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/2699>
- Martins, B. S.,. Fontes, F.,. Hespanha, P & Berg, A. (2016). *Deficiência, Conhecimento e Transformação Social*. Edições Almedina.

- Martins, H. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Revista de Educação e Pesquisa*, 30 (2), 289-300. <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf&lang=pt>
- Martins, P. (2014). *Museus (In)Capacitantes – Deficiência, Acessibilidades e Inclusão em Museus de Arte* [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/15959>
- Minayo, M.; Deslandes, S & Gomes, R. (2004). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* (26ª Edição). Editora Vozes. https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf
- Miranda, Y & Filho, R. (2017). A Convenção da ONU de 2006 Para as Pessoas com Deficiência: A Universalização do Conceito de Deficiência Sob a Ótica dos Direitos Humanos. *Revista de Direitos Humanos em Perspectiva*, 15(15), 1-21. <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0197/2017.v3i2.2236>
- Monteiro, A. (2022). *O Estado de Arte da Educação Inclusiva na Região Autónoma dos Açores – Perspetivas Atuais* [Dissertação de Mestrado, Domínio Cognitivo Motor. IESF- Escola Superior de Educação de Fafe]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/50593>
- Moody, A & Denning, C. (2013). Supporting Students with Autism Spectrum Disorders In Inclusive Setting: Rethinking Instruction and Design. *Electronic Journal for Inclusive Education*, vol. 3(1), 1-21. <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1153&context=ejie>
- Morgado, E; Silva, L; Conceição, M; Cardoso, M & Rodrigues, J. (2018). Evolução Conceptual da Educação Especial: Um olhar centrado no quadro normativo em Portugal. *Brazilian Journal of Education, Technology of Society*, 11(3), 416-426. <https://doi.org/10.14571/brajets.v11.n3>
- Nascimento, T & Bruns, M. (2019). A família e a sexualidade de filhos(as) autistas: o que a literatura científica nacional oferece?. *Revista Brasileira Sexualidade Humana*, 30 (2), 8-13. <https://doi.org/10.35919/rbsh.v30i1.70>
- Neto, A; Ávila, E; Sales, T; Amorim, S; Nunes, A & Santos, V. (2018). Educação Inclusiva: Uma escola para todos; *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92. <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>
- Nogueira, J. (2019). *As Políticas Públicas e a Qualidade de Vida das Famílias com Crianças com Autismo: O Caso da intervenção Precoce na Infância* [Dissertação de Doutoramento, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e Políticas Públicas]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/18539>
- Ozonoff, S; Rogers, J & Hendren, L. (2003). *Autism Spectrum Disorders: A research for practitioners*. American Psychiatric Publishing.
- Pacheco, D. (2021). *Direitos das Pessoas com Deficiência - Os direitos fundamentais e a criança com deficiência em Portugal e no Brasil* [Dissertação de Mestrado, Universidade Autónoma de Lisboa “Luís de Camões”]. Repositório Institucional Camões. <http://hdl.handle.net/11144/5653>
- Passeggi, M; Nascimento, G & Oliveira, R. (2016). As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona Educação*, 33(33), 111-125. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682>

- Pereira, J. (2009). Aplicação do questionário de qualidade de vida em pessoas com deficiência intelectual. *Psicologia em Pesquisa UFJF*, 3(01), 59-74. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v3n1/v3n1a06.pdf>
- Pimenta, R., Rodrigues, L & Greguol, M., (2010). Avaliação da Qualidade de Vida e Sobrecarga de Cuidadores de Pessoas com Deficiência Intelectual. *Revista Brasileira das Ciências da Saúde*, 14(3), 69-76. https://www.researchgate.net/publication/315188018_AVALIACAO_DA_QUALIDADE_DE_VIDA_E_SOBRECARGA_DE_CUIDADORES_DE_PESSOAS_COM_DEFICIENCIA_INTELECTUAL
- Pinto, P, C. (2015). Modelos de abordagem à deficiência: que implicações para as políticas públicas?. *Ciências e Políticas Públicas*, 1(1), 174-200. <https://doi.org/10.33167/2184-0644.CPP2015.VIN1/pp.174-200>
- Pinto, P; Pinto, T & Neca, P. (2022). Educação Inclusiva em Portugal: Retrato de uma Década (2009-2019). *Diversidade e Educação Inclusiva: Instrumentos Validado* (pp.21-33), Coleção Forças de Mudança. Instituto de Educação ULisboa. https://www.researchgate.net/publication/389628140_Educacao_inclusiva_em_Portugal_Retra_to_de_uma_decada_2009-2019
- Plaisanga, E. (2015). Da Educação Especial à Educação Inclusiva: Esclarecendo as Palavras para Definir as Práticas. *Educação*, 38(2), 230-238. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.2.20049>
- Prychodco, R; Fernandes, P & Bittencourt, Z. (2019). Da Ambiguidade discursiva às possibilidades de acção no campo da Educação Inclusiva em Portugal. *Revista Educação Especial*, 32, 1-23. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X37467>
- Resendes, I. (2023). Educação Inclusiva na Escola Básica e Secundária de Santa Maria, Açores. [Dissertação de Mestrado, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/29861>
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rosen, N; Lord, C & Volkmar, F. (2021). The Diagnosis of Autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and Beyond. *Jornal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4253-4270. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04904-1>
- Santos, Neide & Carrimillo-Going. (2023). Transtorno do Espectro do Autismo: Formação Docente e Práticas Inclusivas no Contexto Escolar. *Revista Eletrónica Pesquiseduca – Revista do Programa de Pós – Graduação em Educação*, 15(39), 595-613. <https://doi.org/10.58422/repesq.2023.e1434>
- Schwartzman, J & Lederman, V. (2017). Deficiência Intelectual: Causas e Importância do Diagnóstico e Intervenção Precoces. *Inclusão Social de Brasília*, 10(2), 17- 27. <https://cip.brapci.inf.br//download/71267>
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>
- Silva, M & Balbino, E. (2015). A importância da Formação do professor frente ao Transtorno do espectro Autista – TEA: Estratégias Educativas Adaptativas [sessão de conferência]. VI Encontro Alagoano de Educação Inclusiva/I Encontro Nordestino de Inclusão na Educação Superior - Construindo caminhos para uma Educação Inclusiva. Universidade Federal de Alagoas.

https://web.archive.org/web/20180512044509id_/http://www.seer.ufal.br/index.php/eaei/article/viewFile/2152/1630

Silveira, N; Santos, L & Stascxak, F. (2021). Os Desafios das Crianças com Autismo à Educação Inclusiva. Ensino em Perspectivas, 4(2), 1-12. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6620>

Silvestre, M; Filho, I & Saragoça, J. (2014). Da palavra à construção de conhecimento: Meta –avaliação de um guião de entrevista semi-estruturada. Artigos de Ciências Sociais, 321-325. <http://hdl.handle.net/10174/11277>

Simões, A; Cabral, A & Rico, A. (2023). Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Secretaria Regional da Educação e dos assuntos culturais e Direção Regional da Educação e Administração Educativa. https://edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/2023/10/Manual-de-Apoio-Educacao-Inclusiva_-ATUALIZADO_25out23.pdf

Simões, C. (2016). O Direito à autodeterminação das pessoas com deficiência. Associação do Porto da Paralisia Cerebral e Faculdade de direito da Universidade do Porto.

Sousa, J; Casanova, J; Pedroso, P. Mota, A; Gomes, A; Seiceira, F; Fabela, S & Alves, T. (2007). Mais qualidade de vida para pessoas com deficiência e Incapacidades - Uma estratégia para Portugal. CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. <https://crpg.pt/publicacoes/mais-qualidade-de-vida-para-as-pessoas-com-deficiencias-e-incapacidades-uma-estrategia-para-portugal/>

Troncoso, M & Cavalante, N. (2017). Autismo e Conforto Ambiental. 16º Ergodesign USIHC CINAHPA - congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interface Humano Tecnológico: Produtos, Informações Ambientes Construídos e Transporte. Universidade Federal de Santa Catarina e Instituto Federal Santa Catarina Câmpus Palhoça Billíngue. https://www.researchgate.net/publication/319361033_AUTISMO_e_CONFORTO_AMBIENTAL

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

Anexos

Anexo A - Análise de conteúdos: grelha analítica (modelo)

Dimensão 1(D1): Perceções da Educação Inclusiva e DL n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
Entendimento por Educação Inclusiva (1A)				
Vantagens (1B)				
Desafios/Barreiras (1C)				
Ações de melhoria (1D)				

Dimensão 2(D2): Contextos Familiares

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
Dinâmicas Familiares (2A)				
Expectativas (2B)				

Dimensão 3(D3): Dinâmicas Escolares

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
Recursos humanos e Formação profissional (3A)				
Recursos físicos e materiais (3B)				
Comunicação (3C) (com famílias e outros agentes educacionais)				

Dimensão 4 (D4): Práticas Inclusivas

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
Práticas educativas (4A) (suporte de rotinas e procedimentos; estruturação de tarefas; envolvimento e participação ativa; Estratégias comportamentais, reforços, ajudas antecipatórias; valorização de interesses da PcA ...)				
Ferramentas e Materiais Adaptados (4B) (sistemas de comunicação aumentativo e alternativos; recursos visuais; histórias sociais; histórias adaptadas; recursos tecnológicos ...)				
Adaptações Curriculares (4C) (intervenção individual, planos curriculares, atividades práticas e de interação social; métodos de avaliação ...)				

Dimensão 5 (D5): Espaços Físicos e Equipamentos

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
Arquitetura das escolas (5A) (isolamento acústico, iluminação, diminuição de estímulos visuais)				
Espaço sala de aula (5B) (organização e estruturação)				
Espaços específicos (5C) (Criação de espaços Silenciosos, salas snoezelens, etc.)				

Anexo B - Notas Auto Narrativas

Início do exercício da sua profissão - quais as expectativas? quais as dificuldades e desafios encontrados? quais os sucessos? quais as aprendizagens?

No ano de 2008, *inicie* o meu *exercício profissional*, num centro de intervenção que apoiava crianças com autismo a partir do seu diagnóstico através da metodologia análise comportamental aplicada. Este centro tinha sido inaugurado neste ano e tinha uma parceria com um centro americano que apoiava na formação e na supervisão dos colaboradores e na organização e estruturação das atividades e das sessões desenvolvidas durante os primeiros anos. Este centro estava localizado e funcionava, no primeiro ano, numa sala de um colégio privado, no concelho de Almada, usufruindo, também, da casa de banho, do refeitório e dos recreios da mesma. Para além disso, este centro tinha serviço de intervenção domiciliária e familiar e intervenção escolar.

No caso da intervenção domiciliária e familiar, para além da função interventiva no espaço natural, tinha também o objetivo de trabalhar competências parentais para que estes pudessem aprender estratégias para melhorar a autonomia dos seus filhos nas diferentes áreas como: a comunicação recetiva, expressiva e sistemas de comunicação aumentativa e alternativa, onde se ensinava a importância de fazer escolhas ou proporcionar alternativas no dia a dia, brincar, as atividades de higiene pessoal e atividades de vida diária.

Na intervenção escolar o terapeuta tinha como função ser uma sombra da criança, acompanhando-a em ambientes naturais, promovendo um apoio discreto e imediato para melhorar competências de comunicação, autonomia, interação social e outras aquisições escolares levando a uma aprendizagem contínua e à inclusão do aluno. Era um trabalho individualizado.

No segundo ano da existência do centro foram abertas outras salas; uma numa escola pública; num centro paroquial e num consultório particular no concelho de Lisboa. No concelho do Porto foram ainda criadas outras duas salas; uma num colégio particular e outra num centro paroquial. Neste segundo ano, apoiei a colega que coordenava as salas no Porto, de 15 em 15 dias. Na altura tinha a expectativa de aprender o máximo sobre autismo, sobre as suas intervenções e metodologias para poder intervir melhor na aquisição das competências destas crianças. As maiores dificuldades no trabalho com estas crianças era motivá-las para as atividades educativas do Centro, gerir comportamentos como as crises e encontrar alguma coisa/brinquedo reforçante para que elas conseguissem fortalecer os comportamentos positivos/aquisições. Bastante desafiante foi ensinar competências parentais para que os pais pudessem auxiliar no desenvolvimento dos seus filhos. Porque cada sistema familiar é diferente dos outros, sendo necessário orientar, motivar e respeitar as diferenças.

Durante este período verificou-se muitos sucessos nas crianças, a nível da aquisição de competências, como nas áreas da comunicação recetiva, expressiva e discriminação auditiva, discriminação visual, na imitação e na motricidade motora e na autonomia. A intervenção era intensiva, individual e a maioria na idade de intervenção precoce. Muitas crianças adquiriram linguagem ou aprenderam a utilizar sistemas de comunicação aumentativa e alternativa, iniciaram a fazer jogo simbólico, ficaram mais atentas ao ambiente que as rodeava, aprenderam a fazer escolhas, interagir com outras pessoas e a gerir as suas emoções e comportamentos.

Pessoalmente foi uma altura de grandes aprendizagens e aquisição de muitas estratégias facilitadoras na intervenção com estas crianças que ainda hoje utilizo na minha vida profissional. Terminei esta fase profissional com a certeza de que queria continuar a trabalhar na área da intervenção de PcA, porque esta experiência me fez acreditar que estas crianças têm potencial, capacidade de desenvolvimento e capacidade de progredirem melhorando a sua qualidade de vida e das pessoas que as rodeiam.

Com as competências anteriormente adquiridas, entre 2012 e 2014 exerci a profissão de psicopedagoga clínica por conta própria, intervindo no contexto familiar e escolar, com duas crianças com idades de 3 anos e com o diagnóstico de autismo.

Início do trabalho na instituição - quais as expectativas de trabalho (para com as crianças e respetivas famílias, professores, escolas, outros parceiros)? o que encontrou na realidade? quais as facilidades/dificuldades encontradas?

No ano de 2015, comecei a trabalhar na *Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo - Açores (APPDA - Açores)* como Psicopedagoga Clínica e Coordenadora Técnica.

A associação tinha como recursos humanos, uma psicóloga clínica, uma técnica de reabilitação e uma auxiliar de serviços gerais. Apoiava vinte crianças e jovens. No ano anterior a APPDA – Açores iniciara o apoio a adultos, que tinham chegado há maioridade e não tinham vagas nem outras respostas sociais. Na altura, a APPDA não tinha condições para proporcionar uma supervisão adequada às crianças e jovens, quanto mais proporcionar atividades internas ou externas de qualidade, devido à falta de recursos humanos. Para além disso, esta associação apoiava a comunidade açoriana, dentro das suas possibilidades, na área do Autismo. As primeiras “batalhas” foram pedir aumento do financiamento para um alargamento do quadro de pessoal, proporcionar formação à equipa, bem como proporcionar mais atividades externas e atividades com entidades que mais tarde tornar-se-iam parceiras. Também foram criadas oficinas e atividades para trabalhar competências mais práticas, proporcionando tarefas para o aumento da autonomia e vida ativa. Neste

período era difícil gerir o trabalho de coordenação com o de psicopedagogia clínica. Na altura lutávamos contra o desconhecimento da existência da associação e dos nossos serviços, sendo necessário a sua divulgação permanente. Objetivo este que nos dias de hoje ainda continua a ser trabalhado. Outra grande dificuldade e bastante limitante, que continua até aos dias de hoje, é o facto dos nossos serviços estarem instalados numa casa, com dois andares, não acessíveis e não adaptados a pessoas com mobilidade reduzida. A falta de espaço é um constante desafio.

As minhas maiores expectativas para a associação era que os seus serviços internos e externos fossem de qualidade, que os técnicos de reabilitação usassem estratégias de intervenção comportamentalistas, que aumentassem as competências dos nossos beneficiários e que isso fosse tão visível como tinha tido a oportunidade de observar e participado, no passado. Quanto ao trabalho desenvolvido com os pais, tinha como expectativas, que fosse individual, constante e direto dando estratégias de intervenção para poderem apoiar os seus filhos com mais facilidade, com exigência em atividades de autonomia e comunicação. Com as escolas, tinha a expectativa de existir um trabalho mais direto para que se pudesse procurar estratégias específicas para cada criança, em conjunto. Ou seja, procurava um serviço de intervenção individualizada para cada criança com a participação de todas as pessoas que interagem na primeira linha.

Com a experiência fui compreendendo que as minhas expectativas eram muito altas, e que eram irreais para uma instituição público privada, dependente do Estado, com falta de recursos humanos, físicos e financeiros bem como uma invisibilidade social e com uma constante rotatividade dos seus funcionários. A escola trabalha de forma individualista, sem procura de apoio especializado, de entidades especialistas específicas do saber. Os pais são muito pouco participativos, desmotivados, sem apoios sociais específicos, sentem-se abandonados. Apesar de cada vez mais se falar de autismo, continuamos a lutar na sociedade, pelo facto de ser uma deficiência invisível e ser um espectro, onde cada pessoa tem características muito diferentes uns dos outros.

Ao longo dos anos, as condições da Associação foram melhoradas. Os recursos humanos aumentaram, apesar de ainda serem insuficientes. Os seus serviços têm aumentado e melhorado, tendo a preocupação com a qualidade. A Associação tem colaborado com outras entidades, muitas delas tornando-se suas parceiras, e têm surgidos novos projetos. O apoio aos pais e aos acompanhantes foi aumentado, através das consultas de consultoria, grupo de ajuda mútua, a profissionais de saúde e de ação social. As famílias procuram a Associação para soluções das suas dificuldades diárias e entenderem as necessidades dos seus filhos, na aquisição de competências, na gestão de comportamentos, no diagnóstico do seu filho, nas dificuldades sentidas com as escolas, entre outras.

Os colaboradores têm tido ações de capacitação interna para poderem proporcionar um melhor serviço. Houve um aumento de atividades externas na comunidade, como treino de atividades de vida diária, passeios pedagógicos, atividades desportivas e atividades com entidades parceiras, nas áreas da cultura, da ciência, do desporto e quintas pedagógicas.

A Associação proporciona ações de capacitação e sensibilização a profissionais, docentes e não docentes que interajam com crianças com autismo, no entanto, a ligação com as escolas continua a ser um desafio. Se por um lado, muitos profissionais acham que não necessitavam de apoio, outros contactam a associação em nome individual para arranjar estratégias para poder interagir com os seus alunos ou por ser a primeira vez que têm alunos com esta condição. É também frequente os profissionais procurarem a associação em situações extremas, quando os alunos adquirem comportamentos agressivos ou quando existe uma recusa de entrada na escola. O que na minha opinião é uma realidade pesadosa, pois poderiam ter sido trabalhadas estratégias interventivas de prevenção e antecipatórias antes das PcA apresentarem comportamentos extremos ou adquiridos há mais tempo, sendo mais difícil de serem trabalhados.

De referir que algumas entidades parceiras como as entidades culturais, ao iniciarem os serviços educativos e de turismo inclusivo, pedem apoio à Associação na adaptação e na procura de estratégias para desenvolver as atividades pretendidas e para o conhecimento das características das PcA de forma a proporcionar um ambiente mais inclusivo.

Sobre o trabalho com crianças com autismo - como é a experiência? quais os objetivos desenvolvidos?

No *trabalho com as crianças* com autismo os objetivos principais é de melhorar as competências que apresentem mais dificuldades de forma a que estas se tornem pessoas mais autónomas e mais independentes. Também trabalhamos para que estas tenham participação plena e efetiva na sociedade, planeando atividades de desporto, lazer, terapêuticas e atividades sociais como a natação, ginástica, patinagem, ciclismo, música, hipoterapia, pintura, culturais, olaria e saídas à comunidade. Para além destas, estão planeadas atividades internas específicas para o desenvolvimento da autonomia e independência pessoal como colocar a mesa do lanche, limpar a loiça, colocar a loiça na máquina, preparar a mochila para a natação, colocar a roupa suja da natação na máquina de lavar, estender roupa, ir às compras, arrumar as compras, preparar as suas sandes, atividades de culinária, entre outras de higiene pessoal.

Nas minhas sessões são também trabalhadas atividades de autonomia como dobrar peças de roupa, atar atacadores, atividades académicas, sendo proporcionadas ajudas físicas totais, físicas parciais, posicionais e gestuais. As ajudas dependem das dificuldades apresentadas pela criança ou se atividade foi iniciada há pouco ou mais tempo. O objetivo é de que à medida que a criança aprenda a

desempenhar a tarefa, as ajudas possam ir diminuindo progressivamente até serem totalmente extintas. Estas atividades são desenvolvidas através de uma intervenção individualizada, através de estratégias de análise de tarefas e comportamentais como a utilização de reforços positivos. Poderá também ser necessário repartir uma tarefa grande em mais pequenas, de forma a que possam concluí-las com sucesso.

Para além de autonomia são trabalhadas competências de comunicação expressiva com e sem sistemas de comunicação aumentativo e alternativo e também de comunicação recetiva. Nestas atividades é necessário dar instruções, fazer questões, dar pistas auditivas para que a criança aprenda. É também necessário ensinar à criança atividades de imitação, uma vez que a interação social também é promovida pela imitação de comportamentos das outras pessoas.

O ensino das emoções e da sua identificação são trabalhadas. Estas competências são importantes, uma vez que as PcA apresentam dificuldades na interpretação destas. São utilizadas ferramentas e materiais adaptados como recursos visuais para o apoio destas atividades, como as ajudas visuais, sistemas de fichas, histórias sociais e adaptadas. Estes recursos permitem à criança compreender melhor a tarefa, estar mais atenta e mais motivada. PcA têm dificuldades na abstração, por isso, as pistas visuais ajudam na compreensão do que fazer e também poderá ajudar na ordem e na previsibilidade dos acontecimentos, de modo a diminuir medos, comportamentos ansiosos ou mesmo crises.

São trabalhadas diversas atividades académicas como: grafismos, perceção visual, raciocínio lógico, categorização de imagem, associação de palavra-imagem, correspondências, instruções recetivas, sequências, estimulação atenção seletiva e conjunta, desenvolvimento motor com estímulo da motricidade fina, atividades de português e matemática, entre outras.

A Associação tem uma sala snoezellen, onde são proporcionados momentos relaxantes, de estimulação sensorial e são trabalhados de forma tranquila e calma algumas das competências acima referidas. Esta sala é utilizada para a gestão e regulação de comportamentos.

Os planos de intervenção são individuais, uma vez que cada criança tem o seu perfil, as suas especificidades, as suas dificuldades, e necessidade de competências a serem trabalhadas. As próprias estratégias educativas devem ser diferenciadas, pois o que resulta com uma criança poderá não resultar com outra. Outro aspeto a ter em conta é que cada criança têm o seu tempo e ritmo de aprendizagem, é necessário reforçar constantemente bons comportamentos, corrigir e direcionar comportamentos inadequados.

Sobre o *Decreto Legislativo Regional nº. 5/2023/A* - Opinião; o que acontece nas escolas de acordo com o observado, com o mencionado pelas famílias e seus professores; articulação entre a APPDA

– Açores e as escolas; escolas têm espaços e equipamentos necessários para o apoio na educação das PcA e DI; respostas da Comunidade

O *Decreto Legislativo Regional nº. 5/2023/A* é um diploma complexo e teoricamente muito assertivo. Visa responder à diversidade das necessidades de todos e cada estudante. Estabelece os princípios e normas que garante a inclusão de todos os alunos. Assume uma perspetiva inclusiva não só nos direitos como na responsabilidade escolar, impulsiona e implementa mudanças a nível da organização escolar. O facto deste decreto abandonar os sistemas de categorização de alunos com NEE e dar mais ênfase às respostas educativas de todos os alunos, permitindo a adequação dos processos de aprendizagem às características e condições individuais de cada aluno, leva a uma equidade educativa. No entanto, é um decreto difícil de interpretar, se a pessoa não estiver familiarizada com os conceitos pedagógicos e legais, porque tem uma linguagem técnica que dificulta a sua compreensão. O manual de apoio à prática ao respetivo decreto tem uma linguagem mais acessível. O diploma não deixa de ser um desafio exequível, com uma implementação morosa. Para que seja bem executado terá que existir formação contínua e obrigatória sobre o diploma e sobre todas as condições ou dificuldades que os alunos possam manifestar, haver momentos de partilha das dificuldades sentidas e estratégias a realizar. Na minha opinião deveria haver um processo de mentoria aos professores para que estes se sintam acompanhados e capazes de o executar.

Muitos profissionais de educação vêem esta legislação como mais uma imposição e/ou uma interferência nas suas práticas educativas existentes. Consideram que a alteração não muda as suas funções e estratégias de ensino, mantendo, por isso, os mesmos procedimentos. Muitos acreditam que este é só para alguns alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, excluindo tantos outros. Têm conhecimento que a legislação mudou, mas mantêm uma abordagem crítica perante este novo modelo, especialmente no que diz respeito ao papel dos pais. No entanto, alguns sentem necessidade de formação para a melhor implementação do diploma. Sentem, também, que o tempo é um grande constrangimento para prestar o apoio necessário aos alunos com mais dificuldades.

Os professores que nos procuram por terem um aluno com autismo pela primeira vez, sentem receio, insegurança e sentem-se limitados por não terem conhecimentos suficientes na área. Consideram que têm pouco apoio e que necessitam de mais conhecimento sobre as condições e estratégias pedagógicas, a utilizar com estes alunos. Estes profissionais demonstram sentir dificuldades em lidar com comportamentos de crises, desregulações emocionais, comportamentos estereotipados ou comportamentos socialmente inadequados apresentados pelos alunos com PEA. Estes reconhecem a importância de adquirir estratégias, metodologias e práticas pedagógicas que lhes permitam lidar com estas situações, a garantir a segurança destes alunos e possibilitar a estabilidade

das salas de aula, de modo a promover uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva para todos os alunos.

Outro ponto mencionado pelos profissionais de educação, com quem contacto, é a preocupação com a comunicação e a interação dos alunos com autismo. Estes mencionam a necessidade de aprenderem a estabelecer interações e relações mais eficazes de forma que possam ajustar ao perfil comunicativo de cada aluno, pois estes manifestam dificuldades na linguagem ambígua, interpretação social e linguagem funcional. Muitos mencionam não conseguir compreender o que os seus alunos pretendem obter ou comunicar através dos seus comportamentos. Estes revelam ter consciência que a adaptação do ambiente escolar é essencial para responder às necessidades sensoriais e comportamentais das PcA. Consideram a importância de adaptar as aulas e ajustar salas, corredores, refeitórios, ginásios e outros espaços de forma a reduzir estímulos excessivos e a necessidade de criar espaços para que os alunos possam regular-se emocionalmente. Alguns mencionam que as aulas devem ser adaptadas a estas crianças, um aluno que tem sensibilidade sensorial não consegue fazer uma aula de basquete, por exemplo. No entanto, também referem que as escolas ainda não estão preparadas para estes fins. Quanto a recursos disponíveis nas escolas, alguns docentes reconhecem que estes são inexistentes ou os poucos existentes são insuficientes para assegurarem uma resposta educativa eficaz às necessidades de cada aluno com PEA.

Alguns docentes referem que existe uma falta de sensibilidade dos seus colegas para com estas crianças que necessitam de apoios específicos, não chegando à conclusão de uma estratégia viável para as problemáticas apresentadas pelas crianças com PEA, ignorando o problema da criança. Acreditam que uma maior rede de apoio entre os intervenientes escolares, a família, a saúde escolar e outras instituições, como a APPDA - Açores promovem uma maior inclusão das PcA. Os Docentes mencionam constrangimentos no envolvimento parental pela ausência de colaboração com a Escola ou pelo contrário pela presença, mas com a demonstração de perceções mais favoráveis à cognição dos seus educandos do que na realidade apresentam, fundamentada pela igualdade de oportunidades de todos os alunos. Considero que um maior conhecimento conceptual sobre o autismo, bem como uma possibilidade da discussão das particularidades desta condição, assim, como o fornecimento de informações de estratégias através de formação a todos os intervenientes escolares que promova a inclusão e a aprendizagem destes alunos dentro e fora da sala de aula é essencial.

Alguns docentes, ainda se preocupam com a vida pós-escolar e na continuidade da inclusão destes alunos na comunidade, na vida ativa e no pleno exercício da sociedade. Maiores são ainda as reservas com a previsibilidade do futuro dos alunos com deficiência intelectual acentuada.

Os docentes constam existir progressos nas respostas oferecidas, mas estão longe das necessárias para uma educação verdadeiramente inclusiva, sendo necessário investimento em recursos humanos,

materiais e de estruturas e uma redistribuição mais equitativa dos recursos por todas as escolas da RAA. Existe também um número elevado de professores que se encontram no final do seu exercício de funções, ou seja, uma população envelhecida, que leva a um maior cansaço e uma menor paciência no seu dia a dia.

Podemos constatar que os docentes e outros profissionais de educação referem que os maiores desafios para a inclusão dos alunos com PEA estão relacionados com a falta de sensibilização da comunidade educativa, de formação adequada, de recursos materiais e financeiros, de apoio especializado, nas dificuldades das práticas de adaptação de estratégias pedagógicas bem como na dificuldade de proporcionar uma cultura aberta, inclusiva e colaborativa onde as famílias e a comunidade sejam parte ativa no processo educativo.

Quanto às famílias, com quem trabalho e com quem trabalhei ao longo dos anos, cada uma tem o seu modo de lidar com o autismo e o seu diagnóstico, sendo necessário ao longo da vida haver inúmeras reorganizações e adaptações familiares. Estas adaptações estão, também, associadas aos medos, às crenças e às expectativas de cada pai. Alguns pais acham que o autismo é só uma fase da vida da criança, sendo importante desmistificar esta questão e explicar que é uma condição que irá permanecer ao longo da vida da criança, mas com intervenção específica e com estratégias e ferramentas pedagógicas adequadas estas irão proporcionar o seu desenvolvimento. Ainda posso afirmar que alguns pais consideram que necessitam de ferramentas para lidar com algumas especificidades dos seus filhos como comportamentos e padrões restritos alimentares, comportamentos obsessivos, comportamentos de ingestão de objetos não apropriados ou comportamentos de oposição. Outros têm consciência que as escolas são a primeira linha para o diagnóstico dos seus filhos e apresentam uma perspetiva positiva em relação à entrada dos filhos na escola e consideram verificar uma grande evolução de algumas competências, nomeadamente no cumprimento de regras, na interação social e em atividades pré-académicas. Alguns ainda conseguem focar-se nas capacidades do seu filho e menos nas dificuldades que estes apresentam. Outros mencionam que quando as escolas apontam as dificuldades de desenvolvimento dos seus filhos, é um momento difícil, sentem-se que os seus esforços são desvalorizados. Ainda referem que os seus filhos são discriminados pelos docentes e outros agentes educativos das escolas, queixando-se dos comportamentos desafiadores e inadequados dos seus filhos. Algumas escolas exigem que os seus filhos sejam medicados para o controlo dos comportamentos, pedido aos pais que exijam aos médicos esta prescrição.

Quanto à integração nas escolas alguns pais consideram que o seu filho está bem integrado, outros mencionam que há dias que parecem estar e outros não. Outros indicam que as escolas apresentam dificuldades recorrentes em assegurar uma inclusão efetiva dos alunos com autismo nos

contextos escolares, considerando os apoios prestados insatisfatórios. Manifestam a existência de falta de apoio especializado a nível de professores de educação especial, técnicos como terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e psicólogos bem como de assistentes operacionais com formação.

Alguns pais mencionam que os sistemas de comunicação aumentativo e alternativo como o *Picture Exchange Communication System (PECS)* e outros sistemas são utilizados de forma pouco sistemática ou não utilizada na comunidade escolar, mesmo depois dos terapeutas externos à escola explicarem como os usar e explicarem qual a sua importância no aumento da comunicação e a diminuição de problemas comportamentais diários na criança. Muitas escolas nunca ouviram falar destes sistemas, ou os seus docentes não possuem formação.

Muitos familiares consideram existir uma falta de compreensão e aceitação por parte dos funcionários das escolas e dos colegas revelando falta de empatia, respeito e conhecimento sobre o autismo, ocorrendo um tratamento discriminatório, *bullying*, situações de exclusão social. Por outro lado, existe uma postura capacitista destes alunos. Pais ainda mencionam que os momentos de transição escolar são alturas de muito stress, não ocorrendo uma grande preparação e apoio das escolas nestes momentos.

Alguns familiares consideram que o envolvimento da família na definição de estratégias para apoiar os alunos com autismo acontece ocasionalmente, enquanto outros mencionam não existir. Muitos referem ser abordados somente em casos de comportamentos menos inadequados por parte dos seus filhos. Estas perceções levam a questionar onde se encontra a abordagem colaborativa centrada no aluno e quanto ao envolvimento ativo dos pais como parceiros na educação dos seus filhos.

De referir ainda que os pais têm consciência que as escolas têm poucos recursos humanos e técnicos especializados, poucas condições materiais e infraestruturas e uma diversidade de alunos com e sem necessidades específicas que dificultam uma comunidade educativa verdadeiramente inclusiva.

Ainda podemos referir que os pais sentem uma falta de empatia por parte da sociedade geral, nomeadamente até mesmo no seio da sua própria família. Consideram que a sociedade interpreta os comportamentos inadequados como sendo crianças “mal-educadas”, estando constantemente a constatar críticas e a sentirem-se pressionados. A própria família muitas vezes apresenta duas posturas: por um lado rotulam os pais como rígidos e inflexíveis, desculpando os comportamentos da criança por ter uma deficiência, por outro lado, consideram que a criança não tem educação adequada.

Considero que a APPDA - Açores têm pouca interação com as escolas, ocorrem poucas solicitações para sensibilizações e formações. Algumas destas solicitações às escolas são realizadas pela própria instituição. Nos últimos anos as Santas Casas da Misericórdia com Creches, ATL's têm solicitado formação aos seus colaboradores. Este ano também foi solicitado à Associação uma sensibilização a alunos de uma Escola Básica, no passado apresentámos um livro infantil numa turma de uma escola também com este efeito. Este ano, na transição de um dos nossos beneficiários de escola, foram solicitadas algumas reuniões com a Associação para a transmissão de estratégias para serem utilizadas com este aluno específico. A Universidade dos Açores solicita todos os anos uma ação de sensibilização a futuros enfermeiros, professores de ensino básico e a psicólogos.

Considero que as escolas precisam com urgência da promoção de uma abordagem inclusiva e informada do contexto escolar, nomeadamente dos seus docentes, auxiliares operacionais, técnicos especialistas, pais e alunos, de forma a sensibilizar para as realidades do PEA. Para isso, a formação contínua e obrigatória na área como a compreensão e significado do que é o espectro do autismo, estratégias pedagógicas inclusivas, desafios e estratégias da comunicação e interação social, gestão comportamental e emocional, adaptação do ambiente escolar para as necessidades sensoriais e a sensibilização a colegas são essenciais para uma inclusão escolar adequada. Desejo uma maior envolvimento de associações, como a APPDA, nas dinâmicas escolares. Para além disso, não estou certa para já que a escola veja a família como parte da equipa educativa, numa perspetiva colaborativa e ativa no processo educativo da PcA.

Quanto a nível de medidas Governamentais têm-se visto construir/requalificar escolas, ocorrendo de seguida um aumento do número de alunos. Esta prática, na minha opinião, não proporciona um trabalho de qualidade para qualquer aluno, muito menos a PcA que apresentam sobrecargas sensoriais a estímulos auditivos (campanhas, gritos, barulhos nos recreios) e visuais (muita cor, luzes fortes, fluorescentes), que poderão desencadear comportamentos como ansiedade, stress e desregulação emocional perante multidões. As escolas necessitam de criar espaços tranquilos ou salas de regulação sensorial para mitigar estes efeitos. Estas salas ao serem criadas não vão só ser benéficas para as PcA mas também para alunos com hiperatividade, défice de atenção e qualquer outro aluno que necessite de se acalmar, relaxar e integrar-se emocionalmente. Hoje vivemos uma sociedade com excesso de estímulos e que vive num ritmo acelerado, o que leva a que estas salas sejam um grande benefício para toda a comunidade escolar.

A sociedade e a comunidade escolar têm falta de compreensão e aceitação relativamente ao autismo, podemos verificar a falta de empatia, respeito e conhecimento por parte dos docentes, auxiliares e colegas, dificuldades na aplicação das medidas do DLR n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, a presença de tratamento discriminatório e incompreensão dos comportamentos apresentados pelas

PcA, levando em consequência a situações de exclusão social, *bullying*, relatos de violência verbal, física ou emocional por parte dos colegas e ao isolamento do aluno com PEA em contexto de recreio ou sala de aula.

Os alunos com PEA encaram complexos desafios que se interligam, a incompreensão da comunidade escolar, a falta de apoios especializados e de recursos humanos, a falta de recursos materiais e de estratégias pedagógicas e os ambientes escolares hostis são barreiras significativas na sua aprendizagem e para uma inclusão escolar plena.

Anexo C – Guião do Grupo focal: Técnicos APPDA – Açores

Tema: Educação Inclusiva em alunos com autismo e deficiência intelectual

Objetivo Geral: Como a política de educação inclusiva, através do Decreto Legislativo Regional nº5/2023/A de 17 de fevereiro de 2023, está a responder às necessidades dos alunos com autismo e deficiência intelectual, na ilha de S. Miguel, na Região Autónoma dos Açores através da perspectiva dos seus professores.

Antes do Grupo Focal:

1. Agradecer a colaboração.
2. Mencionar que o seu contributo, através do Grupo Focal, é imprescindível para o êxito do trabalho;
3. Informar, em linhas gerais sobre o Trabalho de Investigação;
4. Indicar os objetivos do Grupo Focal;
5. Mencionar que será assegurado o carácter confidencial das informações prestadas;
6. Pedir autorização para gravar o Grupo Focal;

Dimensão 1: Perceções da Educação Inclusiva e DL n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro

- 1- O que entendem por Educação Inclusiva?
- 2- Quais as suas vantagens e desafios da Educação Inclusiva?
- 3- O que deve ser melhorado?
- 4- Quais as expectativas para o processo educativo das crianças que acompanham?

Dimensão 2: Dinâmicas Escolares

- 1- Quais os recursos que devem existir na escola para implementação da Educação Inclusiva (recursos humanos/formação profissional, físicos e materiais)? Quais deveriam ser melhorados?
- 2- Na vossa perspetiva como é a comunicação e a articulação com os técnicos e as famílias, por parte da escola no que concerne às estratégias e ferramentas utilizadas?

Dimensão 3: Práticas Inclusivas

- 1- Quais as práticas educativas implementadas (suporte de rotinas e procedimentos; estruturação de tarefas; envolvimento e participação ativa; estratégias comportamentais, reforços, ajudas antecipatórias; valorização de interesses da PcA ...)?
- 2- As ferramentas e materiais são adaptados? Qual a vossa perceção? Quais deveriam ser usados (sistemas de comunicação aumentativo e alternativos; recursos visuais; histórias sociais; histórias adaptadas; recursos tecnológicos ...)?
- 3- São feitas adaptações curriculares (intervenção individual, planos curriculares, atividades práticas e de interação social; métodos de avaliação ...)?

Dimensão 4: Espaços Físicos e Equipamentos

- 1- Como caracteriza a escola e as salas de aula quanto à arquitetura (isolamento acústico, iluminação, diminuição de estímulos visuais)?

- 2- Como caracterizar as salas de aula (organização e estruturação) de forma a facilitar a educação de alunos com autismo e deficiência intelectual?
- 3- Foram criados ou a escola têm espaços próprios para receber estas crianças (salas silenciosas, com luz equilibrada, sala snoezelen, espaços zen)? Quais?

Anexo D – Guião do Grupo focal: Pais

Tema: Educação Inclusiva em alunos com autismo e deficiência intelectual

Objetivo Geral: Como a política de educação inclusiva, através do Decreto Legislativo Regional nº5/2023/A de 17 de fevereiro de 2023, está a responder às necessidades dos alunos com autismo e deficiência intelectual, na ilha de S. Miguel, na Região Autónoma dos Açores através da perspetiva dos seus pais.

Antes do Grupo Focal:

1. Agradecer a colaboração.
2. Mencionar que o seu contributo, através do grupo focal, é imprescindível para o êxito do trabalho;
3. Informar, em linhas gerais sobre o Trabalho de Investigação;
4. Indicar os objetivos do grupo focal;
5. Mencionar que será assegurado o carácter confidencial das informações prestadas;
6. Pedir autorização para gravar o grupo focal;

Dimensão 1: Perceções da Educação Inclusiva e DL n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro

- 1- O que entendem por Educação Inclusiva?
- 2- Quais as suas vantagens e desafios da Educação Inclusiva?
- 3- O que deve ser melhorado?
- 4- Quais as vossas expectativas para o processo educativo do vosso educando?

Dimensão 2: Dinâmicas Familiares

- 1- O que é necessário (recursos) na escola para implementação da Educação Inclusiva (recursos humanos/formação profissional, físicos e materiais)?
- 2- Como é a comunicação às famílias, e a articulação com as famílias, por parte da escola no que concerne às estratégias e ferramentas utilizadas?

Dimensão 3: Práticas Inclusivas

- 1- Quais as práticas educativas implementadas (suporte de rotinas e procedimentos; estruturação de tarefas; envolvimento e participação ativa; estratégias comportamentais, reforços, ajudas antecipatórias; valorização de interesses da PcA ...)?
- 2- As ferramentas e materiais são adaptados (sistemas de comunicação aumentativo e alternativos; recursos visuais; histórias sociais; histórias adaptadas; recursos tecnológicos ...)?
- 3- São feitas adaptações curriculares (intervenção individual, planos curriculares, atividades práticas e de interação social; métodos de avaliação ...)?

Dimensão 4: Espaços Físicos e Equipamentos

- 1- Como caracteriza a escola e as salas de aula quanto à arquitetura (isolamento acústico, iluminação, diminuição de estímulos visuais)?
- 2- Como caracterizar as salas de aula (organização e estruturação) de forma a facilitar a educação de alunos com autismo e deficiência intelectual?

- 3- Foram criados ou a escola têm espaços próprios para receber estas crianças (salas silenciosas, com luz equilibrada, sala snoezelen, espaços zen)? Quais?

Anexo E – Guião do Grupo focal: Professores

Tema: Educação Inclusiva em alunos com autismo e deficiência intelectual

Objetivo Geral: Como a política de educação inclusiva, através do Decreto Legislativo Regional nº5/2023/A de 17 de fevereiro de 2023, está a responder às necessidades dos alunos com autismo e deficiência intelectual, na ilha de S. Miguel, na Região Autónoma dos Açores através da perspetiva dos seus professores.

Antes do Grupo Focal:

1. Agradecer a colaboração.
2. Mencionar que o seu contributo, através do grupo focal, é imprescindível para o êxito do trabalho;
3. Informar, em linhas gerais sobre o Trabalho de Investigação;
4. Indicar os objetivos do grupo focal;
5. Mencionar que será assegurado o carácter confidencial das informações prestadas;
6. Pedir autorização para gravar o grupo focal;

Dimensão 1: Perceções da Educação Inclusiva e DL n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro

- 1- O que entendem por Educação Inclusiva?
- 2- Na vossa opinião em que medida o Decreto Legislativo nº5/2023/A beneficia os alunos com autismo e deficiência intelectual?
- 3- Quais as suas vantagens e desafios da Educação Inclusiva?
- 4- O que deve ser melhorado?
- 5- Quais as vossas expectativas para o processo educativo dos vossos alunos com autismo e deficiência intelectual?

Dimensão 2: Dinâmicas Escolares

- 1- Quais os recursos existentes na escola para implementação da Educação Inclusiva (recursos humanos/formação profissional, físicos e materiais)? O que deve ser melhorado?
- 2- Como é realizada a comunicação às famílias e a articulação de estratégias e ferramentas com as famílias e os técnicos?

Dimensão 3: Práticas Inclusivas

- 1- Quais as práticas educativas implementadas (suporte de rotinas e procedimentos; estruturação de tarefas; envolvimento e participação ativa; estratégias comportamentais, reforços, ajudas antecipatórias; valorização de interesses da PcA ...)?
- 2- As ferramentas e materiais são adaptados (sistemas de comunicação aumentativo e alternativos; recursos visuais; histórias sociais; histórias adaptadas; recursos tecnológicos ...)?
- 3- São feitas adaptações curriculares (intervenção individual, planos curriculares, atividades práticas e de interação social; métodos de avaliação ...)?

Dimensão 4: Espaços Físicos e Equipamentos

- 1- Como caracteriza a escola e as salas de aula quanto à arquitetura (isolamento acústico, iluminação, diminuição de estímulos visuais)?

- 2- Como caracterizar as salas de aula (organização e estruturação) de forma a facilitar a educação de alunos com autismo e deficiência intelectual?
- 3- Foram criados ou a escola têm espaços próprios para receber estas crianças (salas silenciosas, com luz equilibrada, sala snoezelen, espaços zen)? Quais?

Anexo E – Consentimento Informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo surge no âmbito de um projeto de investigação a decorrer no Mestrado de Estudos de Deficiência e Direitos Humanos, no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. O projeto tem por objetivo estudar como a política de educação inclusiva, através do Decreto Legislativo Regional nº5/2023/A de 17 de fevereiro de 2023, está a responder às necessidades dos alunos com autismo e deficiência intelectual, na ilha de S. Miguel, na Região Autónoma dos Açores através da perspetiva dos seus professores e dos seus pais.

O estudo é realizado por Maria Emanuel Loura Macedo, com endereço eletrónico melom@iscte-iul.pt, que poderá contactar caso pretenda esclarecer uma dúvida ou partilhar algum comentário.

A sua participação no estudo, que será muito valorizada pois irá contribuir para o avanço do conhecimento neste domínio da investigação na área da deficiência, consiste em responder ao presente grupo focal.

A participação no estudo é estritamente voluntária: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de voluntária, a participação é também anónima e confidencial. Em nenhum momento do estudo precisa de se identificar.

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pelo/a investigador/a, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora, pelo que aceito nele participar.

_____ (local), ____/____/____ (data)

Nome: _____

Assinatura: _____

Anexo F – Transcrição Grupo Focal - Técnicos APPDA – Açores

Moderador (a): O que entendem por educação inclusiva?

Técnico 1: De forma geral ... há... A ideia da educação inclusiva. Entender a educação inclusiva como um modelo que procura dar respostas às necessidades de todos os alunos. Não é, segregadora. Sobretudo os alunos com necessidades de saúde, não é um capricho do aluno. No nosso caso incidindo no autismo e a deficiência intelectual, a ideia é incluir... Por tanto ... a ideia é participar de forma ativa de forma significativa no contexto escolar, regular. Não é tipo, como antigamente como as unidades educativas, que eram segregadoras, há, com as adaptações e os apoios que forem necessários.... Também ... hum... a legislação ... realmente de tudo o que eu li é realmente de valor, parece-me bem articulada, bastante progressista ... agora a sua operacionalização... passar para a prática parece-me haver grandes lacunas.

Técnico 2: Pois é ... Eu também sou da opinião da Técnica 1, a educação inclusiva é todas as crianças têm direito à educação de uma forma linear e todas de igual, claro que tem que haver ... aqui as adaptações a cada caso. Não haver a parte dos rótulos, por tanto, deixar de existir a parte dos rótulos, hum... mas se isso vais conseguir pôr em prática, ah... tenho as minhas dúvidas.

Técnico 1: É complicado.

Técnico 2: Tenho as minhas dúvidas... neste momento ... eu hoje ... hoje tenho as minhas dúvidas Futuramente espero bem que não. Espero bem que se consiga.

Técnico 1: Outra coisa que eu também achei por bem que ... a ideia de educação inclusiva não deve ser pensada como capricho assssimm aleatório das pessoas, é um direito fundamental e é um princípio que defende a participação plena de todos os alunos e cidadãos. Se a gente se advoga para os adultos, para os nossos meninos adultos de estarem integrados na comunidade, então o aluno com autismo ou incapacidade intelectual também tem que ser integrado de uma forma plena, de forma adaptada, com certeza já se sabe! No sistema regular e não estarem ali, tipo em pequenas ilhas isoladas, dentro das escolas. Isso parece ser uma coisa bastante importante, novamente... Ah... O que está descrito na legislação, e o que a gente vê na escola.

Técnica 2: Não é.

Técnica 1: De facto é, penso que a ideia ... o que a gente entende é de facto é um conceito bastante ambicioso, justo e de equidade para todas as pessoas. Agora conseguir passar à prática. Acho que isso aí, hum, acho que não. A legislação está muito bem ... muito bem pensada.

Técnico 2: Também a aqui o que é que acontece? Isso é um decreto, que saiu em 2023... temos dois anos mais ou menos implementação. E espero bem que estes dois anos, eles tenham visto, os seus obstáculos e que tenham trabalhado estratégias para ultrapassar estes obstáculos.

Técnico 1: Exatamente. Exatamente

Técnico 2: Dúvido mas pronto, vou acreditar que sim.

Moderador (a): Obrigada. Então ahh... E tendo em conta com isso que vocês disseram. Quais as suas vantagens e desafios da Educação Inclusiva?

Técnico 2: As vantagens acho que ... toda a gente vai ter direito a a aprender, ah ter a sua educação, a estar nas escolas, tarem ha não haver exceções... a nada. Agora desafios, ... é ... os professores não

têm formação para os professores, não... Como é que um professor que não tem formação, vai estar numa turma de 20 e tal ou 23 alunos e conseguir implementar, eh... objetivos e estratégias para cada um? Eu, acho que isso é muito complicado.

Técnico 1: É!

Técnico 2: Eu acho que neste momento, não sei se os professores já estão recebendo formação ou ter outro professor, não sei se já existe ou não a ter professores de apoio da sala de aula.

Técnico 1: Sim! Sim, sim.

Técnico 2: Porque um professor só, um professor só não consegue.

Técnico 1: A ideia do do... portanto... aqui da questão do processo de educação inclusiva, dentro desse decreto legislativo. Pronto, a vantagem dessa lei é pá, uniformizaar os procedimentos e os princípios da educação inclusiva em toda a região, sobretudo na ilha de São Miguel. Que, estás mais aqui baseada mais na ilha de São Miguel, não é, portanto. Isso é importante. Há essa, este formatar dos procedimentos, na na teoria. Agora, de facto, falta de recursos humanos e materiais. Como a Técnica 2 estava a dizer, e muito bem, a questão da sensibilização e a formação contínua dos profissionais, profissionais da educação, professores, educadores, assistentes operacionais, é crucial. Mas ... eu penso que está ... que não estááá. Não atinge, os mínimos necessários pa para ser eficazes. E e. Aqui também, a questão das EMAEI's. Que me parece ... uma coisa central nesse decreto, na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, mas são as equipas multidisciplinares, sempre houve... mas ... agora parece que é dada uma grande importância a esses equipamentos sinal nesse decreto legislativo. O que é que me parece? É que pronto parece que há também debates sobre se os pais devem estar incluídos Na Na Na equipa multidisciplinar ou não. Na minha opinião, devem porque de certa forma também responsabilizá-los pelo que é decidido lá.

Técnico 2: Correto

Técnico 1: Mas também há questões como a confidencialidade das informações dos alunos. Um exemplo prático quando há uns anos atrás, quando eu comecei a trabalhar. Não havia, os diagnósticos podiam ser dados livremente, não havia regimes de proteção de dados. Se alguém me telefonasse para aqui... uma professora ou assim olha, manda-me dados sobre o não sei, quem ... e eu podia enviar à vontade, sem estar a quebrando alguma uma questão. Com o regime geral de proteção de dados, que não tem nada a ver, com a educação inclusiva e com a questão agora porque esta lei prevê que não obrigatório dar um diagnóstico aos miúdos, no entanto, é quando mais os professores estão a exigir. Quando não era necessário, de vez enquanto pediam, agora que não é obrigatório.

Técnico 2: Eles estão a exigir

Técnico 1: Exatamente, que é no género, nós estamos. Podemos trabalhar com os miúdos, independentemente do diagnóstico. Vamos mas é trabalhar com eles é quando eles estão a pedir mais. Curiosamente, parece-me ser aqui uma questão, uma questão. Pronto, curiosa.

Haa Aqui também. A falta de recursos humanos, já tinha dito. A escassez de formação de formação contínua, e mais a, resistência de alguns profissionais, há mudança de prática. Estava pensando algumas pessoas mais antigas, que se calhar não têm formação suficiente, ou são resistentes a essa legislação.... porque aqui e ali, também sinto, um bocadinho isso ... se calhar, elas também podem ser resistentes a essa mudança. Porque, de facto, não se vêem a cem por cento, em todos os aspetos da legislação, que também, pronto vendo do lado delas. Pronto vais fazer também um focus grupo com

as professoras, não é? Também pode ser que alguma te dê um motivo bastante válido, que a gente diga. Ah! Então é por isso, que elas têm alguma resistência?

Moderador (a): OK. E O que vocês acham que deve ser melhorado?

Técnico 1: Olha a questão do do do dos recursos humanos. E dos materiais como a Técnico 2 começou a falar dos recursos ... é muito importante. A questão da sensibilização e formação contínua de todos os profissionais de educação, passado pelos os assistentes operacional até aos professores, parece-me muito importante.

Técnico 2: E adaptações,

Técnico 1: E as adaptações.

Técnico 2: As adaptações da parte das acessibilidades também. As adaptações também aos testes, às avaliações que também às vezes há professores que são, resistentes.

Técnico 1: Resistentes.

Técnicos 2: Resistentes que não fazem, que eles têm direito, não é. E que não fazem. Portanto, há aqui ... um vasto de situações que precisam de ser melhoradas.

Técnico 1: Sim, e é também aumentar, hum também estou a lembrar-me daquela situação da da Associação da Terceira que te pediu ... também não só melhorar a formação dos técnicos, mas também aumentar o número do técnico. Que às vezes, que tipo a gente vai a esses sítios... parece-me que aqui está um bocadinho, pronto que não têm assim... quer dizer nós ainda estamos piores que eles. Na minha opinião, mas as escolas de facto, é um ambiente muito grande como muitos miúdos.

Técnico 2: Sim, sim.

Técnico 1: E que portanto, também o número de técnicos, e a melhoria dos recursos e tecnológicos de apoio à inclusão. Que eu também penso que muita coisa é sobretudo, não há grandes tecnologias de de de inclusão. Isso também me parece ser uma coisa importante.

Moderador (a): E digam-me uma coisa, relativamente às dinâmicas familiares. Quais os recursos que devem existir na escola para implementação da Educação Inclusiva? Já falaram de alguns e quais deveriam ser melhorados?

Técnico 2: ohh, mmais contato, mais comunicação com a família. O que eu vejo, não é? Porque para além, agora trabalhava na associação eu trabalhava diretamente com as escolas e não há... Não há comunicação entre professores e e pais. E muitas vezes não há, não só por culpa dos professores, mas também por culpa dos pais porque os pais também não querem saber. E isso é também, via por mim que eu ia dar as terapias nas próprias escolas. E se não fosse eu a ligar ... uma vez por semana ou de 15 dias, a dizer como estava a correr a terapia. [bateu com as mãos uma na outra].

Técnico 1: Não queriam saber.

Técnico 2: Não queriam saber nada, não é? Portanto, também, às vezes a gente também põe aqui a culpa muito nos professores, mas também são os próprios pais que despejam os miúdos. E pronto depois há uma balburdia nas escolas, mas sim haver. Não sei se pode ser, ou não pode ser pode ser,

existir um dia fixo em que fosse obrigatório, nem que seja de x em x tempo para os pais irem lá, e ter uma comunicação, o que tem que ser feito. Os próprios pais também receberem a não é formação...

Técnico 1: o treino de competências parentais

Técnicos 2: Sim.

Técnico 1: Bem, Como a técnica 2 estava dizendo de facto, acho que a articulação das escolas. Técnicos e famílias parecem ser uma coisa um bocadinho limitada. E é parece-me ser irregularmente. Às vezes há, outras vezes não há. As reuniões de articulação não só não parecem ser muito frequentes. Deve ser entregar as notas, eu como não trabalho muito com as escolas corrige-me, se eu estiver errada, não é, tipo dá as notas, haa e não deve passar muito, deve ser uma comunicação informal como a gente faz aqui? Não é? Mas essa comunicação informal não parece ser um ponto positivo, é boa com um feedback diário, mas no campo geral das coisas deveria ser necessário que talvez criar protocolos de articulação formal. Tipo. Ser obrigatório, se calhar uma vez por semana é muito, mas pronto, de 15 e 15 dias é obrigatório os pais virem falar com a professora e e e debater coisas. Protocolos de articulação formal, reuniões periódicas e também criar planos de intervenção com a participação da família. Tipo quando se cria os, planos ... isso também EMAEI [Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva] pelo aquilo que me parece também. Depende da identificação de necessidades educativas dos miúdos também pode ser iniciada pelos pais. Portanto também é importante se fazer, com que os pais sintam que também é responsabilidade deles ahhh dar indicações, mas realistas.

Técnico 2: Sim porque às vezes os pais também estão preocupados com os seus filhos mas também estão preocupados em ganhar o seu dinheirinho para sustentar a casa e isso tudo. E depois o que é que acontece não têm tempo para estar com os miúdos, e despejam os miúdos nas próprias escolas. Depois é os professores que apanham com tudo, porque chegam a a casa e os pais dão os tablet's e dão tudo. Mas depois as faltas de educação, entre aspas, quem apanha são os professores. E os professores ficam saturados.

Técnico 1: Exatamente. Portanto a ideia de inclusão só pode ser efetiva quando é envolvido não só as escolas e os alunos mas também as famílias e os profissionais.

Técnico 2: Esse é um exemplo prático, aqui na associação. Vocês querem fazer uma estratégia, esta estratégia tem que ser utilizada em casa.

Moderador (a): Algumas em todos os contextos, na verdade.

Técnica 2: Pronto. O que é que acontece nas escolas a professora vai, põe regras e ele chega a casa e não colocam regras...

Técnica 1: Sim, olha João. Eu também acho mas isso aqui foi uma coisa que é uma coisa mais teórica e sobre a qual não me consigo pronunciar tão bem. É importante a nível dos recursos. Portanto, o decreto legislativo prevê medidas de suporte à aprendizagem, inclusão em 3 níveis universais, seletivas e adicionar. Mais que também para além da do da família não é também inclui é uma equipa de saúde escolar, que não deve existir em quase lado nenhum. Há algumas pronto ... ahh CPCJ's [Comissão de Proteção de Crianças e Jovens] e novamente cai sempre outra vez na EMAEI [Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva], na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. Aqui eu também não sei até que ponto... os pais se envolvem ativamente nisto... Também novamente ... não tenho muito muito conhecimento no que se passa nas escolas, algumas coisas pode estar a ser injusta.

Técnica 2: Há professores e professores, há professores que são capazes de te ligarem todas as semanas e há professores que não.

Moderador (a): Entramos aqui mais numa perspetiva das práticas inclusivas. Quais as práticas educativas implementadas que vocês acham que seria necessário serem implementadas?

Técnico 2: A parte da do do quadro da das rotinas em que temos os elementos visuais para a criança saber ah o que é que vai fazer. O que é que pronto ... qual é a escala diária em termos de de de atividades e retirando, e depois e pondo lá. O que já está feito... Ter uma área, ... mas isso é muito complicado. A área individual. Estratégia... aquela mesa para ler, aquela mesa para escrever, aquela mesa para os matemáticos, aquela, aquela mesa para as artes.

Moderador (a): Metodologia TEACCH [Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficits Relacionais com a Comunicação]

Técnico 2: Há várias coisas que que deviam ter, deviam ser feitas.

Técnica 1: Práticas educativas e inclusivas a nível de. De metodologias mesmo na é a questão para para os nossos miúdos, sobretudo na questão do autismo e as incapacidades intelectuais, os tais sistemas de comunicação aumentativo e alternativa, contra mim falo, eu acho que é uma coisa que, de facto, as escolas devem se escudar... Eu penso que deve ser nisso que é uma área de terapia da fala e, portanto, não sei bem como é que a legislação pode vir ultrapassar isso forma a incluir ah nas funções também da professora. Que está ... não me parece que esteja errado, mas não me parece que elas se sintam, falta ...

Técnico 2: Falta formação.

Técnico 1: Técnico 1: Vamos tocar no ponto da falta de formação. A questão dos recursos visuais como estavas a dizer horários visuais, a sequência das atividades, os pictogramas, uma sinaléticazinha ... pronto são coisas bastante clássicas do autismo, mas que depois às vezes na prática...

Técnica 2: Não há!

Técnica 1: Não há, não há ajuda na organização e na compreensão dos miúdos, por exemplo, também histórias sociais e adaptadas e, sobretudo para os miúdos mais competentes. Ehhh recursos tecnológicos eu por acaso sou bastante apologista. Eu sei que não pode ser... Dada... Em demasia, eu sei, tem que ser doseado, mas há muitas apps de autismo.

Técnica 2: Há ... há

Técnica 1: Estás a ver quer... que são recursos bastante bons, softwares e e dispositivos mesmo de reconhecimento de voz. Isso aqui se calhar os nossos meninos pronto, já mais, talvez para paralisias cerebrais e assim, mas esses recursos são caros, mas só recursos tecnológicos que me parecem bastante bons. Depois também há aqui que é o que nós estamos mais temos, materiais didáticos, adaptados, falo, pelo menos da APPDA e as escolas também... Acho que acabam por apostar nisso, porque é mais fácil, porque é mais barato, que é materiais sensoriais, impressões, emparelhamentos com o velcro, jogos e pedagógicos adaptados. Isso é importante...Ter-se e acho que eles mais cumprem.

Técnico 2: Sim.

Técnico 1: Os outros talvez, nem tanto. Ahh.

Técnico 2: Eles cumprem mais este tipo de materiais didáticos mais na pré e primária. Porque se a gente for depois para o básico eh eh ai é um salva-se quem puder ... é o miúdo dentro da sala de aula.

Técnico 1: Entrego a si próprio...

Técnico 2: Também sou aqui, também concordo com a Técnica 1 na parte da informática que. É uma maneira. É uma maneira como como também trabalho parte da das dificuldades de aprendizagem. É uma maneira de nós conseguirmos captar a atenção para para os miúdos. A nível de educação é mais fácil, é aprenderem através da informática e dos tablet's.

Moderador (a): E na vossa perspetiva são feitas adaptações curriculares nas escolas?

Técnico 2: Não!

Técnico 1: Se são feitas?

Técnico 2: Não! O que eu vejo é que é é tudo muito bonitinha o relatório... da psicóloga do do.

Técnico 1: Técnico pedagógico

Técnico 2: Do técnico e do... de todas as pessoas. Mas depois. pôr em prática o que está ali feito, não há.

Técnico 1: Pois aqui, o que também vi do decreto legislativo. É sobretudo ... há duas coisas muito importantes que eles parecem querer mesmo... que é o programa educativo individual que a gente está bastante... coisa. O técnico-pedagógico que não parece ser assim tão radicalmente diferente de coisas que se via antes 2023.

Técnico 2: É igual.

Técnico 1: Parece-me mais ou menos igual. A questão aqui da intervenção individual e dos planos curriculares não é ... o programa educativo individual e blá-blá-blá. Supostamente tão, que ra o que tu dizias são... delineados para responder às necessidades de cada um. Não é definida os objetivos de aprendizagem, metodologias e as estratégias de avaliação personalizadas. Mas de facto. Acho que há muita burocracia e isso perde-se muito tempo aqui com isto, que acredito que se perca tempo e depois conseguir passar isso para a prática parece-me que não.

Técnico 2: Não passa porque depois... quem faz isso não são os próprios professores. Os professores ajudam-se a uma certa parte o conhecimento das escolas que eu pensei. Portanto, os professores só dou aqui... uma achega. Mas depois isso fica aqui, um relatório de muitas páginas... muito lindo, muito belo, mas depois os professores não têm tempo porque a realidade também é essa. Não têm tempo de preparar a parte do dos materiais todos para concretizar os objetivos. Não têm tanto, não, não. Eu são muitos alunos. E depois é preciso mais pessoal.

Técnico 1: Sim, sim e parece-me que é. É o que eu acho. Em relação aos métodos de avaliação educativos pronto, pode haver questão do tempo ... dos pronto adaptações dos nossos meninos, a avaliação não passa tanto por os exames formais, esses momentos de avaliação formal, não é? Agora

vais para ali, e tens mais meia hora e, portanto, de facto, a avaliação cabe-me é ao professor, se eles vão ter tanto para fazer ou não.

Técnica 2: Mas em termos de avaliação, dos testes em si, se o professor fizer eles conseguem. E eles fazem, portanto eles dão mais tempo ou então em vez do professor, vem um auxiliar e fica a ver se eles copiam. Eu já tive, mas numa, numa população que. É já trabalho na área, para ai a uns 20 anos. Eu, de repente apanhei ai... o quê? 2 ou 3 crianças a ter um professor a ler o teste.

Técnico 1: Aqui na na área do autismo.

Técnico 2: Estou a falar na parte da Dislexia que agora não se diz essa palavra, mas. Eu acho que eu tenho só 2 ou 3 aa, professores a ler o teste.

Técnico 1: Na parte do espectro do autismo ao longo dos anos, só os meninos de nível 1, tipo o José, o Ricardo é que tinham mesmo testes, exames. Por exemplo o Manuel, não fazia, ah os mais profundos não devem fazer naturalmente. Elas avaliam é tipo nós avaliarmos aqui as competências adquiridas. Sobretudo na área do espectro do autismo, as questões da avaliação parecem de ser, de facto, bastante mínimas ou inexistentes. Sem querer ser ehh. Sim, mas estamos a falar aqui das escolas, realmente o focus grupo é sobre isso. Mas eu sinto até, que nós aqui estamos com muitas mais dificuldades, porque por exemplo estamos, estamos aqui a trabalhar por 35 horas por semana. Elas têm imenso tempo, porque eles não dão x horas na escola, depois vão para casa. As de educação especial, que tem um horário mais reduzido e reformam-se mais cedo. Isso não foi alterado. Elas têm opções de se reformam mais cedo, portanto, também sinto que também podiam ter uma disponibilidade maior. Para querer fazer algumas coisas.

Técnico 2: Mas as professoras de educação especial, segundo o que eu sei só estão, ah... eles fazem a terapia. Só tão com eles, 45 minutos, 1 hora. Portanto, esses miúdos saem da sala de aula, elas fazem lá o apoio e depois vão busca-la a outro miúdo. Ou seja, em termos de educação que aprender e de estarmos todos numa sala, os professores de educação especial, não estão. Portanto, está o professor do ensino regular.

Técnico 2: Ou seja. Os professores de educação especial acabam por fazer as terapias.

Técnico 1: Pois, mas o António, está numa turma, nas antigas UNECAS [Unidades Especializadas com Currículo Adaptado].

Técnica 2: O Jacinto está numa turma como o António. Mas tinha a ideia de que isso ia terminar mas mas não continuam. Isso devia terminar. Se a educação inclusiva não devia haver, mas também percebo que não os professores não conseguem. Os professores não têm, não é capacidade, que eles têm capacidade, mas não, não, porque têm outros miúdos. E depois, como é que um miúdo agitado, reguila que não se consegue sentar numa cadeira, e que está sempre se levantando, que está sempre a fazer sons, sons. Como é que uma professora a seguir vai dar aula? Não vai! Têm que arranjar uma solução. E a solução que estão arranjando, é separar os miúdos e não haver a parte da inclusão. Esta inclusão é um pau de dois bicos.

Técnico 1: É pois é. Vem provar que a legislação é de educação inclusiva, mas na prática, não é.

Técnico 2: Há, e não há.

Moderador (a): E E E em relação a espaços físicos e equipamentos, como é que caracterizam a escola e as salas de aula quanto a arquitetura?

Técnica 2: As novas escolas... Enquanto arquitetura a parte das rampinhas. A parte das barreiras físicas. Está está está operacional, agora isolamento acústico, iluminação. Acho que a iluminação não. Eliminação de estímulos visuais. OK, das escolas novas, eles não ainda não querem colocar nada de muitas cores. Mas as escolas antigas, se fores para a zona da escola E. Tu tens muitas escolas que são dentro daquelas escolas são centenárias. Esquece! É só, é só estímulos visuais, Iluminações esquece, isolamento acústico, a gente está na sala de baixo. A gente está ouvindo, as pessoas da sala de cima, não dá! Porque ainda é aquele chão, soalho, exatamente.

Técnico 1: Esses 3 níveis, tipo isso acústico, iluminações e mesmo também, a escola A, fico na dúvida se estará implementado. Aquilo é uma escola tão moderna, mas de facto será que está implementado? Não faço ideia, eu tinha que ir lá e ver. Essa parte, mas eu penso que não.

Técnico 2: A nova escola E. Eu acho.

Moderador (a): E vocês acham? No caso dos nossos? Miúdos isso, Isso seria importante?

Técnico 1: Sim.

Técnico 2: Sim, sim, sim, e era isso. Que ia dizer, acho que na escola E tem aqueles aqueles interruptores que conseguimos controlar a iluminação, a intensidade.

Técnico 1: A questão do do isolamento acústico está mais que reconhecido que os miúdos com autismo quase todos têm sensibilidade, a sensibilidade auditiva não é... portanto...

Técnica 2: A parte dos abafadores. As escolas têm abafadores?

Técnico 1: Que eu saiba não. Por exemplo o isolamento acústico sim, é importante.

Moderador (a): Mas, desculpem. Mas achas que era importante? Por exemplo, o papel da associação deveria passar por aí também, no apoio às escolas?

Técnico 2: Sim, sim, mas mas é acho que quando, quando houvesse uma mudança de, de escola, de um miúdo, eu acho que e principalmente os miúdos que que e estou aqui recentemente e não sei se isso acontece, mas pelo aquilo que eu vejo, acho que não acontece. Eles quando há mudanças de escola e acho que deveríamos ir um técnico nosso também dar apoio aos professores e...

Técnico 1: Fazer a transição, exatamente. Aconteceu pela primeira vez este ano.

Técnico 2: Segundo o que estou vendo, isso não acontece. Mas também não somos nós, associação que temos que bater à porta. Isso também têm que surgir dos pais, principalmente pelos pais. Nós não podemos ir às escolas se os pais não derem autorização, têm que partir dos pais e dos professores. Eles também podem dizer "onde é que as crianças estão depois da escola, é na APPDA - Açores. Olha será que podemos marcar uma reunião". Deveria haver trocas de contatos.

Técnico 1: É preciso ver uma coisa. Nós não nos substituímos a um estabelecimento educativo.

Técnico 2: Não, não.

Técnico 1: Uma coisa que também noto é que na transição de escolas. Têm que haver interligação entre as escolas. Elas estão de costas voltadas umas para as outras. O António supostamente deveria

ter ido para uma determinada escola, foi para outra. Plano de transição, não houve. E sobretudo o professor que está a trabalhar com aquele miúdo, quando vai passar ao próximo professor. Nós estamos cá para contribuir, para ajudar, solidificar as intervenções. Mas se o professor trabalhava com ele, não fala com o professor seguinte, também há um erro grave interno às escolas.

Técnica 2: Surgiu-me um caso em que os pais me pediram um relatório, e eu já não via a miúda á um ano. A escola tinha pedido, em vez de pedir à escola antiga. Esta escola é que tem de dar a informação necessária. Claro que eu não dei, eu já não a via á um ano.

Técnico 1: Essas transições entre escolas parecem-me confusas. Começando pela lógica de ... a gente sabe que uma escola é uma escola de referência. E a outra não, e tem menos capacidades. No entanto mandam os casos mais complicados para a escola que têm menos recursos técnicos e menos capacitada. E as com melhores condições ficam com os meninos de nível 1. O que deveria ser exatamente o contrário. Há aqui alguma coisa no sistema educativo geral que me escapa. Não sei como é que eles comunicam entre si. Como é que eles decidem que processos vão para que escolas. O caso do António foi um desses. Que disseram aos pais que ia para uma escola e quando começou a escola afinal era para outra escola. E nem sabiam onde estava o processo do aluno. E a coisa correu muito mal. É isso que eu não percebo, parece que cada escola trabalha por si. Parecem que estão de costas voltadas. Por mais que as escolas tenham formação escassa, nós reconhecemos isso, mas nós sabemos que há escolas que estão um pouquinho mais capacitadas do que outras. Eles não parecem falar entre si.

Moderador (a): Voltando aqui, a questão do espaço físico e de equipamentos, como é que caracterizam como? É. Que caracterizam as salas de aula de que de forma a facilitar e a educação dos alunos com autismo e deficiência intelectual.

Técnico 1: O que é que devia acontecer é uma coisa? O que é que se está a passar é outra, não é? Não faço ideia. Ainda sou do tempo da metodologia TEACCH. Acho que é sempre muito importante para os miúdos com autismo. Ter uma zona delimitada, aqui faz-se isso aqui faz-se aquilo, ter zonas que eles já sabem que estão associadas a um tipo de tarefa. A questão de usar as rotinas visuais. O problema é que eles depois acabam por não aderir, sobretudo os mais velhos, que é outro problema, mas isso não é um problema das escolas, é um problema nosso, interno, é que a gente tem aqui várias faixas etárias misturadas e. E, portanto, uma coisa que funciona com um menino pequenino, os mais adultos não funcionam tanto. A organização dos materiais que isso é importantíssimo até mesmo para mim. O acesso, portanto, a disposição mobiliário. A disposição das salas dos miúdos. Não sei nas escolas de um ano letivo para o outro, se, as salas são desmanteladas.

Técnico 2: O que é que acontece? Cada professor, em termos de exposições de mesas cada professor organiza á sua maneira, exceto numa primária que é sempre o mesmo professor. OK.

Técnicos 1: Então todos os anos podem mudar de professore e todos os anos podem trocar de disposição de sala. A ilha da Terceira [um grupo de pais, de uma escola] está a pedir que fique a mesma professora, portanto aqui não há isso, todos os anos pode mudar de professor.

Técnica 2: Exceto na escola básica e se a professora for efetiva, se a professora tiver contrato isso não acontece.

Moderador (a): E, vocês acham que nas escolas foram criados, espaço próprios para receber os alunos com autismo e deficiência intelectual?

Técnico 2: Não.

Técnico 1: O que eles criaram, pelo aquilo que soube por uns pais. Sei que há escolas que têm snoezelen. A nível de espaços zen ou sala silenciosa, o que eu sei que criaram que tem um nome extremamente apelativo, mas depois na prática aquilo é uma coisa muito duvidosa. Que são os GAID [Gabinete de Apoio e Intervenção Disciplinar], os gabinetes disciplinares. É uma sala que realmente fica silenciosa, porque tem uma mesa e duas três cadeiras. E os miúdos quando têm comportamento desadequados são colocados no GAID [Gabinete de Apoio e Intervenção Disciplinar]. Uma sala sem grandes materiais, uma mesa e cadeiras.

Técnica 2: As escolas não têm isso, salas silenciosas, ouve-se tudo. A luz equilibrada, a única que, e até devido, é a escola nova E. Que têm parte do interruptor. Não, não sei se tem, mas eu já vi numa escola. Espaços Zens, nem pensar, não têm. Ahh sala de isolamento sonora, não têm.

Técnica 1: E escola E, é uma escola, que eu até... Que pronto, tem uma opinião menos má.

Técnica 2: Não, não és gosto muito. Eu acho que é a escola que está mais bem preparada para receber autistas. Dentro daquilo que eu conheço. É a escola que está mais bem preparada para receber autistas. Mas falta muita coisa, por exemplo, os abafadores não têm, são os pais que têm que comprar. Estamos a falar de miúdos nessa zona, que são miúdos carenciados, não têm dinheiro para isso. Pronto, não existe. O refeitório faz sempre muito barulho. Como é que, como é que? Como é que poderiam fazer aqui? Dois refeitórios ou então organizar os horários, mas isso depois vão dizer, Ah, mas isso então já não é inclusão, isso aí já é exclusão, porque já estamos a separar. Portanto, há aqui muito coisa a ser feita, mas as escolas não foram criadas espaços próprios para eles.

Técnica 1: Não. Os mais, que são até um pouco intelectualmente um pouco mais alcançados intuitivamente, às vezes por si, refugiam se nas bibliotecas.

Técnica 2: Mesmo a questão da sala de snoezelen.

Técnica 1: Só é cedida em, no contexto de terapia, não há. Penso que.

Técnica 2: Exatamente. Se eu tivesse se eu tivesse autismo e se sentisse a necessidade de sala snoezelen para relaxar para me acalmar, Eu Não posso a abrir a sala de snoezelen e entrar.

Técnica 1: Não, não, não. É só quando eles estão a terapia. A escola E não sei se tem snoezelen.

Técnica 2: Têm, têm e eles iam fazer sala sensorial. E eles até criaram, eles tentam criar porque eles têm muitos técnicos externos, técnicos e externos da escola, Terapeutas da fala, Psicomotricionistas, Psicólogos. São todos externos, de clínicas privadas. Eles criaram 4 a 5 gabinetes. Só para nós, porque antes a gente dava, era nas próprias aulas a salas. Eu tinha que esperar, que a aula acabasse para podermos utilizar aquela sala. Agora é eles fizeram para nós.

Moderador (a): Muito obrigada pela vossa pela vossa participação. Obrigada por este grande contributo que deram a esta investigação.

Anexo G – Transcrição Grupo Focal – Pais

Moderador (a): Muito obrigada, mais uma vez. Faço então a minha primeira pergunta: O que é que entendem por educação inclusiva?

Mãe 1: A educação inclusiva. Eu acho que dá oportunidade a todos aprenderem, cada um da sua maneira, mas todos conseguem aprender. Assim uma maneira simples.

Mãe 2: E arranjar estratégias para aqueles que não que não, que não conseguem aprender da mesma maneira, arranjar formas diferentes de aprender.

Mãe 1: Sim, para todos conseguirem aprender.

Mãe 2: Para todos conseguirem.

Mãe 3: Escola para todos. Com atividades diferentes de acordo com as capacidades de cada um.

Moderador (a): Obrigada. E quais são as vantagens e os desafios da educação inclusiva?

Mãe 2: Eu acho que há vantagens para os meninos considerados neurotípicos. Cada vez mais as vantagens de eles estarem nas escolas cada vez mais, há mais meninos com com com perturbações, desenvolvimentos, seja elas quais forem ou outros tipos, e os miúdos de hoje em dia, os que acompanham os nossos filhos não é. Já vão ficando mais habituados à presença e a saber como lidar com com a diferença, não é? São diferentes. Isso é porque nota-se que os mais velhos os. Que agora está começando a aparecer mais não têm tanta sensibilidade para lidar com os meninos que cresceram com os nossos, até têm, pronto.

Mãe 1: É.

Mãe 2: Desvantagem para os nossos, é que a escola não põe em prática.

Mãe 1: Pois, era isso que eu queria dizer. É muito no papel na teoria, mas depois, na prática, muitas vezes não se plica a escola inclusiva nenhuma. Infelizmente.

Mãe 2: Há sempre obstáculos por parte. Eu acho que as escolas hoje em dia é uu uma. É uma comunidade muito fechada. Não deixa, como não dar respostas todas, não é, mas também não deixa que nós entremos na escola com aquilo que a gente tem cá fora, não é? As terapias privadas, não sei quê para dar alguma sugestão para dar uma ajuda. A gente não quer prejudicar, a gente não está pondo em causa o trabalho que a escola está a fazer com os miúdos. Mas não sei, é uma comunidade muito fechada. Se é inclusiva, deveríamos poder participar um bocadinho mais.

Mãe 1: Precisava de ter mais meios porque não é só mudar a legislação e continuar com os mesmos meios.

Mãe 2: Sim, sim.

Mãe 1: E eu que estou, na escola, vejo isso, não, não vejo o que mudou muita coisa na teoria, mas na prática não tivemos mais técnicos, não tivemos mais materiais nem mais tempo para para fazer nada, por isso é difícil mudar se o que se quer. Quando Na Na realidade, não, não mudam.

Mãe 3: Na minha opinião a a vantagem da escola inclusiva, está tem muito a ver com preparar a sociedade para as crianças diferentes. Nós deparamos N vezes e como mãe, situações não em escola, mas na Comunidade em que as pessoas não estão preparadas para crianças com necessidades educativas especiais, diferentes, com dificuldades, com comportamentos diferentes e se calhar as crianças que estão. Nas escolas com meninos assim. Que não tem essas essas particularidades vão percebendo melhor como é que podem viver com essas crianças na sociedade. Essa é a vantagem que eu vejo para a sociedade. Para as crianças em si, com com as dificuldades ou com ou com a com a perturbação ou com qualquer uma das situações. Eu não acho que seja vantajoso para eles, não acho porque é, inclusiva, mas não há inclusão depois, em atividades de de escola a não estar preparado ou não tem técnicos. Eu. Não tem condições. Eu. Não tem espaços em N situações. É o que eu vejo!

Moderador (a): E o que é que poderá ser melhorado na vossa perspetiva?

Mãe 1: Sim, ter mais meios mais meios, mais meios porque, por exemplo, uma professora se estiver a dar português, não é, mas se estiver sozinha numa sala com 20 alunos com um ou 2 que tem autismo e tem os outros 18 que não tem, é muito difícil para uma pessoa só conseguir chegar a todos. Se tiver, por exemplo, uma professora de educação inclusiva na sala e as 2 estão atender mesmo, não tem que ficar uma exclusivamente com aquele menino, pode estar num grupo com outras crianças e isso. Aí vai conseguir muito mais acompanhar. Mas o que é, hoje em dia temos muitas vezes bolsheiros que não dá uma para cada um. Já é uma ajuda, mas uma bolsaireira também não é a mesma coisa que uma pessoa especializada.

Mãe 2: Mas mudou o conceito porque a bolsaireira antes era individual para o menino como o Jacinto, tem bolsaireira desde 2017. E mudou há pouco tempo, a bolsaireira é para todos, aí piorou quando passou para a escola. Não havendo bolsaireiras para todos.

Mãe 1: Sim o Joaquim também, se bem. Pronto a bolsaireira dele também acabava por ajudar quem precisava que ia haver ali uma criança, mas era.

Mãe 2: Sim, sim a minha também. Mas era mais era sim, sim sim sim, sim. Mais direcionada, desde que a DRE [Direção Regional da Educação] passou assumir as responsabilidades e e a contratação das bolsaireiras, ficou pior porque eles não têm meios, eles não têm pessoal, eles não têm. Então aproveitam-se, algumas têm sensibilidade, outras não têm. É difícil.

Mãe 1: Mas quando a criança tem uma sombra, como quando a Maria já trabalhou com o Joaquim e com o António tem uma sombra, está sempre ali, consegue muito mais participar nas nas atividades, seja seja onde for. A criança, sente-se mais segura. Os outros também veem que aquela criança tem algum problema, alguma diferença, mas estão está acompanhada essa criança também não vão eles próprios prejudicar a criança ou dizer seja o que for, porque a criança está mais segura. E ajuda bastante.

E em relação a meios mesmo a sala estar preparada ou não ter tantos estímulos que às vezes também tem ou ou de ter mais algum material que que seja necessário, mas a nível de de material, não mudou com a com a legislação continua tudo tudo bom, quer dizer.

Mãe 2: O aumento de também de terapias do de por semana com a criança e o tempo meia-hora chega 10 minutos para estabilizar. O que é que a escola oferece nas terapias, Terapia da fala, psicomotricidade, psicologia. Acho Eu, Não é. Aquilo é 35 minutos, penso eu 5, 10 para acalmar, 10 para fazer e quase e 10 para terminar e depois é uma vez em 15 em 15 dias.

Mãe 1: Precisava de ser algo mais sistemático.

Mãe 2: Sistemática a a intervenção. Já que se fecham tão ao exterior, pelo menos pensar em em aumentar essa equipa técnica. Que é importante, também. E darem mais resposta a estes miúdos. Mas também descansava os pais. A mãe 3 sabe, se calhar a mãe 1 sabe, ir para a terapia, vir da terapia. O Jacinto está nessa fase, quem vai e quem vai...

Mãe 1: Claro é muito cansativo.

Mãe 2: Isso é, no dia a dia. É uma coisa.

Mãe 1: E também não recebemos mais mais técnicos, ou seja, continuamos com o mesmo número de técnicos.

Mãe 2: O corpo de técnicos, sem ser professor, devia ser professor. Não sei como isso se chama.

Mãe 1: Sim, sim, por a legislação, como tudo também devia aumentar e não aumentou nada, por isso a escola também não consegue estar a fazer, omeletes sem ovos como se diz, não?

Mãe 2: A escola em si também está com poucos membros na docência, no geral, imagina-se para educação especial?

Mãe 1: Sim sim, sim, sim.

Mãe 2: Eu estou a falar de temperaturas da fala, psicomotricionistas.

Mãe 3: Sim, mas não aumentou o número.

Mãe 1: Sim, sim, mas não aumentou e vão de licença de maternidade. Que tem direito a ir e às vezes fica. Ficamos meses sem sem ninguém porque não, não sem ninguém substituir.

Mãe 2: Eles às vezes não pensam no cuidador. O o que a escola não dá. Nós queremos dar de outra forma, mas nós trabalhamos, não é. Temos que pedir, tem que haver sensibilidade. Eu não tenho muito a queixar-me, mas a sensibilidade por parte do dos colegas que trabalham comigo.

Mãe 1: Sim sim, sim, sim.

Mãe 2: Quer dizer. “Aquela está sempre a sair a meio da manhã”.

Mãe 1: Sim, sim, sim, sim, naquelas é verdade.

Mãe 3: Para o para A Entidade patronal, algumas já estão mais abertas, os outros nem por isso, a mim também, às vezes custa-me sair. Também nos causa de transtorno. Não é é cansativo. Se a escola desse respostas, sei que tinha que existir clínicas privadas, mas se desse resposta, ao menos o cuidador ficava mais, ficava mais descansada.

Mãe 1: Com certeza isso, isso é importante.

Moderador (a): Já te responderam à outra questão, portanto. Então, relativamente a dinâmicas familiares, o que é que é necessário na escola para implementar a educação inclusiva? Já me responderam também a essa questão, Como É Que É a comunicação às famílias e articulação com as famílias por parte da escola, no que concerne às estratégias e ferramentas?

Mãe 3: No meu caso, o Jacinto estava numa turma ocupacional. O Joaquim deve estar numa Integrada não é.

Mãe 1: O Joaquim, não também está numa ocupacional.

Mãe 2: Assim a professora, este é o segundo ano na escola A. Havia atividades que Eu Não concordavam. Ela comunicava por e-mail ou por WhatsApp. Que era ir ao Parque Atlântico [Centro Comercial] coisas assim. Que ela comunicou que eu disse, olha, o meu filho não vai. EE acatou, tipo Eu Não, Eu Não acho um objetivo E E O António também foi nessa altura eu pá, Eu Não acho o Jacinto reage mal com as luzes e parece. Ela vai dizer algumas coisas, algumas coisas eu concordo e tem para o Jardim António Borges, uma vez por semana. O que é que posso fazer? Mas há determinados sítios que ela comunica e pá EE eu e. Eu manifestei-me e ela e ela. Nesse sentido, acho que nunca mais foram porque eu acho que era em dias complicados. Uma das coisas que eu senti mais não adequar algumas, algumas visitas, alguns passeios àqueles meninos. Há coisas que (...), mas a comunicação melhorou melhorou.

Mãe 3: Em relação a mim, acho que tendem, responder às nossas expetativas e não exigir, e não, não dar grandes ou então é deixar O o António mais sossegado e mais tranquilo para não.

Mãe 2: Não destabilizar.

Mãe 3: Des... sim. Ainda não muito, não entendi muito bem este ano, quando eu fui fazer a renovação, agora, no mês de junho, a renovação da matrícula e das atividades. Constatei-me com um programa com objetivos que eu sei que o António não será capaz de fazer. Ainda não tive reunião com a professora, mas o António nunca vai sair daquela escola e vai fazer uma compra sozinho. Aquilo assustou-me, mas então ainda não discuti.

Mãe 2: Mas já percebeste que isso se calhar não passa do papel?

Mãe 3: Eu penso que não vai sair, mas de qualquer maneira, aqueles objetivos não têm nada a ver com ele, foram traçados objetivos. Isso é para alunos no geral, não, não é para um António com tanta limitação.

Mãe 2: Não. Para o meu também.

Mãe 1: Para o Joaquim. Pelo contrário, às vezes até eu vejo assim, Ah, ano após ano, parece que é sempre os mesmos objetivos que ele até, já que eu sei que ele já os cumpre e vão repetindo, porque quer ainda pronto solidificar, ou seja, o que for. Mas fazem objetivos atingíveis para ele, simples, porque acham que pelo menos para ele tem sido assim. E a comunicação também tem sido muito boa e também comunico muito com a bolseira, porque quando deixo Joaquim de manhã, deixo com ela e depois vou buscá-lo também a ela e ela vai-me dizendo alguma coisa, mas também comunico com a professora. Ele já passou por várias e a comunicação tem sido boa. A nível de visitas, eu por acaso autorizo, porque o Joaquim é muito resistente, mas mais connosco. E ele depois, quando em em grupo E E A Maria sabe ele, ele vai mais facilmente, por isso tudo o que saem com ele.

Mãe 2: Mas o Joaquim é maior, mas por mais não é. Há objetivos em determinadas visitas que eu acho que não vão aprender nada.

Mãe 1: Sim, mas saem e contactam.

Mãe 2: Não, eu estou falando para o Parque Atlântico [Centro Comercial] especificamente, no dia da Black Friday. Foi a única.

Mãe 1: Ah, não, não, não se fosse num dia calmo, naqueles dias que ninguém vai que está quase vazio.

Mãe 2: Se fosse num dia em que vamos apagar as luzes se reduzir. Vamos agora ao hiper, olha, vamos tirar bolachas, pão, ok. Mas não é o que aconteceu.

Mãe 1: Mas foi na Black Friday, mesmo?

Mãe 2: Foi. Não foi o que aconteceu. E isso aí, Eu Não gostei. Nós temos as bolseiras para alguma coisa é. Que eu saiba. Mas depois nunca mais foram o Parque Atlântico [Centro Comercial].

Mãe 1: Não, não, não, acho que não. Não, não, não, não.

Mãe 3: O António até vai, mas depois, mas, mas Eu Não gosto.

Mãe 2: Vai comigo!

Mãe 3: Mas eu não gosto de ir ao Parque Atlântico [Centro Comercial] com ele. Não gosto de ir às compras, não gosto de ir, porque depois Eu Não sei qual vai ser o comportamento. Tanto pode ser um comportamento muito bom que porta-se muito bem e que me está a ajudar a fazer as compras. Mas como pode ser completamente ao contrário. E eu não vou deixar as compras no meio da da via.

Mãe 1: É imprevisível.

Mãe 3: É.

Mãe 3: Então é prefiro, arranja-se soluções para ele não ir. Em termos de comunicação a nível no início do ano, tive uma experiência muito má. E as coisas entretanto, tanto ao longo do ano letivo escolar, melhoraram. Recebi vários telefonemas, já a perceber como é que as coisas estavam, percebi que estavam interessados e quererem formação para saberem lidar melhor com ele, apesar de perceber que. Há sempre muitos receios. É sempre preferível separar e depois lhe digo onde é que está a inclusão aqui? Do que tentar a perceber o que é que ele pode fazer sem ser fazer puzzles e pintar.

Mãe 1: Mas ele está num grupo, ele está integrado de maneira.

Mãe 2: Numa turma ocupacional, mas ele é o único com com autismo.

Mãe 3: Os outros. E os outros têm outras patologias, patologias. Paralisia cerebrais.

Mãe 2: São coisas diferentes. No caso da escola A é tudo autismo, mas é que são. Têm 13, 12, 13, 14 [anos]. Acho que na secundária se torna um bocadinho diferente, não sei? Digo eu.

Mãe 1: O Joaquim este ano.

Mãe 2: Nível dos 15, 16 [anos].

Mãe 1: A ou A idade ele tem, ele fez agora 17 e devem ter mais novo, talvez 15.

Mãe 2: Mas Autismo, só autismo?

Mãe 1: Não, não, não.

Mãe 2: Pois é isso, enquanto na escola A eles têm mesmo a turma ocupacional de autismo e é mais ou menos a mesma problemática, não é?

Mãe 1: Não, não, não. Têm um menino também se chama Joaquim tem autismo. Depois tem o Rodrigo tem X frágil. Depois tenho 2 meninas que eu não sei bem, o que é que elas têm? Mas autismo não, não, ah é pronto.

Mãe 2: Porque eu notei na escola D quando fui fazer a visita. É que tinham um menino com paralisia cerebral, um invisual, défice cognitivo, um autismo, 2 ou 3 autismos, mas mas era diferente a abordagem, mas eu percebo, não há, não há recurso, não há meios, não há infraestruturas. Aquela escola da velha. Estou falando da escola D. Ninguém investe em nada. Estamos muito mal a nível das necessidades especiais, nível de de educação e de apoio ao cuidador.

Moderador (a): Relativamente a práticas inclusivas, quais as práticas educativas implementadas no nos vossos filhos?

Mãe 1: Praticamente, ah agora, inclusivas as que ele contacta que na na escola com outros outros jovens que não têm autismo, é a mais em festas ou mais. E e e, porque ele também não gosta muito de de confusão. Ele, por exemplo, o ano passado ainda ia para o auditório, quando acontecia algum evento e ele ia. Ele levava-nos sempre, mesmo que fosse o doutor, não sei quem e ele portava-se mal ao isso, mas levavam que a realidade é esta e acho que sim, que tem que se ver o quê, mas este ano já se recusou várias vezes a ir para para o auditório e houve a festa de Espírito Santo. Ele também não quis ir, mas a inclusão é nessas datas.

Mãe 3: Acho que é o que a inclusão, é no edifício. Eu acho que a inclusão é edifício e não é inclusão dos meninos nas atividades de do resto de grupo.

Mãe 2: Porque eles estão no mesmo edifício.

Mãe 3: Porque eles estão no mesmo edifício, só. Só

Mãe 1: Ahh, estão no mesmo edifício? Só, pois.

Mãe 2: Porque é que eu digo isso. Porque o ano passado eu pedi que Jacinto, quando foi pela primeira vez para a escola A que viesse com a turma da escola H e que fosse a educação física com os meninos da da que esteve com ele durante 5 anos. E educação visual, aquela que tivesse menos materiais. “Ah, sim, sim, uma vez 1, 2 já não dá, não faz nada. A bolseira. Ou seja, a inclusão também passa por aí se ele vinha com uma turma que até eu acolheu bem, eu conhecia. Educação Física era uma coisa que até fazia bem aqui. Na escola H os. Os os os amiguinhos ou eram os mesmos. Eu acho que não houve vontade de continuar porque a bolseira tinha que sair, era menos uma na sala, mas era menos o Jacinto. Mas isso era uma parte inclusiva. Era enquanto os meninos. Há meninos que sei que não conseguem, mas o meu conseguia e adorava fazer educação física, a educação visual ele nunca tentou a verdade é essa essa. Ai desculpa é que eles também têm a turma ocupacional.

Mãe 1: Mas isso é depende, por exemplo, nós lá no primeiro ciclo. Fazemos isso.

Mãe 2: Até ao 4º ano.

Mãe 1: Fazemos isso até ao quarto ano, ou seja, meninos que estavam na ocupacional ou na na UNECA [Unidade Especializada com Currículo Adaptado] ou não seja o que for, até para a minha turma recebi 4 e corria tão bem. O Professor Rodrigo que chegou a conhecer. Professor R fazia a sua aula e tudo, e eles faziam a educação física.

Mãe 2: Eu acho que o problema é a partir do 12 [anos]

Mãe 1: É é quando muda. De é é. Já é diferente é é.

Mãe 2: Eu tentei e depois disse, olha, não vale a pena, não vou ganhar essa batalha.

Mãe 1: Até para a fotografia. O Joaquim, por exemplo, só tirou a fotografia, aquela fotografia que vão lá ao fotografo até o quarto ano. Depois, nunca me vinha o papel para tirar a fotografia. Nunca quando eu perguntava, já tinha passado, já quer dizer nem se lembravam dele e de outros como ele para para entregar um simples documento.

Mãe 2: Resumindo e concluído, aí isso, tudo tem a ver com o edifício. Que está Toda A Gente ali, tem falta de recursos, falta de meios e pronto e depois o mais fácil é, não é não deixar a bolseira ir para a outra turma, porque isso implica que fica menos uma na sala. O que os outros precisam, que os outros conseguem ir. Um pai está a pedir uma coisa diferente que os outros não pedem.

Mãe 2: Isso gerir tudo. É mais fácil ninguém ir. Pronto, acabou [bateu com as duas mãos na mesa].

Mãe 1: Pois, mas aí a DRE [Direção Regional da Educação] é que tem que dar mais mais bolseiras.

Mãe 2: Mas, eu também mas depois eu também fui lá à escolas, mas depois tu cansas-te. Tu tens uma toda uma vida para gerir, tens um trabalho para gerir e tu dizes “poça”, está bem! OK! Então está que eu tento essa oportunidade noutros sítios, pronto de ir estar com outros meninos! Num contexto familiar ou que não tem primos nem nada, mas pronto estás a perceber, a gente acaba por. Ufa! Já ganhaste! Eu já não tenho mais forças para continuar a lutar... [bateu com as duas mãos na mesa]

Mãe 3: Para mim essa grande vantagem de de inclusão é para a sociedade, porque, EU como mãe, preferia que ele estivesse numa escola só só com outras crianças com.

Mãe 2: Como havia antigamente na Rua Santa Catarina, não é? [Escola de Educação Especial]

Mãe 3: Preferia muito mais.

Mãe 2: Com o ensino individualizado e.

Mãe 3: Exatamente.

Mãe 2: Eles não tinham contacto, mas eles na mesma não têm contacto com os outros.

Mãe 1: Nos corredores.

Mãe 2: Pronto, tem um ambiente. Hã o refeitório eles.

Mãe 3: E é quando ele não é criticado, porque faz isso, faz aquilo, o barulho é assim.

Mãe 2: Acho que o refeitório, é ao mesmo tempo.

Mãe 3: É, não, eles vão meia hora antes do resto... Antes, eles vão um bocadinho antes do meio-dia para irem buscar os tabuleiros. Para irem buscar as coisas para não haver aquela atrapalhão. Porquê? Tudo o que é confusão e barulho e. Não, não lidam muito bem.

Mãe 1: O Joaquim vai um bocadinho mais cedo para já estar lá e depois os outros chegam e depois vai lanchar também. Talvez vá ligeiramente mais cedo, mas depois fica lá. Depois acho que ele tem uma mesa, gosta mais de uma mesa, mas também se já está ocupada, pronto, vá para outra mesa e isso até é bom, porque também não tem que ser sempre igual. E ele usa uns abafadores. Não sei se os vossos usam. O Joaquim começou a usar há 2 anos os protetores de ouvidos e ajuda.

Mãe 2: Ai sim? Eu sei. Esse mas o meu não.

Mãe 1: Porque o Joaquim também primeiro, não queria. Nós tivemos aquilo há anos, anos lá em casa e ele nunca queria pôr. E depois de um momento para outro.

Mãe 2: É que eu acho que o Jacinto se isola muito, quando têm. Eu ponho no avião quando ele estava a vindo o tablet. Só o que eu tenho não é uns headphones mas é tipo um ursinho sensorial.

Mãe 1: Sim sim, sim.

Mãe 2: Sensorial para não incomodar as outras pessoas, mas eu acho que depois em casa, ele isola-se muito.

Mãe 1: Mas o Joaquim, nunca usa casa, nunca usa em casa. Não, não. É quando vai mesmo pra cantina que tem muito barulho ou pra sítios assim, onde tem mais barulho em casa.

Mãe 2: Acho que o meu, não, acho que tolera minimamente os barulhos.

Mãe 1: É. Nem todos são iguais.

Mãe 3: Também em casa não há tão de estimulação, tanto barulho.

Mãe 2: E eu tento não fazer, as luzes, baixar as luzes, a partir de uma determinada hora, tento que arranjar estratégias.

Mãe 1: Não Joaquim lá em casa, ele não quer barulho e então nós usamos, é.

Mãe 2: Ah vocês.

Mãe 1: Nós próprios, porque ele não quer barulho, incomoda barulho àquela hora. Usamos Phones.

Moderador (a): Aqui a prática. Educativas No No sentido implementadas na escola, no género de suportes de rotinas e procedimentos ou estruturação de tarefas, o envolvimento da participação ativa alguma dessas é feito na escola?

Orador 2: Sim, sim, muitas, muitas rotinas e ele cumpre mais porque quando eu vou buscá-lo, por exemplo, à quinta-feira, que eu na minha hora de almoço só tenho 1 hora, tenho que sair da minha escola e buscá-lo vir trazê-lo à minha mãe e depois regressar e chegar lá a tempo. Então não podia ficar muito tempo à espera e ele às vezes estava na aula de de música. Estavam a acabar de cantar e que ele tinha que acabar até ao fim. E eu que esperasse, e então depois puseram lá na pronto, na

Parede assim, às 12h e não sei se é às 12h e 15m. Se Já Não Sei, tinha que sair da sala para chegar às 12h e 20m cá fora. E a professora disse, depois de fazer isso. Correu muito melhor. Já já não há.

Mãe 2: A previsibilidade.

Mãe 1: Essa parte correu. E e e isso fazem.

Mãe 2: Acho que a escola tem uma determinada rotina e acho que a professora também avisa, acho que é uma hora de lanche. A hora do iogurte, acho que tem alguma.

Mãe 3: O António também tem um quadro de atividades para saber mais ou menos o que é a rotina diária. Com imagens.

Mãe 1: Mas também uma criança que fica muito presa às rotinas. Depois, quando sai é muito diferente. Hoje é sexta-feira. O Joaquim nunca vem para aqui á sexta-feira, vai sempre para para os meus pais, só que estão a viajar e hoje eles está aqui. E ontem à noite que ele pergunta-me sempre, o que é que vai fazer no dia seguinte.

Mãe 2: Mas ele sabe que é sexta-feira?

Mãe 1: Sabe! Perfeitamente!

Mãe 2: O meu não sabe.

Mãe 1: Pois pois, mas o Joaquim. E ontem, queria saber se hoje vinham para aqui, pronto, disse que não, que a avó estava a viajar. É foi muito difícil. Ainda hoje de manhã ele dizia 8 horas para casa da avó. Não, Joaquim, hoje tem que ser para a APPDA. Veio até, quando o pai desceu. Acho que alguém aqui, ainda ajudou -o a sair do carro que ele na sua cabeça à sexta-feira, é para ir para a casa da avó e tinha que ser. E até foi bom não ter ido hoje para também perceber que não é sempre igual.

Mãe 3: Não é sempre igual.

Mãe 2: A nossa vida não é sempre igual. Eles têm que perceber que estamos a perceber, custa-lhes a perceber mas a nossa também não é sempre igual.

Mãe 1: Por isso a rotina é boa, tem um certo nível, mas também demasiado.

Moderador (a): A nível reforços, por exemplo, ajudas antecipatórias, alguma coisa desse género?

Mãe 2: Sim. Eu faço sempre previsibilidade. A gente quando chegar a casa, mas vamos a casa da amiga primeiro, fazer isso. Ele já sabe que o caminho, mas o Jacinto não é muito agarrado nessas coisas. A rotinas, não é? Tem outras coisas.

Mãe 3: O António gosta muito de tudo igual.

Mãe 2: O Jacinto na praia, eu desoriento-lhe todo. Na escola. Eu acho que é isso é o quadro de rotinas é mais ou menos quando vai para a psicomotricidade? Acho eu. Ele não verbaliza rivaliza, mas acho que tem tudo de lá. Quem é que vai a cara das pessoas. Mas está mais ou menos organizado com o quadro de rotinas, do almoço, aquilo também meio-dia acabou eu como a meio-dia, a pessoa já vai embora.

Mãe 3: Eu acho que as rotinas da escola até o organizam em casa, porque ele sabe sempre as coisas, o que é que vão acontecer a seguir. Eu tenho a certeza, não me viu, mas eu tenho a certeza que ele, quando me vir, vai dizer, Papá, porque ele hoje vai para o pai.

Mãe 2: Ah.

Mãe 1: Ah, sim sim.

Mãe 2: O meu é sempre mamã, ele nem sabe dizer Mamã, mas é sempre eu.

Mãe 1: É sempre mãe mas se o pai é que fosse buscá-lo ia estranhar?

Mãe 2: Ah, mas. Não, não ele reconhece os avôs e o e o pai reconhece. Estranha a primeira noite. É sempre complicado e as rotinas são diferentes, as rotinas são diferentes, por isso ele fica mais desorganizado, pronto. São muito diferentes, se fosse semelhante ainda, mas pronto, Eu não tenho culpa disso.

Mãe 1: Pois pois.

Mãe 2: É a vida, não é? Isso tem que se adaptar ao pai. O pai tem um estilo de vida e a mãe tem outro estilo de vida. O melhor para ele é o que a gente tenta fazer, não é.

Moderador (a): Ferramentas EE materiais são adaptados aos sistemas de comunicação aumentativo, recursos visuais, histórias sociais, histórias adaptadas, recursos tecnológicos têm noção.

Mãe 2: Eu não sei. Eu sei que tentei introduzir o PECS [Pictures Exchange Communication System], mas a professora tinha. Tinha, olha as rotinas visuais, mas o PECS já não percebeu muito bem. O que é que era, não, não usa. Praticamente não usa, usa como se fosse uma rotina visual.

Mãe 1: Pois neste momento como o Joaquim já lê pronto, já não felizmente já não precisa disso, mas já usou quando precisou usou bastante desde que a Maria esteve lá e implementou ele. Depois, seguidamente ia sempre usado.

Mãe 2: E a escola usava o PECS?

Mãe 1: Com usava usava porque também não teve grande hipótese, digamos assim, porque começou a usar quando. Não foi Maria? Quando a Maria esteve com o Joaquim e o Joaquim levava e aquilo era para Toda A Gente que estava com ele usar.

Mãe 2: Não consegui isso.

Mãe 1: Pois pois.

Mãe 3: Não tenho isso, também.

Mãe 2: Não consegui. Consigo aqui e em casa, às vezes não consigo muito bem, porque ele já sabe, já sabe se terminar, mas nem escola não consigo. Essa é uma ferramenta que eles não sabem, eles próprios, eu percebo que seja difícil. Mas ela é uma ferramenta importante para os não verbais especialmente.

Mãe 1: Para quem é especializado, acho que consegue usar se quiser.

Mãe 2: Nem toda a gente é especializado em PECS.

Mãe 1: Não, não, não tem que ser no PECS, mas.

Mãe 2: Mas é difícil, isso é uma ferramenta nova que traz mais trabalho. Estás a perceber?

Mãe 1: Sim sim.

Moderador (a): Sim, mas acho a mãe 1 está a falar de outros recursos visuais, não é?

Mãe 1: Sim. Sim.

Moderador (a): E são feitas adaptações curriculares?

Mãe 1: Ah. Sim, sim. De certeza que sim.

Mãe 2: Acho que. Acho que sim. Eu não sei.

Mãe 3: Acho que não, nenhuma. Depende, depende, de cada cada criança, mas eu não acho.

Mãe 2: Eu acho que quando eles vão fazer para os jardins é estudo do meio, devem falar das folhas das flores, tipo, não, eles tens não têm têm ciências da natureza, Sei Lá, mas acho que tentam adaptar e falar daquilo da matemática não sei se dá. Não acho não.

Mãe 3: Até que ponto eles isso faz alguma diferença na sua vida?

Mãe 2: Fazia diferença era uma coisa muito mais prática saber pôr uma mesa aquela coisa, isso. Isso a partir da idade dos nossos. O Joaquim já é grande, mas pôr uma mesa cozinhar lá, isso é farinha. Estás a perceber coisas funcionais. Pintar e colar já estou farta. Eu recebi um livro em casa muito bonito, mas.

Mãe 3: Até que ponto foi ele que fez o livro?

Mãe 2: Foi professora que fez. Mas eu os desenhos, foi ele que fez, depois a bolseira ajuda e depois a professora diz para não ajudar, porque e depois é uma grande confusão, mas eu não quero pinte. Isso não é o Jacinto, não é um rapaz de estar na mesa.

Mãe 3: Eu estou cansada destas coisas, de pinturas, de puzzles.

Mãe 2: Eu desistir, faço outras coisas com ele, que ele gosta. Ele gosta de subir coisas, descer e nadar. Não consigo, a Maria, sabe? Ele fez uma grande birra para estar sentada à mesa e ontem com a psicomotricidade. Não queria. Não queria de maneira nenhuma, fez tudo muito bem baloiços. Chegou a hora de sentar e trabalhar. Claro, a gente, não quer.

Mãe 1: Pois, pois.

Mãe 2: Não vê utilidade naquilo? A escola tinha que dar, a partir de uma determinada idade tinha, tem que dar utilidade, funcionalidade.

Mãe 3: Ele tem uma disciplina de atividades de vida diária. Faz, várias coisas, fazem por mesas, recolher roupas, estendem a roupas com a gente.

Mãe 2: Mas fazem isso? Ai, na secundária?

Mãe 1: Era isso que eu ia dizer. Quando ele for mais velhinho, vai ver. Eles fazem.

Mãe 3: Mas depois tem muita atividade, estudo do meio, matemáticas não tem nada a ver com ele. E o que é que ele faz nessas horas todas vai pintar e fazer puzzles.

Mãe 1: Mas os outros colegas dele fazem isso. Ah, pois porque ele está com outros, pois O o Joaquim é adaptado mesmo para. Fazem o que ele pode fazer e os outros cada um à sua maneira. Mas o Joaquim muitas vezes não quer. A professora diz que. Ele está no seu mundo. Vai um quadro fazer uma conta e errou e o Joaquim no instante, diz qual é [o resultado], mas ele próprio não quis ir lá fazer ele também é muito teimoso.

Mãe 2: Às vezes fico.

Mãe 3: Aprender estações do ano, aprender.

Mãe 2: Escreveu seu nome. Ele sabia, o Jacinto sabia, escrever.

Mãe 3: O meu também sabia, há muitos anos atrás.

Mãe 2: Já não sabe, eu copiava o seu nome, não EE, isso é uma coisa. Pelo menos e eu pedi. Porque ele em casa não adere comigo.

Mãe 1: Sim sim, sim.

Mãe 2: E eu pedi, e a bolseira ensinou na escola H, chegou à escola A nem isso.

Mãe 1: Ele reconhece?

Mãe 2: Já Não Sei, querida, porque eu ia, ele sabia o alfabeto sabia tudo. Depois regrediu a partir dos 4 anos. Mas eu pedi, pelo menos para ensinar o nome, não, não pega numa psicomotricidade também é isso, não é?

Mãe 1: E pode ser maiúsculo. O Joaquim escreve em maiúscula.

Mãe 2: Não. Sim, o Jacinto, ele escrevia em maiúscula. Mas eu nem sei se ele sabe agora ou não.

Mãe 3: Eu às vezes nem sei o que é que ele sabe.

Mãe 2: Nem eu. Às vezes ele sabe de coisas que eu pensava que ele não sabia.

Mãe 1: Sim sim, de certeza que eles sabem muito mais do que nós pensamos.

Mãe 2: E na escola a professora diz-me isso, o Jacinto sabe muito mais do que aquilo que a gente acha que ele sabe. Porque ele é muito manipulador para não fazer coisas que não lhe interessa e ele sabe fazer, mas não lhe interessa, muitas vezes ficamos sem saber se ele sabe fazer ou não.

Moderador (a): Relativamente à última dinâmica, é espaços físicos e equipamentos. Como caracterizam a escola e as salas de aula, quanto à sua arquitetura.

Mãe 2: Eu acho que a escola A, acho que tem um bocadinho de estímulos a mais. A sala da da da ocupacional, mas acho que tem umas mães que conseguiram uns puffs, um colchão para descansar. Eu acho que foi um computador. Espaço físico, eles vão muito ao recreio, separado dos outros. Mas eu acho que não está assim muito mal.

Moderador (a): Isolamento acústico, iluminação.

Mãe 2: Às vezes de baixar. Eu acho que eu acho que tem muita coisa na Parede. Estímulos visuais.

Mãe 3: Sim a escola do ano passado estava adequada ao António neste momento, não está adequado ao António de forma nenhuma. A sala se calhar não é a sala sala.

Mãe 2: A sala se calhar até está adequada. Podia-se tirar algumas umas coisinhas da Parede, mas.

Mãe 3: Parece uma sala de educação normal de alunos sem sem sem [necessidades especiais], com secretárias de um lado ao outro.

Mãe 2: Então não têm espaços para se deitarem?

Mãe 3: O Espaço agora acho que foi arranjado, mas. Não, Eu Não gosto, porque o que é que fizeram arranjaram uns cortinados para ele estar isolado com cortinados e aquilo para. Mim isso é. Horrível, Eu Não consigo, eu não suporto aquilo.

Mãe 2: Não, isso é. Horrível, um cantinho para descansar, uma poltrona, um puf como eles têm. OK, mas sem à volta. Agora com um cortinado, quer dizer isso é horrível.

Mãe 1: O Joaquim desde que está na secundária, as salas são. Ah havia poucas salas disponíveis e são salas pequenas. Não tem também de uma sala de aula normal, então eles não têm esse cantinho que já estive noutros anos, que era um colchão daqueles de educação física que e ele gostava de estar ali por aí. Um tapete não, agora não tem nada, porque também a sala não tem espaço.

Mãe 2: É só mesas e cadeiras?

Mãe 1: É pequenina, tem assim as as mesas todas juntas, com cadeiras à volta. Depois tenho os armários, uma mesa tipo esta assim e tem o micro-ondas para aquecerem alguma coisa que queiram, mas a sala não tem mais materiais. E eu tive lá a receber a avaliação. Pronto as paredes, o que é preciso? E tudo, mas não, não.

Mãe 2: A escola A tem o lava loiça, acho que lavam a loiça ali.

Mãe 3: Eu acho que as salas ou os sítios onde eles estão deviam estar preparados como fosse uma casa para as suas atividades normais ou fazer uma cama ou levantar ou pôr roupa suja, ir à casa de banho, pôr mesas. Isso é que devia, ser assim.

Mãe 2: Sabes porque é que a escola A está assim? Porque foi feita de raiz, se calhar pensaram por uma salinha maior se fosse, antigamente aqueles blocos a escola A era por blocos. Não, não é comum a escola D, não vi a Olaria nem AA cerâmica estava fechada, mas aquilo é, estava aqui, sala assim. A

sala onde os meninos estavam, também era mesa, estava a uma bolseira, uma professora de educação especial e a professora da turma depois tinha a cozinha, estava super desorganizada. Eu acho que se entrasse ali, e depois tinha a sala do da psicomotricidade que eu também não vi. Mas era muito compartimentado. Estás a perceber? EE tem razão aquilo... ttt

Mãe 1: E a do Joaquim era uma sala, de uma sala, fizeram 2. Por isso está pequena porque tem, está dividida e não é bem ao meio.

Mãe 2: Sabes porque é há 30 anos atrás, quando a escola C foi remodelada, eu sei porque eu saí lá com as obras e não se falava muito nisso. Ninguém pensa nisso. As pessoas que fazem as coisas não pensam. Não se falava muito, falava-se no autismo, mas era umaaa cooisa. Estava em casa fechados como fossem doidinhos, não é? Há 30 anos atrás, agora é diferente. Eles conseguem fazer as coisas e não estava acho que as políticas sociais viradas para essa área da deficiência, ou das necessidades especiais. Não ... quem faz as políticas sociais, quem faz as coisas, os arquitetos não, não estão preparados, eles não auscultam as pessoas. Pode não ser nós, os pais, mas os professores, as associações, não é? Com quem trabalham os os com os miúdos. Perceber como é? Vou fazer uma escola e vou fazer uma sala que não têm isso. Não tem luminosidade. Não tem.

Mãe 1: Mas, por exemplo a nossa. A escola F, uma parte que foi um bloco novo que fizeram de 2 andares. O primeiro andar não tem água, não tem água. As crianças no primeiro andar, sim, têm que descer as escadas para ir à casa de banho, que não têm a lógica nenhuma. Engenheiros e aquilo tudo só...

Mãe 3: Mas não tem água de quê, de?

Mãe 1: Canalizada não tem nada, não tem, só tem salas, a biblioteca, quer dizer um andar inteiro sem uma casa de banho. Mesmo as auxiliares para limpar tem que trazer água do Rés-do-chão, que também custa. Não é, tem pelas escalas.

Moderador (a): Foram criadas nas escolas de espaços próprio para receber estas crianças, tipo salas silenciosas com luz equilibrada, sala snoezelen, espaços zens.

Mãe 2: A escola A tem a sala snoezelen.

Mãe 1: Não.

Mãe 2: Que eu nunca entrei nela, mas tem e a sala dele. Pronto. É isso, é uma escola tão 2, 3 ou 4 anos ou mais qualquer coisa. A António foi da escola G para lá por tanto a Mãe 3 é que sabe.

Mãe 3: Foi

Mãe 2: 4 anos mais ou menos. Já foi pensado um bocadinho e tem a sala de snoezelen e tem a casa de banho. E é no rés-do- chão, não implica grandes...

Mãe 3: Tem uma área mais reservada a eles. Mas na secundária, não não tem essas. Tem algumas salas que eles vão fazer algumas atividades, mas Eu Não acho que estejam...

Mãe 2: Eles mudam de sala. Estou perguntando, eu.

Mãe 2: Só para as terapias.

Mãe 2: Ah.

Mãe 3: Para ir fazer a terapia da fala ou?

Mãe 1: Que eu saiba na Ribeira Grande, a snoezelen que que há e que o Joaquim já frequentou, era na no CACI da Santa Casa e ele ia. Agora se há daqui para cá alguma. Não sei. Mas ele também já anos deixou de ir porque como só há aquela para toda a gente, a partir de uma certa idade, vão dando prioridade aos mais pequeninos.

Mãe 2: Por exemplo, a escola I, ainda a da Ribeira Grande, a escola J, tem a hipoterapia.

Mãe 1: A Câmara é que paga a hipoterapia.

Mãe 2: Aqui. Tem na associação [APPDA - Açores], mas a escola, as terapias começou a ser todas as semanas, já passou de a 15 a 15 dias. Agora é uma semana de psicomotricidade e outra semana, a natação, ou seja, cada vez de ano para ano vai diminuindo.

Mãe 1: Mas aí a Câmara mesmo as piscinas que eles também vão às piscinas da Ribeira Grande.

Mãe 2: Sim a a, ali, também os bombeiros, que eles têm uma parceria, mas eu quero dizer, é antes era a natação e psicomotricidade na mesma semana. Agora é uma semana de natação e uma semana psicomotricidade. Vão chegando outros miúdos e aqueles estão ali arrumadinhos.

Mãe 1: Pois, pois.

Mãe 2: Mãe 3 está a perceber. Eles estão arrumadinhos naquela sala. Pronto vão 15 a 15 dias, vão todas as semanas, mas estás a perceber. E os outros que vão que na Pré e não sei quê.

Mãe 1: Estão a apostar nos mais novos?

Mãe 2: Exatamente.

Mãe 3: Depois esquecem-se que daqui a 20 anos, os nossos têm 30 e tal e vão ser maiores número que eu agora existe, não é e e. O o Governo em si não está estruturado para isso somos nós vamos ficar mais velhas, somos nós que vamos ter que pôr mais baixas de assistência. Porque a gente também fica cansadas. Pronto, só que nós, ninguém tem 50 aqui?

Mãe 1: Eu tenho 47.

Mãe 2: Eu tenho 47

Mãe 3: 47.

Mãe 2: As três com 47 já viram.

[risos das três mães]

Ou seja, quando a gente tiver 55, 60 eu já estou a ver que não vou ter capacidade de trabalhar o dia todo e chegar a casa e cuidar o Jacinto sozinha.

Mãe 1: Pois, pois.

Mãe 2: Vou ter que pôr baixas, daquelas de assistência à família ou outras. Ou Sei Lá. Isso não está preparado para os cuidadores. E isso vai acontecer cada vez mais.

Mãe 1: E cada vez mais estão a aparecer mais ...

Mãe 2: E depois, há os programas de cuidadores informais que eu me candidatei, mas ainda não foi aceite porque tenho que ir a uma entrevista que leva 3 horas. E Como É Que É sozinha? Vou trabalhar, vou para a Maia. E. Porque tem que ser uma entrevista porque sou o assistente social e Blá-Blá-blá. Depois, no, na prática, há dinheiros. 50 EUR que é paga em trabalha e depois tem lá apoio psicológica. Ah, mas isso não tem isso disposto, é a tal coisa, está No No, no

Mãe 3: No papel

Mãe 2: No papel e disse, Ah, mas está aqui a informação. Ah sim, mas neste momento, é mais a avaliação e o apoio monetário. O descanso do Cuidador arranjar um sítio para para o miúdo. Foi o que já disse aqui, eu sei que isso é impossível aqui, mas os meus projetos que eu gostava era, uma tarde de sábado, uma tarde. Sei, lá que eles pudessem vir com alguém que a gente confiasse os nossos filhos para a gente também pudesse descansar um bocadinho. Às vezes nem era para fazer nada de jeito, era para estar sentada no muro da avenida. Eu já disse isso muitos muitas vezes, é verdade, é porque eu estou 24 horas sobre 24 horas com o Jacinto. E e. E deve haver, outras mães que são monoparentais, também. Que não tem esse...

Mãe 3: É mais ou menos?

Mãe 2: Sim, mas tens a guarda partilhada. Eu nem isso tenho. O pai vem de 3 em 3 meses. Leva aí 3 meses a abdicar. Tás a perceber. Um bocado da minha vida.

Mãe 1: Pois, recair sempre na mesma pessoa, sempre na mesma pessoa deve ser, deve ser. Já é difícil partilhando.

Mãe 2: Sim, já é difícil de partilhando sempre, eu, já. Tipo e e, a gente vai ficando mais velhinhas, não é? Eu já disse isso no meu serviço. Vou mais velhinha daqui a dias, não têm capacidade e eu quero ter capacidade, mas já não consigo dar resposta. Como é basta a sair 3 ou 4 vezes no serviço, fazer visitas e já. Eu chego! E não era assim! Não é, a gente 47, apesar a gente ser jovens e belas.

[risos]

Mãe 2: Mas cá dentro há muito cansaço acumulado.

Mãe 1: Sim, sim e a imprevisibilidade. Sim, sim, sim também, porque às vezes não acontece nada de mal, mas há sempre aquela possibilidade, nem que seja sair de manhã para mim todos os dias de manhã é um stress. Quando eu tenho horário a cumprir, porque nunca sei qual é o dia que o Joaquim vai se recusar a levantar ou ...

Mãe 2: Isso ainda não chegou a minha altura.

Mãe 1: Mas mesmo correndo bem 90% das vezes, como há aquelas que não corre? Isso mói.

Mãe 2: Isso cria-nos. Isso mói. Bom. E é isso que ninguém está a pensar nesses pais.

Mãe 3: E é preocupante o futuro.

Mãe 2: Para eles e para nós. O Jacinto não tem irmãos. Eu sei que o teu António tem. Mas tás perceber [Olhou para a mãe 3].

Mãe 1: Tem. Mas também é assim. O Joaquim também tem uma irmã, mas também não podemos...

Mãe 2: Não queres deixar esta responsabilidade.

Mãe 1: Isso mesmo, isso mesmo. E penso, ela também tem que viver a sua vida. Não pode estar, eh eh, não é?

Mãe 2: Tinha que haver como há para os idosos. Não é. Uma resposta. Residencial ou qualquer coisa? Tem de haver, haver. Estamos já.

[olharam para a Moderador (a)]

Orador 1: Muito obrigada pelo vosso apoio.

Anexo H – Transcrição Grupo Focal – Professores

Moderador (a): Então eu começava aqui a a na dimensão das perceções de educação inclusiva e o decreto legislativo nº. 5/ 2023/A 17 de fevereiro. E perguntava-vos, o que é que entenda para educação inclusiva?

Professora 1: É uma educação para todos e com todos, na minha opinião.

Professora 2: Uma das coisas que a gente, que nos começaram a dizer, foi que não era integração porque a integração já havia era mesmo incluir toda a gente no processo de da sua escolaridade.

Professora 3: E também evitar aqui uma segregação de de dos alunos com com necessidades educativas específicas e tentar também, sempre que possível, incluí-los em turmas regulares.

Moderador (a): Muito obrigado. E na vossa opinião, em que medida o DL nº. 5/ 2023/A 17 de fevereiro beneficia os alunos com autismo e deficiência intelectual?

Professora 2: Eu acho que não há. Não há No No. No artigo não há discriminação das das problemáticas. As problemáticas chegam à escola e nós depois, já que temos que adaptar o dito artigo à nossa realidade, porque não há um artigo só para os meninos autistas e só para os meninos de de de outra condição. Não há! Portanto, é em geral, generaliza muito.

Professora 1: Pois! Deveria beneficiar porque é é super inclusivo. Apela a um trabalho nas salas de aula, um trabalho junto dos seus pares ao mesmo tempo, com apoios limitados. E recursos todos já à disposição e não os segrega para uma sala, uma vez que venha acabar com as turmas de especiais. Mas, a verdade é que a aplicação disso nas escolas não está a acontecer.

Professora 3: No meu ponto de vista. A intenção é muito boa. Mas eu não sei se está a resultar. Não sei se precisamos de mais tempo para ver também e analisar melhor esses benefícios. Até para alterar aqui há um pouco, como é que isto pode-se manter esta intenção. Mas alterar aqui um pouco a legislação para perceber ha, na minha opinião, por exemplo, a a dimensão das turmas é algo que não beneficia alunos. Deste género, de tudo. A minha experiência são tudo, mas com 23, 24 alunos e estes estes alunos, com a perturbação do espectro do autismo sentem-se muito perdidos. Se, por um lado, a intenção era incluir. Por outro lado, eu penso que fica ali um um aluno, que é uma ilha no meio de de,

muitos alunos depois, com aproveitamentos também diferentes, com ritmos de trabalho completamente diferentes e é muito complicado para o aluno. Também para o professor, a gente também de vez em quando olhar e pensar que no ponto de vista do professor, porque ter 23 alunos que que trabalham numa grande velocidade e com aproveitamentos al al altos, com aproveitamento, aproveitamento alto, académico e depois ter um aluno com com no espectro do autismo que pronto que tem as dificuldades que tem, mas poderia se calhar numa turma com uma dimensão mais pequena e com colegas se calhar ou não pronto. Não sei, com principalmente uma turma mais pequena conseguia se calhar atingir melhores resultados.

Professora 1: Eu acho que aqui os pares ainda devem ser iguais. N não devem ser por si só, autistas como autistas

Professora 3: Não, não.

Professora 1: Aqui o o benefício dos pares diferentes. Do da daquilo que agora em relação ao número de de alunos, sim, são muitos. Agora em relação aos pares, a diferenciação neles próprios e e ter neurotípicos não ser só os de neurodiversidade tem também os normais, ditos normais.

Professora 2: Eles teriam que ser sempre acompanhados porque atividades não podemos incluir também tudo. Há atividades que aqueles miúdos que é agressiva para eles, o barulho num ginásio é agressivo para eles e e e eles não, não, não compreendem. Eles têm que ser sempre acompanhados e a gente aqui vá vai bater num ponto que é não haver acompanhamento. Não há pessoal de especializado.

Professora 1: O espaço e a gente é que temos que se adaptar a estes alunos.

Professora 3: Sim, sim, sim

Professora 1: Os outros, e e não é isto que acaba por acontecer, porque os professores não estão preparados para essa nova, para esse que é, não estão despertos para temos que nos adaptar a estes alunos e não eles a nós. E nem o espaço. Se o ginásio não é funcional para este aluno, então o que é que se vai tornar o ginásio mais funcional para este aluno? Aonde é que este aluno deverá estar neste tempo? Porque se não é funcional, também não vale a pena agredi é isso que. Que que tem que se fazer, temos nós que nos adaptar a estes alunos. O que não está a acontecer! Independentemente daquilo que está escrito na legislação, porque a legislação acaba por ser muito bonita. Sim Senhor. O artigo é é muito interessante, mas quando deu se nomes novos, a atitudes e comportamentos velhos continua -se a fazer as coisas que se faziam. Com outros termos.

Moderador (a): Então e quais são as vantagens e os desafios da educação inclusiva?

Professora 3: Acho que já referimos aqui. A vantagem, a intenção realmente é muito boa. Incluir em turmas regulares em vez de segregar ou segregar esse estes alunos e tem tem uma intenção muito bom, objetivo muito bom. A desvantagem é que parece que não está a resultar e e continua-se a ter problemas que eram semelhantes a a a anteriores a 2023, antes de sair esta legislação.

Moderador (a): Hum Hum.

Professora 2: Pronta a vantagem é a gente já referiu. Agora é o sim. Eu acho que bate, muito na formação de professores, o professor na sua formação de origem já tem que vir com uma bagagem com desperto. E com bagagem para trabalhar com esses miúdos. Com qualquer miúdo que nós agora temos um um também temos miúdos cada vez mais, vêm os miúdos da da língua portuguesa não materna. E têm que passar pelo professor, o Professor, Diretor de turma, o Professor. Que não podemos ter um professor de ensino especial para cada menino. Então vamos fazer o que é que vai acontecer? Vão novamente fazer o os grupos para um professor de ensino especial, trabalhar com 4 ou 5 meninos ou 2 ou 3 não interessa para tirar da sala naquela altura e para mim, isso não está correto. Não tem que tirar da sala a atividade, não, não consegue fazer a atividade. Vamos adaptar a atividade, com a com ajuda que se precisam. Mas eu acho que passa muito para formação inicial dos professores e. E sensibilizar também aos professores. Quando vêem esses meninos estão nas escolas, essas diversidades existe, não é. Existe e é uma realidade.

Professora 1: Aqui uma grande vantagem é em termos de recursos o o, poder utilizar as medidas universais, seletivas ou adicionais sem ter, que recorrer a grandes burocracias. Isso é que era o interessante deste, deste este [decreto]. No entanto, se as pessoas continuam a pensar da mesma maneira, não funciona. Mas que é interessante a metodologia a a utilização da das medidas universais e o professor puder escutar aquilo tudo sem ter que recorrer a outros a outros papéis a outros, a

outros superiores e a outras decisões. É muito interessante! Agora também em situações que as pessoas da da equipa não estão preparadas para isso. Acontece a pessoa de ficar sozinho e isolada é uma desvantagem. Que pode ser uma vantagem. Realmente o professor não precisa da EMAEI, não precisa de ninguém para aplicar as medidas universais. Pode esgotá-las por si só e adaptar quando precisar. Mas depois em termos de apoio, muitas vezes encontram-se professores completamente sozinhos na aplicação disto e sem ter ninguém a quem receber porque formou-se uma ilha com aquele professor está está completamente sozinho. Portanto é um pau de dois bicos.

Professora 3: Eu, eu concordo com a formação dos professores. Isso realmente está em falta não só para quem está agora a estudar, fazer essa formação logo à partida logo na licenciatura, com mestrado. Mas. E também dar formação aos professores que já existem. Não podemos esperar que eles saiam, vão, vão para a reforma, para que as coisas comecem a funcionar. E fazer formação aos professores que já estão na docência. Eu. Eu não concordo que dependa só do professor. Eu acho que não. Não podemos partir do princípio que, não havendo professores de educação especial suficiente, tem que ser o professor a resolver a situação. Eu acho que se propõe uma legislação dessa, tem que se criar as condições e não pode ser mais uma vez cair tudo sobre um professor que está apenas 90 minutos com aquele aluno ou se calhar 3 vezes por semana, os 90 minutos. Mas e pronto, por exemplo, falo comigo, eu por mim já tive. Eu tive ainda este ano uma aluna estava só a 90 minutos com ela. Tem que se criar as condições. E se isso significar, já que se quer ter a educação inclusiva que eu concordo que se tenha. Se isso significar ter que formar mais professores de educação especial e contratar dezenas, o número que for necessário para a dimensão da escola que se faça. Tem que se fazer isso agora não pode ser só. Já que não há, então o professor tem que estar preparado! Não, não se consegue. Um professor está em sala de aula, não consegue estar com 23 alunos que felizmente ou infelizmente são adolescentes ou são já quase adultos ou são crianças de 10 anos ou de primária ou de primeiro ciclo. Nós não conseguimos estar a dar a atenção que estes tipos de aluno precisam, e precisam da atenção e precisam que as coisas sejam explicadas de outra maneira. E a ficha também é diferente e ainda fazer acompanhamento aos restantes dos alunos que estão em sala de aula. Porque a gente não se pode esquecer que os outros alunos que estão em sala de aula, apesar de serem alunos regulares, eles não sabem aquele conteúdo eles. Também estão a aprender a estar em sala de aula. Eles também estão a aprender a estar com os seus pares. A gente não consegue em 90 minutos fazer isso. Acho que não dá para fazer. É impossível.

Professora 1: Por isso é que eu sou apologista do trabalho colaborativo.

Professora 3: Claro.

Professora 1: Deveria haver muito mais. Porque todos juntos eram mais fácil.

Professora 3: E era pelo menos ter sempre que há, um aluno com determinadas características sejam estas ou outras. Ter um professor, um docente de educação especial em sala de aula. Tem que ter! Porque sempre que o professor titular não conseguir ou não puder explicar uma terceira vez ou uma quarta vez ou o que for tem aquele apoio em sala. Assim é que se faz educação inclusiva porque senão porque senão esse sente-se completamente isolado, nós, professores e eu sei que eu tenho, tive essa experiência. E era diretora de turma sentem-se desolados e frustrados porque não conseguem, não conseguem chegar, não conseguem. Não é possível!

Professora 1: Eu tenho 4 que eram 5. E trabalhava no ocupacional e sentia-me sozinha.

Professora 3: Pois.

Professora 2: Pois, mas o que é que fizeram juntar?

Professora 1: Juntaram todos os com deficiência numa turma da ocupacional. Eu tinha autistas.

Professora 3: Voltamos aos TPCA [Turma com Projeto Curricular Adaptado].

Professora 1: Exato! E eu sozinha, sinto-me, isoladíssima. Sinto que não consigo chegar àqueles miúdos. Com muita pena minha. Consegui fazer qualquer coisa. Consigo, mas que aquilo não é inclusão, não. É é segregação.

Professor 3: Porque se pensarmos aquilo que se passava antes não era ideal, nem sem quero que se volte. Que fique claro, que não quero que se volte. Acho que estamos no bom caminho. Temos é que limar as arestas. Mas eu acho que o que se passava antes, as turmas pelo menos eram mais pequenas. Pelo menos o currículo era adaptado para todos. E eu também já trabalhei com estas turmas [TPCA], na escola M. Eu sentia que estávamos todos a trabalhar ao mesmo ritmo e víamos o avanço. Agora ah, principalmente este exemplo que eu tenho deste ano letivo, era uma aluna numa turma com 4 e 5 e que andavam. E pronto muito sedentos de conhecimento e perguntavam e dúvidas. Pronto o normal numa turma pronto saudável ah e a aluna sentia-se assim, um bocadinho excluída nesse nesse ambiente, infelizmente.

Professora 1: Os meus são excluídos na escola toda.

Moderador (a): Vocês já responderam à pergunta seguinte. O que deve ser melhorado? Já falaram na formação de professores, já falaram na falta de recursos humanos, não sei se gostariam de acrescentar alguma coisa.

Professora 1: Hum. Eu não diria só a capacitar, a capacitação de recursos. Exato que foi o que a professora 2 disse. Dar formação aos, especializada aos. Dar um bocadinho, é o que a gente faz nas formações. Dar um bocadinho de de informação da criança autista, sobre o autismo aa toda a gente.

Professora 3: E eu acrescentava inclusivamente a alunos.

Professora 2: Sim, aos seus pares, os seus colegas.

Professora 3: Se antes era mau porque estavam separados, não é. Os colegas não não sabem aa involuntariamente e sem maldade não sabem receber estes alunos. Não sabem. Precisam também de formação, perceber como podem interagir melhor, como se pode ajudar. Quando é que estão ajudar, quando já não estão. Perceber as características para saber socializar. Que é muito importante, se se quer educação inclusiva e uma outra vantagem que se calhar não falamos é a socialização. Para eles socializarem com todos. Porque a verdade a sociedade não funciona separadamente, não é? Nós estamos todos juntos, com as nossas características únicas. E temos que saber lidar com com estes colegas, também. Os alunos têm que ter esta formação, é o que eu queria dizer.

Moderador (a): Vocês também provavelmente já responderam a esta questão mas vou voltar a reforçar a questão. Qual é a vossa expetativas para o processo educativo dos vossos alunos com autismo e deficiência intelectual?

Professora 2: Olha, eu acho que de todas as problemáticas que há na escola o autismo, daquilo que eu vejo o autismo é que assusta mais os colegas. Porque porque têm comportamentos disruptivos, são comportamentos que muitas vezes eles não compreendem. Tanto os colegas de sala como colegas professores, do corpo docente, não. Hum. Eeu esperava sinceramente que não houvesse logo aquela barreira quando tipo “ai vou ter um autista na sala”. Porque a primeira coisa é o medo. O que eu acho

que a primeira coisa que as pessoas têm é o medo. Como é que eu vou trabalhar com um autista. Vamos por um autista com alguém que conheça, com alguém que saiba trabalhar com crianças com esta problemática. E eu sinceramente desejava muito que toda a escola conseguisse formar uma comunidade em que eles estão todos presentes. Não só fazer na festa de natal uma coisinha que eles entram. Sinceramente eu acho que é isso que acontece, muitas vezes, e muitas vezes e quando eles estão com professores do ensino especial é para os pôr fora da sala [de aula]. Têm que ser dentro da sala e vamos adaptar a disciplina ou o conteúdo que se está a dar também a ele. Claro que têm que haver o apoio de alguém, não é? Não pode ser sozinho, não é? Porque uma coisa que não foi boa nisso tudo foi o processo desburocratizou muito, mas ao mesmo tempo não desburocratizou nada. Continuamos dependentes de uma EMAEI que só usa a a as evidências e tem que ter, eu sei que tem que ter. Mas não conhecem o menino na realidade. Não vão às escolas. Não podem, não é! Não podem ir às escolas, não é! São muitos alunos. Não vão às salas. Não conhecem. Passa sempre por aquilo que está no papel. Não é! Passa pelo médico, pelo enfermeiro, pela equipa multidisciplinar. E isso também faz que os professores se sintam muitas vezes abandonados. Porque querem que seja aplicado uma medida, é muito difícil ser aplicado uma medida adicional se o menino não tem os relatórios médicos.

Professora 1: Continua muito centrado no paradigma médico. E não no paradigma da neurodiversidade [dos direitos humanos]. Que já devíamos estar preparados para entrar no paradigma da neurodiversidade [dos direitos humanos]. E as coisas serem mais espontâneas com estes miúdos. Mas infelizmente a nossa sociedade continua a precisar do papel do médico. E os autistas precisam de necessitar de comprovativos e de relatórios e para poderem ter acesso às coisas como os outros. Até mesmo para o apoio de uma bolseira se não tiver um atestado multiusos, não pode ter apoio de uma bolseira. Isto é uma coisa que já devia ter sido ultrapassada.

Professora 2: Este atestado multiusos ainda dependente ainda de uma percentagem. 60 por cento de incapacidade. E que em meninos muito pequenos não têm. Isso já não acontece nas secundárias, já têm mas no básico os meninos não tem atestado multiusos. Mas eles estão lá, no pré escolar.

Professora 1: Com fralda muitos. O que é que se esperava? Que já não fosse preciso este papel. Que o diagnóstico fosse mais fácil. E mais intuitivo e que realmente não houvesse tanta burocracia para a aplicação do decreto.

Moderador (a): Então, em relação aqui às dinâmicas escolares, quais os recursos existentes na escola para implementação da Educação inclusiva e o que é que deve ser melhorado. Nesse aspeto. Dos recursos existentes.

Professora 3: Recursos humanos já se falou aqui, acho que é o calcanhar de Aquiles. Sinceramente, na minha perspetiva. De sala de aula. Recursos humanos.

Professora 1: Eu tenho muita falta de recursos materiais, pedagógicos adequados.

Professora 2: E técnico também não há, não há terapeutas. Temos terapeuta, estou a falar de uma terapeuta de psicomotricidade para uma para um universo. Acho que quase 2000 de alunos que a zona de Rabo de Peixe têm. Em que vai. Ela vai à minha escola, por exemplo, 45 minutos por semana.

Professora 1: E é assim, há escolas que optam por se segregar o apoio desses terapeutas. Por exemplo, na minha escola, a partir do momento que o menino faz o primeiro ciclo, já não tem, já não tem direito a ter terapia da fala pela escola. Porque já está muito grande e o recurso vai ser utilizado para os pequeninos que estão a chegar. Portanto, eu tenho um aluno autista que precisa de terapia da fala e está sem terapia da fala, porque aquele recurso está direcionado só para as crianças mais novas. E

aquele aquele menino teve tanto apoio enquanto foi até ao primeiro ciclo, enquanto até aos 8 anos, enquanto andou No No ensino regular, a partir de do momento que passa por uma turma de programa ocupacional desapareceu tudo. Tem uma educadora do do regime normal. E já passou a ser medida adicional por si só, o programa ocupacional, portanto, não há mais nada, É o fim da linha para estes meninos.

Moderador (a): Como é realizada a comunicação às famílias e a articulação de estratégias e ferramentas com as famílias e os técnicos?

Professora 2: A gente reúne todas as vezes que que é pertinente através da da EMAEI, é sempre através da EMAEI. Nos casos menos de informais, os pais vão à escola muitas vezes ou dizem das suas ansiedades, das suas preocupações. Mas todo o processo é feito sempre através da de equipamento multidisciplinar.

Professora 3: Na escola onde eu estive, muitas vezes eu fazia o contacto diretamente como diretora de turma. Pa para expor alguma informação. Através de atendimento.

Professora 1: Sim e também eu é que que faço o o atendimento. Normalmente não envolve mais ninguém da equipa porque ninguém está assim, muito disponível para se envolver.

Moderador (a): Relativamente agora à dimensão das práticas inclusivas. Quais as práticas educativas implementadas com essas crianças?

Professora 1: Até agora, aquilo que estiveram a funcionar com uma professora que tentou se adaptar, porque não sou especializada. Tentei-me adaptar e tentei fazer aquilo que sabia por intuição e formação. Hoje já tive acesso ao método TEACCH que acho que é espetacular e o *Floor Time*. também. Portanto, se calhar já já pegava nesses 2 métodos para trabalhar em setembro. Mas isso é hoje, depois de uma formação intensiva de autismo. Durante uma semaninha que não foi nada, foi só um cheirinho, já faria algumas coisas diferentes. Mas não é porque a escola tem, é porque eu investi em mim.

Moderador (a): Suportes de rotinas e procedimentos, estruturação de tarefas, participação ativa, estratégias comportamentais, reforços, ajudas antecipatórias?

Professora 3: Tudo o que for necessário. Isso, algumas dessas fazem parte das medidas universal e seletivas. Tudo o que o que for necessário é assim que nós percebamos com com o aluno ou com a aluna, não estão a ter um um bom aproveitamento nós vamos atualizando e e modificando aqui também estratégias. Normalmente uma outra estratégia também colocar o aluno Na Na primeira fila, sempre ao lado do do professor e quase esta aluna em particular que tive este ano resultou porque ela pedia muito a nossa atenção. Para ajudar a a responder ou resolver. E e sentia se mais segura também estar ali mais perto de nós do que se estivesse noutro lugar ou no meio de de de alunos podiam estar ali em conversas paralelas, então estava sempre assim, mais mais próxima de nós. Já não me lembro. O que é que tinhas acrescentado aí.

Moderador (a): Valorização de interesses das pessoas com autismo e envolvimento da participação ativa.

Professora 3: Há.

Professora 2: É muito difícil, é muito difícil. É mais fácil às vezes e estou a falar numa turma com 5 alunos e e ele ser o aluno que tem mais dificuldade em chegar. Porque ele chega e, claro, a gente já

tem as nossas rotinas, mas ele sempre que pode foge da tarefa. Mantê-lo na tarefa. É muito difícil e e. Utiliza os interesses dele é importante a utilização dos interesses e. Mas é difícil e é intuitivo. Era o que eu estava a dizer em relação à formulação até agora foi muito intuitivo. Acho que nos falta formação a gente faz e a gente põe.

Professora 3: É isso.

Professora 1: Adapta os recursos. Utilize imagens. Põe -nos a discriminar, faz se discriminação da comunicação faz se, mas é tudo de uma forma intuitiva.

Moderador (a): Hum.

Professora 2: Hum. Porque não há um investimento na nossa formação.

Moderador (a): Hum Hum. Quanto às ferramentas e materiais são adaptados? Sistemas de comunicação aumentativos e alternativos, recursos visuais, histórias sociais, histórias adaptadas, recursos tecnológicos.

Professora 2: Estamos, estamos a começar a adaptar, não é? O banco de recursos que se estão a construído nas escolas, mas que ainda falta muita coisa.

Professora 1: Não. Ainda não existe. Não existe. E o que existe é por por interesse do próprio docente. Só agora é que eu ouvi falar no que era a metodologia TEACCH [Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação; metodologia comportamentalista], só agora é que eu sei que existem os recursos, os recursos do ARASAC [aplicativo com materiais adaptados], do ABA [Análise Comportamental Aplicada; metodologia comportamentalista], o *Floor Time* [metodologia relacional]. Só agora é que eu sei isso. E que tem alguns recursos e que vou poder implementar agora em setembro. Mas até agora não. Nem a escola compra este tipo de porque aquilo é pago. Depois. Existem imensos recursos. E a escola não investe nesses recursos. Nem sequer tenho um PowerPoint. Eu não tenho projetor na minha sala, não tenho, não tenho nada. Tenho um computador, valha-nos nossa Senhora.

Professora 3: Falta de recursos.

Professora 2: Adaptados e técnicos. Eu tenho o weblocks, não sei trabalhar com ele. Precisava de ter formação para trabalhar com weblocks. Mas não foi porque a escola há muitos anos adquiriu weblocks, nem nem se quer sala snoezelen a gente tem. Um recurso sequer, é indispensável para esses miúdos, a snoezelen.

Professora 2: Pronto, também muitas vezes, o que é, o que é que a gente faz e que depois acaba de não ser bem feito. Adapta, não é? Põe uma lâmpada, põe uma musiquinha. Põe ali uma, um bocadinho de de de não, como é que se diz, não é meditação. Do regresso à calma. Mas nós é que adaptamos a esse tipo de de de material.

Professora 3: Nós em sala de aula nós. O professor está preparado para adaptar, independentemente das características dos alunos, faz parte da nossa formação, mas é realmente nós não temos formação específica e depois funciona aqui. Como estava a dizer, concordo por intuição também. Nós vamos experimentando, não está a resultar. Vamos tentando de outra maneira, tentativa e erro. E pronto, e então depois também descobri quais são os interesses do aluno ou da aluna e ir adaptando, portanto,

no meu caso, de uma disciplina prática e eu vou adaptando enquanto na questão do tema tem que ser o A para para este determinado para estes alunos não precisa de ser o A desde que se cumpra o objetivo. O objetivo é aquele. Pronto se não é o A se calhar funciona melhor o tema C ou o D ou, experimentamos de outra maneira, começamos do fim para o princípio. E vou tentando até o aluno conseguir cumprir o o o objetivo pronto é sempre muito mais flexível.

Professora 1: Até porque estes alunos passam por fases. Tem uma fase que pode ser o Stich, uma fase que pode ser o Mickey, tem uma fase. Portanto, eles são obcecados na nesse sentido. Dizendo assim. Eles são obcecados porque aquele tema naquela determinada altura, mas pode ir mudando ou evoluindo à medida que eles vão sendo mais velhos. Por isso mesmo e sempre de acordo ao interesse dos interesses dele deles, é mais fácil de a gente trabalhar os objetivos do do daquilo. Que.

Professora 3: Que faz parte do conteúdo da da disciplina ou o tema que se estavas a falar.

Professora 1: Sim, vais se partindo dos interesses deles, é mais fácil, não é? Num num jogo e *gamificar* não é? *Gamificar*, acho que é esse o termo que é. Treiná-los em 3D para depois eles virem com a resposta para a sociedade e e aplicarem o que treinaram em 3D. Também há outra.

Moderador (a): São feitas adaptações curriculares?

Professora 3: Sim sim, sempre.

Moderador (a): Que tipo, que tipo de de de adaptações?

Professora 3: Na minha experiência, estes tipos de alunos têm mais facilidade nas disciplinas práticas do que nas teóricas. E eu sou professora de uma disciplina prática. Mas como diretora de turma, eu fui informada das dificuldades que estavam. Aqui a a ser. A acontecer, eu faço adaptações, mas eu tento fazer o mínimo possível. Eu vou vendo. Faço uns exercícios de diagnóstico no início do ano e depois adaptando o mínimo possível, porque na verdade é que às vezes encontro alunos que conseguem melhores resultados, não sendo isso o mais importante. Mas acho que é até curioso, conseguem melhores resultados do que alunos do do ensino. Do ensino regular.

Moderador (a): Intervenção individual, planos curriculares?

Professora 2: Sim, é feito um plano individual para para aquele aluno. Depois há o desenho universal para aprendizagem, o DUA, que também funciona e entra aí, dentro de uma de um do mesmo tema. Vais adaptar aquele tema à realidade que tiver à frente e neste caso eles têm que ser muito pelo o que lhes interessa. O que lhes desperta a atenção, porque senão não vale a pena. Com os meninos autistas não.

Professora 1: A minha a minha realidade já é uma adaptação curricular. O programa ocupacional funciona como uma adaptação curricular. Por si só. Portanto, é estarem numa sala com menos crianças. Terem um recurso só para eles? Vale o que vale.

Moderador (a): Relativamente à dimensão dos espaços físicos e equipamentos. Como caracteriza a escola e as salas de aula quanto à arquitetura (isolamento acústico, eliminação, diminuição de estímulos visuais)? Houve alguma adaptação?

Professora 3: Não foi feita nenhuma adaptação não que eu tivesse tomado conhecimento.

Professora 1: Eu também não tive conhecimento de adaptações.

Professora 3: Há há uma turma na na escola que é ocupacional. E tem uma sala para eles, portanto, eles não mudam a sala. Agora a sala foi adaptada. Ela está diferente, mas. Não sei se se é a adequada, não sei, falta-me, falta-me a formação. Não sei se é a adequada. Mas eles a intenção foi também estarem sempre numa sala, não estarem, não têm aquela dificuldade de estar pouco a pouco a trocar de sala, que normalmente já não existe nas escolas. É uma coisa que era muito comum na nossa geração, mas deixa de ser normalmente. As turmas estão naquela sala, às vezes mudam, mas essa turma em particular está sempre na mesma sala, sempre com os mesmos professores. Agora eu não, eu não tenho essa turma. Fora isso, para a educação inclusiva, portanto, para as outras turmas, não foi feito qualquer alteração na sala de aula.

Professora 1: A turma está ha adaptada, mas a sala é a mesma dos outros, é igual. Eles têm uma sala. Mas não está preparada ou está adaptada. Quer dizer, eu, pus os cantinhos, as áreas, as áreas de interesse, área de estudo, mas. Foi porque. Porque eu pus. E mesmo assim tem montes de dificuldades, porque é uma sala que tem 3 paredes de vidro, ou seja, não deveria ter tanto vidro. Porque eu não consigo criar cantinhos com tanta parede de vidro e. E, portanto, é tudo menos uma sala adaptada.

Professora 3: Eu penso que a preocupação tem que também passar por equipar as escolas. Não só para estes alunos, como também dos alunos do ensino regular. E eu acho que tem havido uma grande preocupação e equipar os alunos. E eu acho que não está a resultar. Já acho que já não resultou na altura dos Magalhães. Ou o que é que aconteceu já em 2000 e não sei quê. E agora estão também a dar os computadores, a alunos, aos tablets, etc. Eu acho que as salas deviam ser equipadas. Tanto pa pa os alunos, para todos os alunos. Com os o que for preciso ou com os óculos 3D, com tem que se ter projetor numa sala de aula, tem que se ter, pode-se ter um quadro interativo. Esse investimento ser na na escola, e e não tanto investir tanto do orçamento para a educação nesses equipamentos. Para para os alunos. Outra preocupação que eu tenho e se calhar esta esta esta aquilo que eu vou dizer vinha mais em relação às expectativas que nós temos em relações dos alunos. Preocupa-me também e Eu Não sei se estou a pensar, certo. Mas há uma preocupação que eu tenho. Eu acho que nós. Estamos a a investir muito no aproveitamento académico. E se calhar, não estamos a preparar para a vida ativa. Eu acho que seria importante alunos com características a especiais terem também ou uma disciplina diferente para substituir, mas para a vida ativa, saber pronto. Isto, depois também depende de do grau, mas. Estamos aqui muito preocupados que eles façam um segundo ciclo, um terceiro ciclo juntamente com. Nesta neste formato de educação inclusiva, mas depois preocupa-me ai daqui a 10 anos o que é que será feita desta minha aluna deste meu aluno, destes meus alunos que têm estas dificuldades. Tudo bem, fizeram o terceiro ciclo de matemática e português. Foi cumprido o objetivo académico, mas e agora? E e preocupa-me muito o futuro deles.

Professora 1: Mas quando se tem a medida adicional, já prevê autonomia para a vida adulta e matemática para a vida. Se a criança já tenha medida adicional, mesmo que o currículo normal deveria poder socorrer- se dessas.

Professora 3: Mas não os alunos, a aluna que eu tive não tinha medidas adicionais. E nós fizemos esse pedido.

Professora 1: Pois, o problema é que os professores têm medo e os professores não. Aqui as equipas multidisciplinares as EMAEI's têm medo de aplicar a medida de adaptação curricular. Que depois não os alunos acabam por não ter realmente aquilo que beneficiam, porque parece que as medidas adicionais são um bicho papão. E não são para ser aplicadas.

Professora 3: As adaptações curriculares normalmente vêm já ativas com o RTP, com relatório técnico pedagógico.

Professora 2: Mas é uma medida seletiva.

Professora 3: Mas é uma selectiva, quando é seletiva. As adicionais eu não vi.

Professora 1: Mesmo as adicionais é que é o bispo a pão. Porquê? Porque diz a legislação que quando eles têm medida adicional, ficam sem. Supostamente ficam sem sem. Quando acabam o o ano.

Professora 2: Não tem, só tenho um certificado. Exato.

Professora 1: Exato. Só tem o certificado, não tem um aproveitamento. E o que, não deveria ser assim. Eu não sei se é mesmo isso que está lá no decreto ou são as pessoas que estão a interpretar mal o decreto. Porque o que se estava a acontecer é as pessoas com medo de aplicar uma uma adicional. Quando as crianças precisam das adicionais, o que não quer dizer que mantenham aquela adicional para a vida toda, até podem deixar de ter aquela adicional mais tarde. Mas naquele momento precisam daquela adicional. E aquilo que se vê da equipa multidisciplinar é um medo de aplicar as adicionais a uma coisa muito séria.

Professora 2: Porque porque depois corre-se o risco de uma adicionar é mesmo para casos muito, muito graves. e depois não pode retirar uma adicional.

Professora 1: Mas não deveria ser. Pode-se retirar um adicional?

Professora 2 : Podes, mas tens que tens que.

Professora 1: Que isso implica muita burocracia, sim.

Professora 2: Exatamente, não é tens que fundamentar muito bem. Como é que tu dás uma medida adicional em alguém que, à partida não não vá conseguir e depois retirar-lhe? Por isso é que há as universais para a gente escutar todas as as possibilidades.

Professora 1: Por isso é que eu acho que o que o decreto tem sido mal mal interpretado.

Professora 2: Pode ser. Não deveria era ser preciso as medidas para acionar os os os mecanismos que a criança necessita. Isso é que não precisava. Não precisava de ser uma adicional, se precisa de de alguma medida. Essa medida devia ter ser adicional, não é? De algum recurso. Não acontece.

Professora 1: Eu acho é é eu acho. Eu acho que há uma má interpretação de do documento em si. E pelas equipas multidisciplinares, multidisciplinares e quando as coisas são difíceis de perceber. Corta-se por aquilo que é mais fácil. Ou faz-se o que é mais fácil. A adicional é um bicho papão, ou então agora é um bicho papão com toda a gente. Não se aplica adicionais. Enquanto mãe de uma criança com autismo, se o meu filho precisasse de uma adicional. Epá, havia ele utilizar enquanto fosse preciso e quando não fosse preciso, retirava e havia de se retirar. Mas isso sou eu. Agora sei que eu ia ter muita luta com as EMAEI's para retirar a adicional. Porque não ia ser fácil em termos burocráticos? Sei o que é que isto implica na nossa, no nosso sistema educativo. É isto, é é é que a adicional, é só para o fundo da linha. A criança com adicional já não vai conseguir sair da adicional, está errado.

Professora 2: Pronto, quanto a adaptações dos edifícios escolares, a minha, a minha escola, onde eu trabalho, a minha básica. Praticamente é tudo em escolas centenárias, não há nenhum tipo, nem nem

é possível. Não. São escolas que não estão adaptadas nem às cadeiras de rodas. Não estão. Um menino que tem uma incapacidade física, tem que ficar na sala sempre em baixo. Eles fizeram aí umas alturas, umas adaptações, umas cadeiras de rodas, mas aquilo não funcionou. São edifício há muito antigos que não não estão preparados para essa realidade.

Moderador (a): E e como é que como caracterizar as salas de aula de forma a facilitar a educação desses alunos com autismo e deficiência intelectual a nível de organização, estruturação?

Professora 3: Estratégia de posicionamento. Coloquei a aluno na primeira fila, mais perto de mim. A sala é igual.

Professora 2: É igual. E é o mobiliário, que depois pôs as cadeiras em U, ou pões as cabeiras a pares ou em grupos. É só. A gente joga com mobiliário, a disposição do mobiliário.

Professora 1: Eu, neste momento, aplicava a metodologia TEACCH.

Moderador (a): Uh-huh.

Professora 1: Portanto, seria o recurso. Aos cantinhos, nós não chamamos cantinhos, chamam várias à área de estudo. A área da transição. A área neste momento é era aquilo que eu aplicava.

Moderador (a): Obrigada. Então, a última pergunta. Foram criados ou a escola tem espaços próprios para receber essas crianças, tipo salas silenciosas com luz equilibradas, salas snoezelen, salas silenciosas. Quais?

Professora 3: [iniciou a rir] Não.

Professora 1 e 2 [em simultâneo]: Não.

Professora 1: Até porque a minha escola foi escola piloto e nada foi criado em termos físicos de de espaços físicos. Nada! Eu acho que já referimos aqui no início, se mudámos muito os nomes, acho que nem o método de trabalho mudou! Transferiram para o Professor, titular de turma mais responsabilidade. Não os ajudam nesse sentido. E e, que tal e acho que estão mesmo sozinhos e depois é um número x alunos com X deficiências. Dá um professor para aquela escola X tempos para aquela escola. É isso! É feita uma conta matemática.

Professora 3: Com uma equação que já não se adapta à nova realidade nem à educação inclusiva.

Moderador (a): Mas e. E. E acham que seria importante a criação desses espaços na própria escola a nível arquitetónico.

Professora 3: Sim.

Professora 2: Claro que sim, claro, para responder a as especificidades de cada pessoa.

Professora 1: Uma sala snoezelen nesses casos desses alunos, era uma coisa.

Professora 3: Essencial.

Professora 1: Essencial, quer dizer, quando eles estão em crise, poderiam beneficiar tanto daquele espaço ou mesmo sem estarem em crise para evitar uma crise. Só por aí. E a própria sala dele. Onde

eles trabalham não é o dia a dia estarem todo o dia numa sala adaptada com luzes adaptadas. É muito diferente de de estar numa sala normal.

Moderador (a): Muito obrigado.

Professora 2: Maria, espero que tenha correspondido ao pretendido.

Moderador (a): Muito obrigada.

Anexo J – Análise de conteúdos: grelha analítica

Dimensão 1(D1): Perceções da Educação Inclusiva e DL n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
Entendimento por Educação Inclusiva (1A)	-“(…) é um diploma complexo e teoricamente muito assertivo.” -“Visa responder à diversidade das necessidades de todos e cada estudante.” - “Estabelece os princípios e normas que garante a inclusão de todos os alunos.” - “Assume uma perspetiva inclusiva não só nos direitos como na responsabilidade escolar, impulsiona e implementa mudanças a nível da organização escolar.”	- “A educação inclusiva (...) dá oportunidade a todos aprenderem, cada um da sua maneira, mas todos conseguem aprender.” - “E arranjar estratégias para aqueles que não conseguem aprender da mesma maneira, arranjar formas diferentes de aprender.” - “Escola para todos. Com atividades diferentes de acordo com as capacidades de cada um.” - [Está integrado] “Numa turma ocupacional, mas ele é o único com-autismo.”	- “É uma educação para todos e com todos, na minha opinião.” - “Uma das coisas que (...) nos começaram a dizer, foi que não era integração porque a integração já havia era mesmo incluir toda a gente no processo de sua escolaridade.” -“(…) evitar aqui uma segregação dos alunos com necessidades educativas específicas e tentar também, sempre que possível, incluí-los em turmas regulares.” - “No artigo não há discriminação das problemáticas. As problemáticas chegam à escola e nós depois, temos que adaptar o dito artigo à nossa realidade, porque não há um artigo só para os meninos autistas e só para os meninos de outra condição. Não há! Portanto, é em geral, generaliza muito.”	- “[É]um modelo que procura dar respostas às necessidades de todos os alunos. Não é, segregadora.” - “(...) incidindo no autismo e a deficiência intelectual, a ideia é incluir (...)” - “(...) a ideia é participar de forma ativa de forma significativa no contexto escolar, regular.” - “(...) com as adaptações e os apoios que forem necessários(...)” - “(...) a legislação (...) é realmente de valor, parece-me bem articulada, bastante progressista (...)” - “(...)a educação inclusiva é todas as crianças têm direito à educação de uma forma linear e todas de igual, claro

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
			- “Deveria beneficiar porque é super inclusivo. Apela a um trabalho nas salas de aula, um trabalho junto dos seus pares ao mesmo tempo, com apoios limitados. E recursos todos há disposição e não os segrega para uma sala, uma vez que venha acabar com as turmas de especiais. Mas, a verdade é que a aplicação disso nas escolas não está a acontecer. “ - “Eu acho que se se propõe uma legislação dessa, tem que se criar as condições (...)”	que tem que haver (...) adaptações a cada caso.” - “Não [há] rótulos (...)” - “(...) é um direito fundamental e é um princípio que defende a participação plena de todos os alunos e cidadãos.” - “[alunos com autismo e deficiência intelectual] tem que ser integrado de uma forma plena, de forma adaptada (...)” - “[A Educação Inclusiva] é de facto é um conceito bastante ambicioso, justo e de equidade para todas as pessoas.” - “A legislação está muito bem (...)” - “ (...) é um decreto, que saiu em 2023... temos dois anos mais ou menos implementação (...)”

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
				- “(...) a questão das EMAEI’s. Que me parece ... uma coisa central nesse decreto, na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, mas são as equipas multidisciplinares, sempre houve... mas ... agora parece que é dada uma grande importância (...) nesse decreto legislativo.” - “Podemos trabalhar com os miúdos, independentemente do diagnóstico. Vamos mas é trabalhar com eles [professores] é quando eles estão a pedir mais [diagnósticos].” - “(...) a ideia de inclusão só pode ser efetiva quando é envolvido não só as escolas e os alunos mas também as famílias e os profissionais.” - “(...) o DL prevê medidas de suporte à aprendizagem, inclusão em 3 níveis universais, seletivas e adicionais.”

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
				- “(...) para além da família também inclui uma equipa de saúde escolar (...) CPCJ’s [Comissão de Proteção de Crianças e Jovens] e (...) EMAEI [Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva], (...)” - “(...) se os pais devem estar incluídos (...) Na equipa multidisciplinar ou não. Na minha opinião, devem porque de certa forma também responsabilizá-los pelo que é decidido lá.” - “Esta inclusão é um pau de dois bicos.”
Vantagens (1B)	-“O decreto abandonar os sistemas de categorização de alunos com NE e dar mais ênfase às respostas educativas de todos os alunos, permitindo a adequação dos processos de aprendizagem às características e condições individuais de cada aluno,	- “Eu acho que há vantagens para os meninos considerados neurotípicos.” - “Cada vez mais as vantagens de eles [alunos neurotípicos] estarem nas escolas cada vez mais, há mais meninos com perturbações, desenvolvimentos, seja elas quais forem ou outros tipos,	- “A vantagem, a intenção realmente é muito boa. Incluir em turmas regulares em vez de segregar (...) alunos” - “Aqui o benefício dos pares diferentes. (...) Agora em relação aos pares, a diferenciação neles próprios e ter neurotípicos não ser só os de neurodiversidade tem também (...) ditos normais. “	- “[Incluídos] No sistema regular e não estarem ali, tipo em pequenas ilhas isoladas, dentro das escolas.” - “(...) toda a gente vai ter direito a aprender, ter a sua educação, a estar nas escolas, (...) não haver exceções... a nada.”

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	leva a uma equidade educativa.” - “Os docentes constam existir progressos nas respostas oferecidas (...)”	e os miúdos de hoje em dia, os que acompanham os nossos filhos não é. Já vão ficando mais habituados à presença e a saber como lidar com a diferença. São diferentes.” - “Isso é porque nota-se que os mais velhos. Que agora está começando a aparecer mais não têm tanta sensibilidade para lidar com os meninos que cresceram com os nossos (...)” - “(...)a vantagem da escola inclusiva, tem muito a ver com preparar a sociedade para as crianças diferentes. Nós deparamos N vezes e como mãe, situações não em escola, mas na Comunidade em que as pessoas não estão preparadas para crianças com necessidades educativas especiais, (...) Nas escolas com meninos (...) Que não tem essas particularidades vão percebendo melhor como é que podem viver com essas crianças na sociedade.”	- “Aqui uma grande vantagem é em termos de recursos o poder utilizar as medidas universais, seletivas ou adicionais sem ter, que recorrer a grandes burocracias. Isso é que era o interessante deste [decreto].” - “Mas que é interessante a metodologia, a utilização das medidas universais e o professor puder escutar aquilo tudo sem ter que recorrer a outros papéis (...) a outros superiores e a outras decisões. É muito interessante!” - “Que pode ser uma vantagem. Realmente o professor não precisa da EMAI, não precisa de ninguém para aplicar as medidas universais. Pode esgotá-las por si só e adaptar quando precisar.”	-“(...)uniformizar os procedimentos e os princípios da educação inclusiva em toda a região.” - “(...) este formatar dos procedimentos (...)”

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	País	Professores	Técnicas APPDA – Açores
		- Para mim essa grande vantagem de inclusão é para a sociedade (...)		
Desafios/Barreiras (1C)	<u>APPDA</u> - “A associação proporciona ações de capacitação e sensibilização a profissionais, docentes e não docentes que interajam com crianças com autismo, no entanto, a ligação com as escolas continua a ser um desafio.” <u>Escola</u> - “(...) é um decreto difícil de interpretar, se a pessoa não estiver familiarizada com os conceitos pedagógicos e legais, porque tem uma linguagem técnica que dificulta a sua compreensão.” - “O diploma não deixa de ser um desafio exequível, com uma implementação morosa.”	- “Desvantagem para os nossos, é que a escola não põe em prática [a legislação].” - “É muito no papel na teoria, mas depois, na prática, muitas vezes não se aplica a escola inclusiva nenhuma. Infelizmente.” - “Há sempre obstáculos (...)Eu acho que as escolas hoje em dia (...) é uma comunidade muito fechada.” - “(...) não deixa que nós entremos na escola com aquilo que a gente tem cá fora, não é? As terapias privadas, não sei quê para dar alguma sugestão para dar uma ajuda. A gente não quer prejudicar, (...) não está pondo em causa o trabalho que a escola está a fazer com	- “A intenção é muito boa. Mas eu não sei se está a resultar. Não sei se precisamos de mais tempo para ver também e analisar melhor esses benefícios. Mas alterar aqui um pouco a legislação para perceber (...) a dimensão das turmas é algo que não beneficia alunos [com autismo]. A minha experiência são [turmas] com 23, 24 alunos e estes alunos, com a perturbação do espectro do autismo sentem-se muito perdidos.” - “Se, por um lado, a intenção era incluir. Por outro lado, eu penso que fica ali um aluno, que é uma ilha no meio de muitos alunos depois, com aproveitamentos também diferentes, com ritmos de trabalho completamente	- “(...) [Legislação] agora a sua operacionalização... passar para a prática parece-me haver grandes lacunas.” - “(...) mas se vais conseguir pôr em prática [a educação inclusiva], (...) tenho as minhas dúvidas.” - “Agora conseguir passar à prática [a legislação]. Acho que isso aí, hum, acho que não.” - “(...) os professores não têm formação (...) Como é que um professor que não tem formação, vai estar numa turma de 20 e tal ou 23 alunos e conseguir implementar, (...) objetivos e estratégias para cada um? Eu, acho que isso é muito complicado.”

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	- “Muitos profissionais de educação vêm esta legislação como mais uma imposição e/ou uma interferência nas suas práticas educativas existentes.” - “Muitos [profissionais de educação] consideram que a alteração não muda as suas funções e estratégias de ensino, mantendo, por isso, os mesmos procedimentos.” - “Muitos [profissionais de educação] acreditam que este [diploma] é só para alguns alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, excluindo tantos outros.” - “[profissionais de educação] mantêm uma abordagem crítica perante este novo modelo, especialmente no que diz respeito ao papel dos pais.”	os miúdos. (...) é uma comunidade muito fechada. Se é inclusiva, deveríamos poder participar um bocadinho mais.” - “Precisava de ter mais meios porque não é só mudar a legislação e continuar com os mesmos meios.” - “Para as crianças em si, (...) com as dificuldades ou (...) com a perturbação ou com qualquer uma das situações. Eu Não acho que seja vantajoso para eles, não acho porque é, inclusiva, mas não há inclusão depois, em atividades de escola a não estar preparado ou não tem técnicos. Não tem condições. Não tem espaços em N situações.” - “(...) por exemplo, uma professora se estiver a dar português, (...) mas se estiver sozinha numa sala com 20 alunos com um ou 2 (...) que tem autismo e tem os outros	diferentes e é muito complicado para o aluno. Também para o professor, a gente também de vez em quando tem que olhar e pensar do ponto de vista do professor, porque ter 23 alunos que trabalham numa grande velocidade e com (...) aproveitamento alto, académico e depois ter um aluno (...) no espectro do autismo que pronto que tem as dificuldades que tem, mas poderia se calhar numa turma com uma dimensão mais pequena (..) conseguia se calhar atingir melhores resultados.” - “Eles [alunos com autismo] teriam que ser sempre acompanhados porque atividades não podemos incluir também tudo.” - “Há atividades que aqueles miúdos que é agressiva para eles, o barulho num ginásio é agressivo para eles e eles não (...) compreendem. Eles têm que ser	- “(...) falta de recursos humanos e materiais (...)” - “[a necessidade] da sensibilização e a formação contínua dos profissionais, da educação, professores, educadores, assistentes operacionais, é crucial” - “Não atinge, os mínimos necessários [sensibilização e formação contínua aos profissionais de educação] para ser eficazes.” - “(...) resistência de alguns profissionais, há mudança de prática. Estava pensando algumas pessoas mais antigas, que se calhar não têm formação suficiente, ou são resistentes a essa legislação (...)” - “(...) mas as escolas de facto, é um ambiente muito grande (...)” - “Acho que há muita burocracia perde-se muito tempo aqui com isto, (...) e

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	- “(...) o tempo é um grande constrangimento para prestar o apoio necessário aos alunos com mais dificuldades.” - “Os professores que nos procuram por terem um aluno com autismo pela primeira vez, sentem receio, insegurança e sentem-se limitados por não terem conhecimentos suficientes na área.” - “[Professores] Consideram que têm pouco apoio e que necessitam de mais conhecimento sobre as condições e estratégias pedagógicas, a utilizar com estes alunos.” - “Estes profissionais [professores] demonstram sentir dificuldades em lidar com comportamentos de crises, desregulações emocionais, comportamentos estereotipados ou comportamentos	18 que não tem, é muito difícil para uma pessoa só conseguir chegar a todos.” - “(...) desde que a DRE [Direção Regional da Educação] passou assumir as responsabilidades e a contratação das bolseiras, ficou pior porque eles não têm meios, eles não têm pessoal, eles não têm.” - “(...) eles vão [para o refeitório] meia hora antes (...) bocado antes do meio-dia para irem buscar os tabuleiros. Para irem buscar as coisas para não haver aquela atrapalhão. Porquê? Tudo o que é confusão e barulho e. Não, não lidam muito bem.” - “(...) mas a inclusão é nessas datas [nas festas]” - “Eu acho que a inclusão é no edifício e não é inclusão dos meninos nas atividades do resto do grupo.”	sempre acompanhados e a gente aqui vai bater num ponto (...) não haver acompanhamento. Não há pessoal especializado.” - “O espaço e a gente é que temos que se adaptar a estes alunos. (...) e não é isto que acaba por acontecer, porque os professores não estão preparados para essa nova [legislação], (...) não estão despertos para (...) nos adaptar a estes alunos e não eles a nós. E nem o espaço. Se o ginásio não é funcional para este aluno, então o que é que se vai tornar o ginásio mais funcional para este aluno? Aonde é que este aluno deverá estar neste tempo? Porque se não é funcional, também não vale a pena agredir (...). O que se tem que se fazer, temos nós que nos adaptar a estes alunos. O que não está a acontecer! Independentemente daquilo que está escrito na legislação (...). O artigo é muito interessante, mas quando deu se nomes novos, a atitudes e comportamentos velhos	depois conseguir passar isso para a prática parece-me que não.” - “(...) fica aqui, um relatório [Relatório Técnico Pedagógico] de muitas páginas... muito lindo, muito belo, mas depois os professores não têm tempo porque a realidade também é essa. Não têm tempo de preparar a parte dos materiais todos para concretizar os objetivos. Não têm tanto, não. E, são muitos alunos. E depois é preciso mais pessoal.”

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	socialmente inadequados apresentados pelos alunos com PEA.” -“Estes [professores] reconhecem a importância de adquirir estratégias, metodologias e práticas pedagógicas que lhes permitam lidar com estas situações, a garantir a segurança destes alunos e possibilitar a estabilidade das salas de aula, de modo a promover uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva para todos os alunos.” - “Alguns docentes referem que existe uma falta de sensibilidade dos seus colegas para com estas crianças que necessitam de apoios específicos, não chegando à conclusão de uma estratégia viável para as problemáticas apresentadas pelas crianças com PEA, ignorando o problema da criança.”		continua -se a fazer as coisas que se faziam. Com outros termos.” - “A desvantagem é que parece que não está a resultar e continua-se a ter problemas que eram semelhantes a a a anteriores a 2023, antes de sair esta legislação.” - “No entanto, se as pessoas [os professores, técnicos] continuam a pensar da mesma maneira [anterior ao decreto], não funciona. - “Agora também em situações que as pessoas da equipa [EMAI] não estão preparadas para isso. Acontece a pessoa de ficar sozinho e isolada é uma desvantagem.” - “Mas depois em termos de apoio, muitas vezes encontram-se professores completamente sozinhos na aplicação disto e sem ter ninguém a quem receber porque formou se uma ilha com aquele professor está completamente sozinho.	

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	- “(...) profissionais de educação referem que os maiores desafios para a inclusão dos alunos com PEA estão relacionados com a falta de sensibilização da comunidade educativa, de formação adequada, de recursos materiais e financeiros, de apoio especializado, nas dificuldades das práticas de adaptação de estratégias pedagógicas bem como na dificuldade de proporcionar uma cultura aberta, inclusiva e colaborativa onde as famílias e a comunidade sejam parte ativa no processo educativo.” - “Outros [pais] indicam que as escolas apresentam dificuldades recorrentes em assegurar uma inclusão efetiva dos alunos com autismo nos contextos escolares.” -“(...) [por parte dos funcionários das escolas]		Portanto é um pau de dois bicos.” - “(...) não podemos ter um professor de ensino especial para cada menino. Então vamos fazer o que é que vai acontecer? Vão novamente fazer os grupos para um professor de ensino especial, trabalhar com 4 ou 5 meninos ou 2 ou 3 não interessa para tirar da sala naquela altura e para mim, isso não está correto. Não tem que tirar da sala a atividade, que não consegue fazer (...). Vamos adaptar a atividade, com a ajuda que se precisa. Mas eu acho que passa muito pela formação inicial dos professores. E sensibilizar também aos professores. Quando esses meninos estão nas escolas, essas diversidades existem, não é. Existe e é uma realidade.” - “(...) de todas as problemáticas que há na escola o autismo, daquilo que eu vejo o autismo é que assusta mais os colegas. Porque têm comportamentos	

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	falta de compreensão e aceitação por parte dos funcionários das escolas e dos colegas revelando falta de empatia, respeito e conhecimento sobre o autismo, ocorrendo um tratamento discriminatório, bullying, situações de exclusão social.” -“(…)[por parte dos funcionários das escolas] existe uma postura capacitista destes alunos.” - “(…) os momentos de transição escolar são alturas de muito stress, não ocorrendo uma grande preparação e apoio das escolas nestes momentos.” - “Os alunos com PEA encaram complexos desafios que se interligam, a incompreensão da comunidade escolar, a falta de apoios especializados e de recursos humanos, a falta de recursos materiais e de estratégias pedagógicas e os		disruptivos, são comportamentos que muitas vezes eles não compreendem. Tanto os colegas de sala como colegas professores, do corpo docente, (...) Eu esperava sinceramente que não houvesse logo aquela barreira quando tipo “ai vou ter um autista na sala”. Porque (...) a primeira coisa que as pessoas têm é o medo.” - “E eu sinceramente desejava muito que toda a escola conseguisse formar uma comunidade em que eles estão todos presentes. Não só fazer na festa de natal (...)” - “Sinceramente eu acho que é isso que acontece, e muitas vezes quando eles estão com professores do ensino especial é para os pôr fora da sala [de aula]. Têm que ser dentro da sala e vamos adaptar a disciplina ou o conteúdo que se está a dar (...)” - “Claro que têm que haver o apoio de alguém, (...) Não pode ser sozinho, não é? Porque uma	

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	ambientes escolares hostis são barreiras significativas na sua aprendizagem e para uma inclusão escolar plena.”		coisa que não foi boa nisso tudo foi o processo desburocratizou muito, mas ao mesmo tempo não desburocratizou nada. Continuamos dependentes de uma EMAI que só usa as evidências (...). Mas, não conhecem o menino na realidade. Não vão às escolas. Não podem! (...) São muitos alunos! (...)Passa sempre por aquilo que está no papel. (...) Passa pelo médico, pelo enfermeiro, pela equipa multidisciplinar. E isso também faz que os professoras se sintam muitas vezes abandonados. Porque querem que seja aplicado uma medida, é muito difícil ser aplicado uma medida adicional se o menino não tem os relatórios médicos.” - “Continua muito centrado no paradigma médico. E não no paradigma da neurodiversidade [dos direitos humanos]. (...) E as coisas serem mais espontâneas com estes miúdos. Mas, infelizmente a nossa sociedade continua a precisar do papel do médico. E os autistas precisam	

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	País	Professores	Técnicas APPDA – Açores
			de necessitar de comprovativos e de relatórios para poderem ter acesso às coisas como os outros. Até mesmo para o apoio de uma bolsa se não tiver um atestado multiusos, não pode ter apoio de uma bolsa. Isto é uma coisa que já devia ter sido ultrapassada. (...) Este atestado multiusos é dependente de uma percentagem, 60% de incapacidade. E os meninos muito pequenos não têm. Isso já não acontece nas secundárias (..) mas no básico os meninos não têm atestado multiusos. Mas eles estão lá, no pré-escolar. (...) O que é que se esperava? Que já não fosse preciso este papel. Que o diagnóstico fosse mais fácil. E mais intuitivo e que realmente não houvesse tanta burocracia para a aplicação do decreto.” - “(...) mudámos muito os nomes, acho que nem o método de trabalho mudou! Transferiram para o professor, titular de turma mais responsabilidade. Não nos ajudam nesse sentido. (...) acho	

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	País	Professores	Técnicas APPDA – Açores
			que estão mesmo sozinhos e depois é um número x alunos com X deficiências. Dá um professor para aquela escola X tempos (...). É isso! É feita uma conta matemática. (...) Com uma equação que já não se adapta à nova realidade nem à educação inclusiva.”	
Ações de melhoria (1D)	- “(...) terá que existir formação contínua e obrigatória sobre o diploma e sobre todas as condições ou dificuldades que os alunos possam manifestar, haver momentos de partilha das dificuldades sentidas e estratégias a realizar.” - “(...) deveria haver um processo de mentoria aos professores para que estes se sintam acompanhados e capazes de o executar.” - “[Os docentes] acreditam que uma maior rede de apoio entre os intervenientes escolares, a família, a saúde escolar e outras instituições, como a	- “(...) ter mais meios (...) porque, por exemplo, uma professora se estiver a dar português, (...) mas se estiver sozinha numa sala com 20 alunos com um ou 2 que tem autismo e os outros 18 que não tem, é muito difícil para uma pessoa só conseguir chegar a todos.” - “Se tiver, por exemplo, uma professora de educação inclusiva na sala, e as 2 estão a atender o mesmo, não tem que ficar uma exclusivamente com aquele menino, pode estar num grupo com outras crianças(...). Aí vai conseguir acompanhar.”	- “(...) eu concordo com a formação dos professores. Isso realmente está em falta não só para quem está agora a estudar, fazer essa formação logo à partida logo na licenciatura, com mestrado. Mas. E também dar formação aos professores que já existem.” - “ (...) eu sou apologista do trabalho colaborativo. (...) Deveria haver muito mais. Porque todos juntos eram mais fácil.” - “E era pelo menos ter sempre que hã, um aluno com determinadas características sejam estas ou outras. Ter um	- E espero bem que estes dois anos, eles tenham visto, os seus obstáculos e que tenham trabalhado estratégias para ultrapassar estes obstáculos. - (...) ou ter outro professor, não sei se já existe ou não a ter professores de apoio da sala de aula. - (...) a questão (...) dos recursos humanos. E dos materiais (...) A questão da sensibilização e formação contínua de todos os profissionais de educação (...) - As adaptações da parte das acessibilidades também. As

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	APPDA - Açores promovem uma maior inclusão das PCA.” - “(...) as escolas precisam com urgência da promoção de uma abordagem inclusiva e informada do contexto escolar, nomeadamente dos seus docentes, auxiliares operacionais, técnicos especialistas, pais e alunos, de forma a sensibilizar para as realidades do PEA.”	- “(...) uma bolseira também não é a mesma coisa que uma pessoa especializada.” - “Mas quando a criança tem uma sombra, (...) está sempre ali, consegue muito mais participar nas atividades, seja onde for. A criança, sente-se mais segura.” - “O aumento de também de terapias do de por semana com a criança e o tempo meia-hora chega 10 minutos para estabilizar.” - “Precisava de ser algo mais sistemático [as terapias].”	um professor, um docente de educação especial em sala de aula. Tem que ter! Porque sempre que o professor titular não conseguir ou não puder explicar uma terceira vez ou uma quarta vez (...)tem aquele apoio em sala. Assim é que se faz educação inclusiva porque senão (...) esse sente se completamente isolado, nós, professores e eu sei que eu tenho, tive essa experiência. E era diretora de turma sentem se desolados e frustrados porque não conseguem, não conseguem chegar, não conseguem. Não é possível!” - “Eu não diria só a capacitar, a capacitação de recursos. Exato que foi o que a professora 2 disse. Dar formação aos, especializada aos. Dar um bocadinho, é o que a gente faz nas formações. Dar um bocadinho de informação da criança autista, sobre o autismo a toda a gente.” - “E eu acrescentava inclusivamente a alunos (...) aos	adaptações também aos testes, às avaliações que também às vezes há professores que são, resistentes. - (...) melhoria dos recursos e tecnológicos de apoio à inclusão.

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	País	Professores	Técnicas APPDA – Açores
			seus pares, os seus colegas (...) Se antes era mau porque estavam separados (...). Os colegas não sabem (...) receber estes alunos. (...) Precisam também de formação, perceber como podem interagir melhor, como se pode ajudar. Quando é que estão a ajudar e quando já não estão. Perceber as características para saber socializar. Que é muito importante, se se quer educação inclusiva. Uma outra vantagem que se calhar não falamos é a socialização. Para eles socializarem com todos. Porque a verdade a sociedade não funciona separadamente, não é? Nós estamos todos juntos, com as nossas características únicas. E temos que saber lidar com estes colegas, também. Os alunos têm que ter esta formação (...).” - “Eu acho que há uma má interpretação do documento em si. E pelas equipas multidisciplinares e quando as coisas são difíceis de perceber faz-se o que é mais fácil. A	

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
			adicional é um bicho papão, ou então agora é um bicho papão com toda a gente. Não se aplica adicionais.”	

Dimensão 2(D2): Contexto familiar

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
Dinâmica Familiar (2A)	- “(...)cada sistema familiar é diferente dos outros, sendo necessário orientar, motivar e respeitar as diferenças.” - Quanto às famílias, (...) cada uma tem o seu modo de lidar com o autismo e o seu diagnóstico, sendo necessário ao longo da vida haver inúmeras reorganizações e adaptações familiares. Estas adaptações estão, também, associadas aos medos, às crenças e às expectativas de cada pai.” - é “(...) importante desmistificar [que o autismo não é uma fase de vida] esta questão e explicar que é uma	- Eles [agentes educativos, governadores, entidade patronal] às vezes não pensam no cuidador. O que a escola não dá. Nós queremos dar de outra forma, mas nós trabalhamos (...). Temos que pedir, tem que haver sensibilidade. (...) por parte dos colegas que trabalham comigo. [pensam]“Aquela está sempre a sair a meio da manhã”. “ - Mas também uma criança que fica muito presa às rotinas. O Joaquim nunca vem para aqui [APPDA] á sexta-feira, vai sempre para [casa dos] meus pais, só que estão a viajar. E à noite ele	- “Nos casos menos de informais, os pais vão à escola muitas vezes ou dizem das suas ansiedades, das suas preocupações.”	- (...) às vezes a gente também põe aqui a culpa muito nos professores, mas também são os próprios pais [alguns] que despejam os miúdos [nas escolas] (...)Os próprios pais também receberem a não é formação (...)o treino de competências parentais.” - “Portanto (...)é importante (...)que os pais sintam que também é responsabilidade deles (...) dar indicações, mas realistas.” - “(...) os pais também estão preocupados com os seus filhos mas também estão preocupados em ganhar o

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	condição que irá permanecer ao longo da vida da criança, mas com intervenção específica e com estratégias e ferramentas pedagógicas adequadas estas irão proporcionar o seu desenvolvimento. - “Alguns [pais] ainda conseguem focar-se nas capacidades do seu filho e menos nas dificuldades que estes apresentam. Outros mencionam que quando as escolas apontam as dificuldades de desenvolvimento dos seus filhos, é um momento difícil, sentem-se que os seus esforços são desvalorizados.” - “(...) os pais sentem uma falta de empatia por parte da sociedade geral, (...) até mesmo (...) [na] sua própria família. Consideram que a sociedade interpreta os comportamentos inadequados como sendo crianças “mal-educadas”, estando constantemente a constatar	pergunta-me sempre, o que é que vai fazer no dia seguinte. E ontem, queria saber se hoje vinham para aqui [APPDA], disse que a avó estava a viajar. É foi muito difícil. Acho que alguém ainda o ajudou a sair do carro que ele na sua cabeça à sexta-feira, é para ir para a casa da avó e tinha que ser. E até foi bom não ter ido hoje para também perceber que não é sempre igual. “ - “Eu acho que as rotinas da escola até o organizam em casa, porque ele sabe sempre as coisas, o que é que vão acontecer a seguir. Eu tenho a certeza (...) que ele, quando me vir, vai dizer, Papá, porque ele hoje vai para o pai.” - “O meu é sempre mamã, ele nem sabe dizer Mamã, mas é sempre eu. (...) ele reconhece os avôs e o e o pai (...). Estranha a primeira noite. É sempre complicado e as rotinas são diferentes por		seu dinheirinho para sustentar a casa e isso tudo. E depois o que é que acontece não têm tempo para estar com os miúdos, e despejam os miúdos nas próprias escolas. Depois é os professores que apanham com tudo, porque chegam a a casa e os pais dão os tablet’s e dão tudo. Mas depois as faltas de educação, entre aspas, quem apanha são os professores.”

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	críticas e a sentirem-se pressionados.” - “A própria família (...) apresenta duas posturas: por um lado rotulam os pais como rígidos e inflexíveis, desculpando os comportamentos da criança por ter uma deficiência, por outro lado, consideram que a criança não tem educação adequada.”	isso ele fica mais desorganizado. (...) se fosse semelhante (..) Eu não tenho culpa disso. É a vida (..)tem que se adaptar ao pai. O pai tem um estilo de vida e a mãe tem outro estilo de vida. O melhor para ele é o que a gente tenta fazer (...).” - “ [Usar o PECS] Consigo aqui e em casa, às vezes não consigo muito bem, porque ele já sabe, se terminar, mas nem escola não consigo. Essa é uma ferramenta que eles não sabem (...). Mas ela é uma ferramenta importante para os não verbais especialmente.” - “(...) faço outras coisas com ele, que ele gosta. Ele gosta de subir coisas, descer e nadar.” - “ (...) quando a gente tiver 55, 60 eu já estou a ver que não vou ter capacidade de trabalhar o dia todo e chegar a casa e cuidar o Jacinto sozinha. Vou ter que pôr		

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
		baixas, (...) de assistência à família ou outras. (...) Isso não está preparado para os cuidadores. (...) há os programas de cuidadores informais que eu me candidatei, mas ainda não foi aceite porque tenho que ir a uma entrevista que leva 3 horas. E Como É Que É sozinha? Vou trabalhar, vou para a Maia. Porque tem que ser uma entrevista porque sou o assistente social (..) Depois (...) na prática, há dinheiro (...) e (...) apoio psicológico. (...). O descanso do Cuidador arranjar um sítio para o miúdo. Foi o que já disse aqui, eu sei que isso é impossível aqui, mas (...) gostava era, uma tarde de sábado. (..) [que] alguém que a gente confiasse os nossos filhos [pudesse ficar com eles para que pudéssemos] descansar um bocadinho. Às vezes nem era para fazer nada de jeito, era para estar sentada no muro da avenida. (...) estou 24 horas sobre 24 horas com o Jacinto. E (...)		

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
		deve haver, outras mães que são monoparentais, também.” - “(...)mas tens a guarda partilhada. Eu nem isso tenho. O pai vem de 3 em 3 meses. Leva aí 3 meses a abdicar. Tás a perceber. Um bocado da minha vida.” - “(...) recair sempre na mesma pessoa, deve ser [difícil]. Já é (...) partilhando.” - “(...)há muito cansaço acumulado.” - “ (...)porque às vezes não acontece nada de mal, mas há sempre aquela possibilidade, nem que seja sair de manhã para mim todos os dias de manhã é um stress. Quando eu tenho horário a cumprir, porque nunca sei qual é o dia que o Joaquim vai se recusar a levantar (...) mesmo correndo bem 90% das vezes,		

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
		há aquelas que não corre. Isso mói.” - “(...)é preocupante o futuro.” - “O Jacinto não tem irmãos. Eu sei que o teu António tem. Mas tás perceber [Olhou para a mãe 3].” - “O Joaquim também tem uma irmã, mas também não podemos (...) ela também tem que viver a sua vida.” - “Tinha que haver (..)Uma resposta. Residencial (...)”		
Expectativas (2B)	- “Alguns pais acham que o autismo é só uma fase da vida da criança (...)” - “(...) pais consideram que necessitam de ferramentas para lidar com algumas especificidades dos seus filhos como comportamentos e padrões restritos alimentares, comportamentos obsessivos, comportamentos de ingestão	- “Havia atividades que eu não concordava. Ela comunicava por e-mail ou por WhatsApp. Que era ir ao Parque Atlântico [Centro Comercial] (...) que eu disse, olha, o meu filho não vai. E acatou, tipo Eu Não acho um objetivo (...) o Jacinto reage mal com as luzes (...) Mas há determinados sítios que ela comunica (...).Nesse sentido, acho que nunca mais foram porque eu acho que era em	- “Enquanto mãe de uma criança com autismo, se o meu filho precisasse de uma [medida] adicional. Epá, havia ele utilizar enquanto fosse preciso e quando não fosse preciso, retirava e havia de se retirar. Mas isso sou eu. Agora sei que eu ia ter muita luta com as EMAI’s para retirar a adicional. Porque não ia ser fácil em termos burocráticos? Sei o que é que isto implica na nossa, no nosso sistema educativo. É isto,	

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	de objetos não apropriados ou comportamentos de oposição.”	dias complicados. Uma das coisas que eu senti foi não adequar algumas visitas, alguns passeios àqueles meninos. Há coisas que (...), mas a comunicação melhorou.” - “(...) acho que tendem, responder às nossas expetativas e não exigir, e não dar grandes ou então é deixar o António mais sossegado e mais tranquilo para não (...) destabilizar.” - “(...) não entendi muito bem este ano, quando eu fui fazer (...), no mês de junho, a renovação da matrícula e das atividades. Constatei-me com um programa com objetivos que eu sei que o António não será capaz de fazer. (...), mas o António nunca vai sair daquela escola e vai fazer uma compra sozinho. Aquilo assustou-me (...) Eu penso que não vai sair [do papel], mas de qualquer maneira, aqueles objetivos não têm nada a ver com ele	é que a [medida] adicional, é só para o fundo da linha. A criança com adicional já não vai conseguir sair da adicional, está errado.”	

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
		(...). Isso é para alunos no geral, não é para um António com tanta limitação.” - “Pelo contrário, às vezes até eu vejo, ano após ano, parece que é sempre os mesmos objetivos que ele até (...) já os cumpre e vão repetindo, porque quer ainda (...) solidificar, ou seja, o que for.” - “Há objetivos em determinadas visitas que eu acho que não vão aprender nada.” - “Se fosse num dia em que vamos apagar as luzes ou reduzir. Vamos agora ao hiper, olha, vamos tirar bolachas, pão, ok. Mas não é o que aconteceu.” - “Há sempre muitos receios. É sempre preferível separar e depois lhe digo onde é que está a inclusão aqui? Do que tentar perceber o que é que ele pode fazer sem ser fazer puzzles e pintar.”		

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	País	Professores	Técnicas APPDA – Açores
		- “Ninguém investe em nada. Estamos muito mal a nível das necessidades especiais, nível de educação e de apoio ao cuidador.” - “Porque o ano passado eu pedi que Jacinto, quando foi pela primeira vez para a escola A, que viesse com a turma da escola H e que fosse à educação física com os meninos da que estive com ele durante 5 anos. E educação visual, aquela [disciplina] que tivesse menos materiais. “Ah, sim, sim, uma vez 1, 2 já não dá, não faz nada. Ou seja, a inclusão também passa por aí se ele vinha com uma turma que até acolheu-lhe bem(...). Educação Física era uma coisa que até fazia bem. Na escola H (...) os amiguinhos eram os mesmos. Eu acho que não houve vontade de continuar porque a bolseira tinha que sair, era menos uma na sala, mas era menos o Jacinto. Mas isso era uma		

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
		parte inclusiva. Há meninos que sei que não conseguem, mas o meu conseguia e adorava fazer educação física (...)" - "Eu tentei [que Jacinto fosse com os colegas sem necessidades específicas do ano anterior à educação física] e depois disse, olha, não vale a pena, não vou ganhar essa batalha. (...) depois o mais fácil é não deixar a bolseira ir para a outra turma, porque isso implica que fica menos uma na sala. (...) Um pai está a pedir uma coisa diferente que os outros não pedem." - "Até para a fotografia. O Joaquim, por exemplo, só tirou a fotografia, aquela fotografia [que tiram na escola] até ao quarto ano. Depois, nunca me vinha o papel para tirar a fotografia. Nunca quando eu perguntava, já tinha passado, (..) nem se lembravam dele e de outros como ele para		

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
		entregar um simples documento.” - “(...) eu também fui à escola, mas depois tu cansas-te. Tu tens toda uma vida para gerir, (...) e tu dizes “poça”, está bem! OK! Então será que eu tento essa oportunidade noutros sítios, (...) estar com outros meninos! Num contexto familiar que não tem primos nem nada, mas pronto, (...) a gente acaba por (...) Já ganhaste! Eu já não tenho mais forças para continuar a lutar... [bateu com as duas mãos na mesa]” - “(...) porque, como mãe, preferia que ele estivesse numa escola só com outras crianças com [alunos com necessidades específicas] Como havia antigamente na Rua Santa Catarina, não é? [Escola de Educação Especial]. (...) Preferia muito mais. (...) Com o ensino individualizado (...) Exatamente.”		

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
		-“Eles [alunos sem necessidades específicas] não tinham contacto, mas eles [como alunos com autismo] na mesma não têm contado com os outros.” -“E é quando ele não é criticado, porque faz isso, faz aquilo com o barulho é assim.”		

Dimensão 3(D3): Dinâmicas Escolares

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
Recursos humanos e formação profissional (3A)	- “ (...) alguns [profissionais de educação] sentem necessidade de formação para a melhor implementação do diploma.” - “ (...) profissionais de educação, com quem contacto, [apresentam] a preocupação com a comunicação e a interação dos alunos com autismo. Estes mencionam a	- “E eu que estou, na escola, vejo isso (...) mudou muita coisa na teoria, mas na prática não tivemos mais técnicos, (...) materiais nem (...) tempo para fazer nada, por isso é difícil mudar-se o que se quer.” - “(...) não há inclusão depois, em atividades de escola a não estar preparado ou não tem técnicos.”	- “Eu acho que bate, muito na formação de professores, o professor na sua formação de origem já tem que vir com uma bagagem com desperto. E com bagagem para trabalhar com esses miúdos. Com qualquer miúdo que nós agora (...) também temos miúdos (...) da língua portuguesa não materna. E têm que passar pelo professor, o Professor, Diretor de turma, o Professor. Que não podemos ter um professor de ensino especial para cada	- “A questão da sensibilização e formação contínua [deve ser melhorada nas escolas] de todos os profissionais de educação, passado pelos os assistentes operacional até aos professores, parece-me muito importante.” - (...) também não só melhorar a formação dos

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	necessidade de aprenderem a estabelecer interações e relações mais eficazes de forma que possam ajustar ao perfil comunicativo de cada aluno, pois estes manifestam dificuldades na linguagem ambígua, interpretação social e linguagem funcional.” - “Considero que um maior conhecimento conceptual sobre o autismo, bem como uma possibilidade da discussão das particularidades desta condição, assim, como o fornecimento de informações de estratégias através de formação a todos os intervenientes escolares que promova a inclusão e a aprendizagem destes alunos dentro e fora da sala de aula é essencial.”	- “(...) percebi que estavam interessados e querem formação para saberem lidar melhor com ele, apesar de perceber que. Há sempre muitos receios.” - “(...) como tudo [profissionais escolares] também devia aumentar e não aumentou nada, por isso a escola também não consegue estar a fazer, omeletes sem ovos como se diz, não?” - “Mas o que é, hoje em dia temos muitas vezes bolseiros que não dá uma para cada um. Já é uma ajuda, mas uma bolseira também não é a mesma coisa que uma pessoa especializada.” - “Mas era mais era sim (...). Mais direcionada, desde que a DRE [Direção Regional da Educação] passou assumir as responsabilidades e a contratação das bolseiras,	menino. Então vamos fazer o que é que vai acontecer?” - “Eu, eu concordo com a formação dos professores. Isso realmente está em falta não só para quem está agora a estudar, fazer essa formação logo à partida logo na licenciatura, com mestrado. Mas. E também dar formação aos professores que já existem. Não podemos esperar que eles saiam, vão, vão para a reforma, para que as coisas comecem a funcionar. E fazer formação aos professores que já estão na docência. (...) Eu não concordo que dependa só do professor. Eu acho que não. Não podemos partir do princípio que, não havendo professores de educação especial suficiente, tem que ser o professor a resolver a situação. (...) não pode ser mais uma vez cair tudo sobre um professor que está apenas 90 minutos com aquele aluno ou se calhar 3 vezes por semana, os 90 minutos. (...)Tem que se criar as condições. E se isso significar, já que se quer ter	técnicos, mas também aumentar o número do técnico (...) - as escolas devem se escudar... Eu penso que deve ser nisso que é uma área de terapia da fala e, portanto, não sei bem como é que a legislação pode vir ultrapassar isso forma a incluir nas funções também da professora. Que está ... não me parece que esteja errado, mas não me parece que elas se sintam, falta [formação]. - Vamos tocar no ponto da falta de formação. - Mas as professoras de educação especial, (...) eles fazem a terapia

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	- “Os docentes constam [ser] (...) necessário uma necessidade de investimento em recursos humanos (...)”. - “Existe também um número elevado de professores que se encontram no final do seu exercício de funções, ou seja, uma população envelhecida, que leva a um maior cansaço e uma menor paciência no seu dia a dia.” - “[Os pais] Manifestam a existência de falta de apoio especializado a nível de professores de educação especial, técnicos como terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e psicólogos bem como de assistentes operacionais com formação.”	ficou pior porque eles não têm meios, eles não têm pessoal, eles não têm. Então aproveitam-se, algumas têm sensibilidade, outras não têm. É difícil.” - “Pois, mas aí a DRE [Direção Regional da Educação] é que tem que dar mais bolseiras.”	a educação inclusiva que eu concordo que se tenha. Se isso significar ter que formar mais professores de educação especial e contratar dezenas, o número que for necessário para a dimensão da escola que se faça. Tem que se fazer isso agora não pode ser só. Já que não há, então o professor tem que estar preparado! (...)Um professor está em sala de aula, não consegue estar com 23 alunos que felizmente ou infelizmente são adolescentes ou são já são quase adultos ou são crianças de 10 anos ou de primária ou de primeiro ciclo. Nós não conseguimos estar a dar a atenção que que estes tipos de aluno precisam, e precisam da atenção e precisam que as coisas sejam explicadas de outra maneira. E a ficha também é diferente e ainda fazer acompanhamento aos restantes dos alunos que estão em sala de aula. Porque a gente não se pode esquecer que os outros alunos que estão em sala de aula, apesar de serem alunos	

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	- “(...) os pais têm consciência que as escolas têm poucos recursos humanos e técnicos especializados (...)” -“(...) a formação contínua e obrigatória na área como a compreensão e significado do que é o espectro do autismo, estratégias pedagógicas inclusivas, desafios e estratégias da comunicação e interação social, gestão comportamental e emocional, adaptação do ambiente escolar para as necessidades sensoriais e a sensibilização a colegas são essenciais para uma inclusão escolar adequada.”		regulares, eles não sabem aquele conteúdo eles. Também estão a aprender a estar em sala de aula. Eles também estão a aprender a estar com os seus pares. A gente não consegue em 90 minutos fazer isso. Acho que não dá para fazer. É impossível.” - “Recursos humanos já se falou aqui, acho que é o calcanhar de Aquiles. Sinceramente, na minha perspetiva. De sala de aula. Recursos humanos.” - “E técnico também não há, não há terapeutas. Temos terapeuta, estou a falar de uma terapeuta de psicomotricidade para uma para um universo. Acho que quase 2000 de alunos que a zona de Rabo de Peixe têm. Em que vai. Ela vai à minha escola, por exemplo, 45 minutos por semana.” - “E é assim, há escolas que optam por se segregar o apoio desses terapeutas. Por exemplo,	

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
			na minha escola, a partir do momento que o menino faz o primeiro ciclo, já não tem, já não tem direito a ter terapia da fala pela escola. Porque já está muito grande e o recurso vai ser utilizado para os pequeninos que estão a chegar. Portanto, eu tenho um aluno autista que precisa de terapia da fala e está sem terapia da fala, porque aquele recurso está direcionado só para as crianças mais novas. E aquele menino teve tanto apoio enquanto foi até ao primeiro ciclo, enquanto até 8 anos, enquanto andou no ensino regular, a partir de do momento que passa por uma turma de programa ocupacional desapareceu tudo. Tem uma educadora do regime normal. E já passou a ser medida adicional por si só, o programa ocupacional, portanto, não há	

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
			mais nada, É o fim da linha para estes meninos.” - “Porque não há um investimento na nossa formação.”	
Recursos físicos e Materiais (3B)	- “Quanto a recursos disponíveis nas escolas, alguns docentes reconhecem que estes são inexistentes ou os poucos existentes são insuficientes para assegurarem uma resposta educativa eficaz às necessidades de cada aluno com PEA.” - “(...) sendo necessário investimento em recursos humanos, materiais e de estruturas e uma redistribuição mais equitativa dos recursos por todas as escolas da RAA.” - “(...) os pais têm consciência que as escolas têm (...),	- “Não tem condições. Eu. Não tem espaços em N situações.” - “E em relação a meios mesmo a sala estar preparada ou não ter tantos estímulos que às vezes também tem ou de ter mais algum material que seja necessário, mas a nível de material, não mudou com a com a legislação continua tudo bom, quer dizer.” - “(...) não há recurso, não há meios, não há infraestruturas. Aquela escola da velha.” - “A sala da ocupacional, mas acho que tem umas mães que conseguiram uns puffs, um colchão para descansar.	- “Eu tenho muita falta de recursos materiais, pedagógicos adequados.” - “Existem imensos recursos. E a escola não investe nesses recursos. Nem sequer tenho um PowerPoint. Eu não tenho projetor na minha sala, não tenho, não tenho nada. Tenho um computador, valha-nos nossa Senhora.” - Falta de recursos. (...) Adaptados e técnicos. Eu tenho o weblocks, não sei trabalhar com ele. Precisava de ter formação para trabalhar com weblocks. Mas não foi porque a escola há muitos anos adquiriu weblocks, nem se quer sala snoezelen a gente tem. Um	- “As adaptações da parte das acessibilidades também [devem ser melhoradas].” - “Na minha opinião, mas as escolas de facto, é um ambiente muito grande como muitos miúdos.” - “(...) e a melhoria dos recursos e tecnológicos de apoio à inclusão. Que eu também penso que muita coisa é sobretudo, não há grandes tecnologias de (...) inclusão. Isso também me parece ser uma coisa importante.”

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	poucas condições materiais (...)	Eu acho que foi um computador. Espaço físico, eles vão muito ao recreio, separado dos outros. Mas eu acho que não está assim muito mal.”	recurso sequer, é indispensável para esses miúdos, a snoezelen.	
Comunicação (3C) (com famílias e outros agentes educacionais)	- “Os Docentes mencionam constrangimentos no envolvimento parental pela ausência de colaboração com a Escola ou pelo contrário pela presença, mas com a demonstração de perceções mais favoráveis à cognição dos seus educandos do que na realidade apresentam, fundamentada pela igualdade de oportunidades de todos os alunos.”	-“Ela [professora] comunicava por e-mail ou por WhatsApp.” -“(…) ela [professora] comunicou que eu disse, olha, o meu filho não vai. EE acatou, tipo Eu Não, Eu Não acho um objetivo (...)” - “E a comunicação também tem sido muito boa e também comunico muito com a bolseira, porque quando deixo Joaquim de manhã, deixo com ela e depois vou buscá-lo também a ela e ela vai-me dizendo alguma coisa, mas também comunico com a professora. Ele já passou por várias e a comunicação tem sido boa.”	- “A gente reúne todas as vezes que que é pertinente através da EMAI, é sempre através da EMAI.” - “Nos casos menos de informais, os pais vão à escola muitas vezes ou dizem das suas ansiedades, das suas preocupações.” - “Mas todo o processo é feito sempre através da de equipamento multidisciplinar.” - “Na escola onde eu estive, muitas vezes eu fazia o contacto diretamente como diretora de turma. Pa para expor alguma informação. Através de atendimento.”	- “(...) mais contato, mais comunicação com a família (...)” - “Não há comunicação entre professores e pais (...)” - “E muitas vezes não há [comunicação], não só por culpa dos professores, mas também por culpa dos pais porque os pais também não querem saber.” - “Não sei se pode ser, (...) existir um dia fixo em que fosse obrigatório, nem que seja de x em x tempo para os pais irem

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
		- “Em termos de comunicação a nível no início do ano, tive uma experiência muito má. E as coisas entretanto, tanto ao longo do ano letivo escolar, melhoraram.” - “Recebi vários telefonemas, já a perceber como é que as coisas estavam, percebi que estavam interessados (...)” - “Mas eu os desenhos, foi ele que fez, depois a bolseira ajuda e depois a professora diz para não ajudar, porque e depois é uma grande confusão, mas eu não quero pinte. Isso não é o Jacinto, não é um rapaz de estar na mesa.”	“(...) eu é que que faço o atendimento. Normalmente não envolve mais ninguém da equipa porque ninguém está assim, muito disponível para se envolver.”	lá, e ter uma comunicação, o que tem que ser feito. Os próprios pais também receberam [o treino de competências parentais]” - “(...) deveria ser necessário que talvez criar protocolos de articulação formal.” - “(...) [necessidade de criação de] reuniões periódicas e também criar planos de intervenção com a participação da família.” - “Portanto também é importante se fazer, com que os pais sintam que também é responsabilidade deles ahhh dar indicações ... mas realistas.” - “(...) vezes os pais também estão preocupados com os

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Ações
				seus filhos mas também estão preocupados em ganhar o seu dinheirinho para sustentar a casa e isso tudo.” - “[alguns pais] não têm tempo para estar com os miúdos, e despejam os miúdos nas próprias escolas.” - “(...) porque chegam a a casa e os pais dão os tablet’s e dão tudo. Mas depois as faltas de educação, entre aspas, quem apanha são os professores. E os professores ficam saturados.” - “O que é que acontece nas escolas a professora vai, põe regras e ele chega a casa e não colocam regras...” - “Eles [alunos] quando há mudanças de escola [transição de escola] e

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Ações
				acho que deveríamos ir um técnico nosso também dar apoio aos professores e (...) Isso também têm que surgir dos pais, principalmente pelos pais. Nós não podemos ir às escolas se os pais não derem autorização, têm que partir dos pais e dos professores. (...). Olha será que podemos marcar uma reunião”. Deveria haver trocas de contatos.” - “(...) na transição de escolas. Têm que haver interligação entre as escolas. Elas estão de costas voltadas umas para as outras.” - “Mas se o professor trabalhava com ele, não fala com o professor seguinte, também há um erro grave interno às escolas.”

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Ações
				- “Não sei como é que eles comunicam entre si. Como é que eles decidem que processos vão para que escolas.”

Dimensão 4(D4): Práticas Inclusivas

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA - Ações
Práticas educativas (4A) (suporte de rotinas e procedimentos; estruturação de tarefas; envolvimento e participação ativa; estratégias comportamentais, reforços, ajudas antecipatórias; valorização de interesses da PcA ...)	<u>Prática APPDA</u> - “[na realização de atividades terapêuticas são] proporcionadas ajudas físicas totais, físicas parciais, posicionais e gestuais. As ajudas dependem das dificuldades apresentadas pela criança ou se atividade foi iniciada há pouco ou mais tempo.” - “Estas atividades são desenvolvidas através de uma intervenção individualizada, através de	-“(…) [práticas] inclusivas as que ele contacta que na escola com outros jovens que não têm autismo, é a mais em festas ou mais.” -“(…) muitas rotinas (...) puseram lá na pronto, na Parede [pistas visuais] assim, às 12h (...) E a professora disse, depois de fazer isso. Correu muito melhor. Já não há. (...) A previsibilidade.”	-“Tudo o que o que for necessário é assim que nós percebamos (...) com o aluno ou com a aluna, não estão a ter um bom aproveitamento nós vamos atualizando e modificando aqui também estratégias.” -Normalmente uma outra estratégia também colocar o aluno na primeira fila, sempre ao lado do professor (...) esta aluna em particular que tive este ano resultou porque ela pedia muito a nossa atenção. Para ajudar a responder ou resolver. E sentia se mais segura também estar ali mais	- “(…) quadro da das rotinas em que temos os elementos visuais para a criança saber ah o que é que vai fazer.” - “(…) a escala diária em termos de (...) atividades e retirando, e depois e pondo lá. O que já está feito (...)” - “Estratégia... aquela mesa para ler, aquela mesa para escrever,

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA - Ações
	estratégias de análise de tarefas e comportamentais como a utilização de reforços positivos.” -“Poderá também ser necessário repartir uma tarefa grande em mais pequenas, de forma a que possam concluí-las com sucesso.” -“Nestas atividades [para trabalhar competências de comunicação expressiva com ou sem sistemas de comunicação aumentativa e alternativa] é necessário dar instruções, fazer questões, dar pistas auditivas para que a criança aprenda.” -“(…) estratégias educativas devem ser diferenciadas, pois o que resulta com uma criança poderá não resultar com outra.” -“(…) cada criança têm o seu tempo e ritmo de	- “(…) a escola tem uma determinada rotina e acho que a professora também avisa, acho que é uma hora de lanche.” - “O António também tem um quadro de atividades para saber mais ou menos o que é a rotina diária. Com imagens.” - “Na escola. Eu acho que é isso é o quadro de rotinas é mais ou menos quando vai para a psicomotricidade? Acho eu. Ele não verbaliza rivaliza, mas acho que tem tudo de lá. Quem é que vai a cara das pessoas. Mas está mais ou menos organizado com o quadro de rotinas, do almoço, aquilo também meio-dia acabou eu como a meio-dia, a pessoa já vai embora.”	perto de nós do que se estivesse noutro lugar (...)” -“Estratégia de posicionamento. Coloquei a aluno na primeira fila, mais perto de mim. A sala é igual.” - É muito difícil (...) numa turma com 5 alunos e ele ser o aluno que tem mais dificuldade em chegar. Porque ele chega e, claro, a gente já tem as nossas rotinas, mas ele sempre que pode foge da tarefa. - “Utiliza os interesses dele é importante a utilização dos interesses (...)” - “(…) Até porque estes alunos passam por fases. Tem uma fase que pode ser o <i>Stitch</i>, uma fase que pode ser o <i>Mickey</i>, (...). Portanto, eles são obcecados na nesse sentido, dizendo assim. Eles são obcecados porque aquele tema naquela determinada altura, mas pode ir mudando ou evoluindo à medida que eles vão sendo mais velhos. Por isso mesmo e sempre de acordo ao interesse dos interesses	aquela mesa para os matemáticos, aquela, aquela mesa para as artes [Metodologia TEACCH - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficits Relacionais com a Comunicação].”

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA - Açores
	aprendizagem, é necessário reforçar constantemente bons comportamentos, corrigir e direcionar comportamentos inadequados.” <u>Práticas Escolas</u> - “[o autismo] com intervenção específica e com estratégias e ferramentas pedagógicas adequadas estas irão proporcionar o seu desenvolvimento.” - “(...) o envolvimento da família na definição de estratégias para apoiar os alunos com autismo acontece ocasionalmente, enquanto outros [pais] mencionam não existir”. - “ (...) a falta de (...) e de estratégias pedagógicas (...) são barreiras significativas na sua aprendizagem e para uma inclusão escolar plena.”	- “Eu acho que as rotinas da escola até o organizam em casa, porque ele sabe sempre as coisas, o que é que vão acontecer a seguir.”	dele deles, é mais fácil de a gente trabalhar os objetivos (...)” - “(...) vais se partindo dos interesses deles, é mais fácil, não é? Num jogo e <i>gamificar</i> não é? <i>Gamificar</i>, acho que é esse o termo que é. Treiná-los em 3D para depois eles virem com a resposta para a sociedade e aplicarem o que treinaram em 3D.” - “Vais adaptar aquele tema à realidade que tiver à frente e neste caso eles têm que ser muito pelo o que lhes interessa. O que lhes desperta a atenção, porque senão não vale a pena. Com os meninos autistas não.”	

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA - Ações
Ferramentas e Materiais Adaptados (4B) (sistemas de comunicação aumentativo e alternativos; recursos visuais; histórias sociais; histórias adaptadas; recursos tecnológicos ...)	<u>Na APPDA</u> - “São utilizadas ferramentas e materiais adaptados como recursos visuais para o apoio destas atividades, como as ajudas visuais, sistemas de fichas, histórias sociais e adaptadas.” - “(...) as pistas visuais ajudam na compreensão do que fazer e também poderá ajudar na ordem e na previsibilidade dos acontecimentos, de modo a diminuir medos, comportamentos ansiosos ou mesmo crises.” <u>Na Escola</u> - “(...) pais consideram que necessitam de ferramentas para lidar com algumas especificidades dos seus filhos como comportamentos e padrões restritos alimentares, comportamentos	- “E ele usa uns abafadores. (...) O Joaquim começou a usar há 2 anos os protetores de ouvidos e ajuda.” - “Eu sei que tentei introduzir o PECS [Pictures Exchange Communication System], mas a professora tinha. Tinha, olha as rotinas visuais, mas o PECS já não percebeu muito bem.” - “o Joaquim já lê pronto, já não felizmente já não precisa disso [do PECS], mas já usou quando precisou usou bastante desde que a Maria esteve lá e implementou ele. Depois, seguidamente ia sempre usado.” - “Não consegui [que aplicassem o PECS]. Consigo aqui [APPDA] e em casa, às vezes não consigo muito bem, porque já sabe, já sabe se terminar, mas na escola não consigo. Essa é uma ferramenta que eles não sabem, eles próprios, eu	- “(...) estamos a começar a adaptar, não é? O banco de recursos que se estão a construído nas escolas, mas que ainda falta muita coisa.” - “E o que existe é por interesse do próprio docente. Só agora é que eu ouvi falar no que era a metodologia TEACCH [Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação; metodologia comportamentalista](...)só agora é que eu sei que existem os recursos, os recursos do ARASAC [aplicativo com materiais adaptados], do ABA [Análise Comportamental Aplicada; metodologia comportamentalista], o <i>Floor Time</i> [metodologia relacional].” - “(...) o que é que a gente faz e que depois acaba de não ser bem feito. Adapta, não é? Põe uma lâmpada, põe uma musiquinha. Põe ali uma, um bocadinho de não, como é que se diz, não é meditação. Do regresso à calma. Mas nós é que adaptamos a esse tipo de material.”	- “(...) os tais sistemas de comunicação aumentativo e alternativa (...)” - “(...) estavas a dizer horários visuais, a sequência das atividades, os pictogramas, uma sinaléticazinha ... pronto são coisas bastante clássicas do autismo, mas que depois às vezes na prática(...)” - “(...) histórias sociais e adaptadas (...) recursos tecnológicos (...)” - “(...) recursos bastante bons, softwares e dispositivos mesmo de reconhecimento de voz. (...) mas esses recursos são caros, mas só recursos tecnológicos que me

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA - Açores
	obsessivos, comportamentos de ingestão de objetos não apropriados ou comportamentos de oposição.” - “Alguns pais mencionam que os sistemas de comunicação aumentativo e alternativo como o PECS e outros sistemas são utilizados de forma pouco sistemática ou não utilizada na comunidade escolar (...)”	percebo que seja difícil. Mas ela é uma ferramenta importante para os não verbais especialmente.” - “(...) isso é uma ferramenta nova [PECS] que traz mais trabalho.” - “(...) acho a mãe 1 está a falar de outros recursos visuais, não é? (...) Sim. Sim.”		parecem bastante bons.” - “(...) materiais didáticos, adaptados, falo, pelo menos da APPDA e as escolas também... Acho que acabam por apostar nisso, porque é mais fácil, porque é mais barato, que é materiais sensoriais, impressões, emparelhamentos com o velcro, jogos e pedagógicos adaptados. Isso é importante.” - “(...) [recursos informáticos] É uma maneira de nós conseguirmos captar a atenção para (...) os miúdos. A nível de educação é mais fácil, é aprenderem através da informática e dos tablet’s.”

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA - Ações
				- “(...)os abafadores não têm, são os pais que têm que comprar. Estamos a falar de miúdos nessa zona, que são miúdos carenciados, não têm dinheiro para isso. Pronto, não existe.”
Adaptações Curriculares (4C) (intervenção individual, planos curriculares, atividades práticas e de interação social; métodos de avaliação ...)	<u>Práticas da APPDA</u> - “Os planos de intervenção são individuais, uma vez que cada criança tem o seu perfil, as suas especificidades, as suas dificuldades, e necessidade de competências a serem trabalhadas.” <u>Práticas das escolas</u> - “Estas perceções levam a questionar onde se encontra a abordagem colaborativa centrada no aluno e quanto ao envolvimento ativo dos pais	- “Mas quando a criança tem uma sombra (...), está sempre ali, consegue muito mais participar nas atividades, seja onde for. A criança, sente-se mais segura [trabalho individualizado].” - “(...) sim. De certeza que sim [São feitas adaptações curriculares].” - “Acho que sim. Eu não sei.” - “Acho que não, nenhuma. Depende, depende, de cada criança, mas eu não acho.”	- “Nós vamos experimentando, não está a resultar. Vamos tentando de outra maneira, tentativa e erro. E pronto, e então depois também descobri quais são os interesses do aluno ou da aluna e ir adaptando, portanto, no meu caso, de uma disciplina prática e eu vou adaptando enquanto na questão do tema tem que ser o A para este determinado para estes alunos não precisa de ser o A desde que se cumpra o objetivo. O objetivo é aquele. Pronto se não é o A se calhar funciona melhor o tema Cou o Dou, experimentamos de outra maneira, começamos do fim para o princípio. E vou tentando até o aluno	- “Não! O que eu vejo é que tudo muito bonitinha o relatório... da psicóloga.” - “[realizam o relatório] Técnico pedagógico” - “É sobretudo ... há duas coisas muito importantes que eles parecem querer mesmo... que é o programa educativo individual que a gente está bastante ... coisa [familiarizados]. O técnico-pedagógico

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA - Açores
	como parceiros na educação dos seus filhos.” - “(...) não estou certa para já que a escola veja a família como parte da equipa educativa, numa perspetiva colaborativa e ativa no processo educativo da PcA.”	- “Eu acho que quando eles vão fazer para os jardins é estudo do meio, devem falar das folhas das flores, tipo, (...) têm ciências da natureza, Sei Lá, mas acho que tentam adaptar e falar daquilo da matemática não sei se dá. (...) Até que ponto eles isso faz alguma diferença na sua vida?” - “Fazia diferença era uma coisa muito mais prática saber pôr uma mesa aquela coisa. Isso a partir da idade dos nossos. O Joaquim já é grande, mas pôr uma mesa cozinhar lá, isso é farinha. Estás a perceber coisas funcionais. Pintar e colar já estou farta.” - “Eu estou cansada destas coisas, de pinturas, de puzzles. Mãe 2: Eu desistir, faço outras coisas com ele, que ele gosta. Ele gosta de subir coisas, descer e nadar. Não consigo, (...) Ele fez uma grande birra para estar	conseguir cumprir o objetivo pronto é sempre muito mais flexível.” - “(...) eu faço adaptações, mas eu tento fazer o mínimo possível. Eu vou vendo. Faço uns exercícios de diagnóstico no início do ano e depois adaptando o mínimo possível, porque na verdade é que às vezes encontro alunos que conseguem melhores resultados, não sendo isso o mais importante. Mas acho que é até curioso, conseguem melhores resultados do que alunos do ensino. Do ensino regular.” - “(...) é feito um plano individual para aquele aluno. Depois há o desenho universal para aprendizagem, o DUA, que também funciona e entra aí, (...)” - “A minha a minha realidade já é uma adaptação curricular. O programa ocupacional funciona como uma adaptação curricular.” - “(...) quando se tem a medida adicional, já prevê autonomia para a	que não parece ser assim tão radicalmente diferente de coisas que se via antes 2023.” - “A questão aqui da intervenção individual e dos planos curriculares não é ... o programa educativo individual (...) Supostamente (...) são... delineados para responder às necessidades de cada um. Não é definida os objetivos de aprendizagem, metodologias e as estratégias de avaliação personalizadas. Mas de facto. Acho que há muita burocracia e isso perde-se muito tempo aqui com isto, que acredito que se perca tempo e depois conseguir passar isso

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA - Ações
		sentada à mesa e ontem com a psicomotricidade. Não queria. Não queria de maneira nenhuma, fez tudo muito bem baloiços. Chegou a hora de sentar e trabalhar. Claro, a gente, não quer.” - “A escola tinha que dar, a partir de uma determinada idade tinha, tem que dar utilidade, funcionalidade. Mãe 3: Ele tem uma disciplina de atividades de vida diária [na escola secundária]. Faz, várias coisas, fazem por mesas, recolher roupas, estendem a roupas com a gente.” - “Mas depois tem muita atividade, estudo do meio, matemáticas não tem nada a ver com ele. E o que é que ele faz nessas horas todas vai pintar e fazer puzzles.” - “(...) o Joaquim é adaptado mesmo para. Fazem o que ele pode fazer e os outros	vida adulta e matemática para a vida.” - “(...) o problema é que (...) as equipas multidisciplinares as EMAI’s têm medo de aplicar a medida de adaptação curricular. Que depois não os alunos acabam por não ter realmente aquilo que beneficiam, porque parece que as medidas adicionais são um bicho papão. E não são para ser aplicadas.” - “As adaptações curriculares normalmente vêm já ativas com o RTP, com relatório técnico pedagógico.”	para a prática parece-me que não.” - “Em relação aos métodos de avaliação educativos (...), pode haver questão do tempo ... adaptações dos nossos meninos, a avaliação não passa tanto por os exames formais (...)” - “Em termos de avaliação, dos testes (...) portanto eles dão mais tempo ou então em vez do professor, vem um auxiliar e fica a ver se eles copiam.” - “(...) só os meninos de nível 1, (...) é que tinham mesmo testes, exames. (...) os mais profundos não devem fazer naturalmente.” - “Elas [professoras] avaliam é tipo nós avaliarmos aqui as

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA - Açores
		cada um à sua maneira. Mas o Joaquim muitas vezes não quer. A professora diz que. Ele está no seu mundo. Vai um quadro fazer uma conta e errou e o Joaquim no instante, diz qual é [o resultado], mas ele próprio não quis ir lá fazer ele também é muito teimoso.” - “Aprender estações do ano, aprender. (...) Escreveu seu nome. Ele sabia, o Jacinto sabia, escrever.” - “E eu pedi, e a bolseira ensinou na escola H, chegou à escola A nem isso.” - “Mas eu pedi, pelo menos para ensinar o nome, não, não pega numa psicomotricidade também é isso, não é?”		competências adquiridas. Sobretudo na área do espectro do autismo, as questões da avaliação parecem de ser, de facto, bastante mínimas ou inexistentes.”

Dimensão 5(D5): Espaços Físicos e Equipamentos

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Ações
Arquitetura das escolas (5A) (isolamento acústico, iluminação, diminuição de estímulos visuais)	- “Estes [profissionais de educação] revelam ter consciência que a adaptação do ambiente escolar é essencial para responder às necessidades sensoriais e comportamentais das PcA.” - “[Profissionais de educação] Consideram a importância de adaptar corredores, refeitórios, ginásios e outros espaços de forma a reduzir estímulos excessivos (...)” - “Alguns mencionam que as aulas devem ser adaptadas a estas crianças, um aluno que tem sensibilidade sensorial não consegue fazer uma aula de basquete, por exemplo.” - “(...) os pais têm consciência que as escolas têm poucos recursos (...) poucas condições materiais e infraestruturas (...)” - “(...) a nível de medidas Governamentais têm-se visto construir/requalificar escolas,	- “É quando vai mesmo pra cantina que tem muito barulho ou para sítios assim, onde tem mais barulho em casa.” - “Eu acho que a escola A, acho que tem um bocadinho de estímulos a mais.” - “Eu acho que (...) muita coisa na Parede. Estímulos visuais.” - “Sim a escola do ano passado estava adequada ao António neste momento, não está adequado ao António de forma nenhuma.” - “(...) há 30 anos atrás, quando a escola C foi remodelada, eu sei porque eu saí lá com as obras e não se falava muito nisso [pessoas com deficiência]. Ninguém pensa nisso. As pessoas que fazem as coisas não pensam. Não se fala muito, falava-se no autismo, mas era uma coisa.	- “Não foi feita nenhuma adaptação [quanto à arquitetura] não que eu tivesse tomado conhecimento.” - “Eu também não tive conhecimento de adaptações [quanto arquitetura]. - (...) há uma turma na escola que é ocupacional. E tem uma sala para eles, portanto, eles não mudam a sala. Agora a sala foi adaptada. Ela está diferente, mas. Não sei se se é a adequada, não sei, falta-me, falta-me a formação.” - “(...) para as outras turmas, não foi feito qualquer alteração na sala de aula.”	- “As novas escolas... Enquanto arquitetura a parte das rampinhas. A parte das barreiras físicas. Está (...) operacional, agora isolamento acústico, iluminação. Acho que a iluminações não.” - “Eliminação de estímulos visuais. OK, das escolas novas, (...) querem colocar nada de muitas cores. Mas as escolas antigas, se fores para a zona da escola E.” - “Tu tens muitas escolas que são

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	ocorrendo de seguida um aumento do número de alunos (...) não proporciona um trabalho de qualidade para qualquer aluno, muito menos a PcA que apresentam sobrecargas sensoriais a estímulos auditivos (campainhas, gritos, barulhos nos recreios) e visuais (muita cor, luzes fortes, fluorescentes), que poderão desencadear comportamentos como ansiedade, stress e desregulação emocional perante multidões.” - “(...) os ambientes escolares hostis são barreiras significativas na sua aprendizagem e para uma inclusão escolar plena.”	Estava em casa fechados como fossem doidinhos, não é? Há 30 anos atrás, agora é diferente. (...) acho que as políticas sociais viradas para essa área da deficiência, ou das necessidades especiais. (...) quem faz as políticas sociais, quem faz as coisas, os arquitetos não estão preparados, eles não auscultam as pessoas. Pode não ser nós, os pais, mas os professores, as associações (...) Com quem trabalham os com os miúdos. (...) Vou fazer uma escola e vou fazer uma sala que não têm isso. Não tem luminosidade. Não tem.” - “A escola F, uma parte que foi um bloco novo que fizeram de 2 andares. O primeiro andar não tem água (...). As crianças no primeiro andar, sim, têm que descer as escadas para ir à casa de banho, que não têm a lógica nenhuma. Engenheiros e aquilo tudo só (...)”	- “a sala é a mesma dos outros, é igual. Eles têm uma sala. Mas não está preparada ou está adaptada.” - “E mesmo assim [a sala] tem montes de dificuldades, porque é uma sala que tem 3 paredes de vidro, ou seja, não deveria ter tanto vidro. Porque eu não consigo criar cantinhos com tanta parede de vidro e. E, portanto, é tudo menos uma sala adaptada.” - “(...) quanto a adaptações dos edifícios escolares, a minha (...) escola (...) básica. Praticamente é tudo em escolas centenárias, não há nenhum tipo, nem é possível. Não. São escolas que não estão adaptadas nem às cadeiras de rodas. Não estão. Um menino que	dentro daquelas escolas são centenárias. Esquece! É só, é só estímulos visuais, iluminações esquece, isolamento acústico, a gente está na sala de baixo. A gente está ouvindo, as pessoas da sala de cima, não dá! Porque ainda é ainda aquele chão, soalho (...)” - “(...) acho que na escola E tem aqueles interruptores que conseguimos controlar a iluminação, a intensidade.” - “A questão do isolamento acústico está mais

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
			tem uma incapacidade física, tem que ficar na sala sempre em baixo. Eles fizeram aí umas alturas, umas adaptações (...) mas aquilo não funcionou. São edifício há muito antigos que não estão preparados para essa realidade.”	que reconhecido que os miúdos com autismo quase todos têm sensibilidade, a sensibilidade auditiva não é (...)” - “(...) o isolamento acústico sim, é importante” - “A luz equilibrada, a única que, e até devido, é a escola nova E. Que têm parte do interruptor.” - “O refeitório faz sempre muito barulho. (...). Dois refeitórios ou então organizar os horários, mas isso depois vão dizer, Ah, mas isso então já não é inclusão, isso aí já

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
				é exclusão, porque já estamos a separar.”
Espaço sala de aula (5B) (organização e estruturação)	- “Consideram a importância de adaptar as aulas e ajustar salas (...)”	- “A sala se calhar até está adequada. Podia-se tirar algumas umas coisinhas da Parede, mas.” - “Parece uma sala de educação normal de alunos sem [necessidades especiais], com secretárias de um lado ao outro.” - “O Espaço agora acho que foi arranjado, mas. Não, Eu Não gosto, porque o que é que fizeram arranjaram uns cortinados para ele estar isolado com cortinados e aquilo para. Mim isso é. Horrível, Eu Não consigo, eu não suporto aquilo. Mãe 2: Não, isso é. Horrível, um cantinho para descansar, uma poltrona, um puf como eles têm. OK, mas sem à volta.	- “Quer dizer, eu, pus os cantinhos, as áreas, as áreas de interesse, área de estudo, mas. Foi porque. Porque eu pus.” - “É igual. E é o mobiliário, que depois pôs as cadeiras em U, ou pões as cabeiras a pares ou em grupos. É só. A gente joga com mobiliário, a disposição do mobiliário.” - “(...) neste momento, aplicava a metodologia TEACCH. (...) Portanto, seria o recurso. Aos cantinhos, nós não chamamos cantinhos, chamam várias à área de estudo. A área da transição.”	- “Ainda sou do tempo da metodologia TEACCH. Acho que é sempre muito importante para os miúdos com autismo. Ter uma zona delimitada, aqui faz-se isso aqui faz-se aquilo, ter zonas que eles já sabem que estão associadas a um tipo de tarefa.” - “A questão de usar as rotinas visuais.” - “A organização dos materiais que isso é importantíssimo até mesmo para

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
		Agora com um cortinado, quer dizer isso é horrível.” - “O Joaquim desde que está na secundária, as salas são. Ah havia poucas salas disponíveis e são salas pequenas. Não tem também de uma sala de aula normal, então eles não têm esse cantinho que já estive noutros anos, que era um colchão daqueles de educação física que e ele gostava de estar ali por aí. Um tapete não, agora não tem nada, porque também a sala não tem espaço.” - “É pequenina, tem assim as mesas todas juntas, com cadeiras à volta. Depois tenho os armários, uma mesa tipo esta assim e tem o micro-ondas para aquecerem alguma coisa que queiram, mas a sala não tem mais materiais. E eu tive lá a receber a avaliação. Pronto as paredes, o que é preciso? E tudo, mas não, não.”		mim. O acesso, portanto, a disposição mobiliário. A disposição das salas dos miúdos.” - “(...) em termos de exposições de mesas cada professor organiza á sua maneira, exceto numa primária que é sempre o mesmo professor.”

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	País	Professores	Técnicas APPDA – Açores
		- “A escola A tem o lava loiça, acho que lavam a loiça ali.” - “Eu acho que as salas ou os sítios onde eles estão deviam estar preparados como fosse uma casa para as suas atividades normais ou fazer uma cama ou levantar ou pôr roupa suja, ir à casa de banho, pôr mesas. Isso é que devia ser assim.” - “(...) a escola A (...) foi feita de raiz, se calhar pensaram por uma salinha maior se fosse, antigamente aqueles blocos a escola A era por blocos. Não, não é comum a escola D, não vi a Olaria nem a cerâmica estava fechada, mas aquilo é, estava aqui, sala assim. A sala onde os meninos estavam, também era mesa, (...) depois tinha a cozinha, estava super desorganizada. (...) depois tinha a sala do da psicomotricidade que eu também não vi. Mas era muito compartimentado. (...)”		

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
		- “E a do Joaquim era uma sala, de uma sala, fizeram 2. Por isso está pequena porque (...) está dividida e não é bem ao meio.”		
Espaços específicos (5C) (Criação de espaços Silenciosos, salas snoezelens, zens, etc.)	<u>Prática na APPDA:</u> - “(...) uma sala snoezelen, onde são proporcionados momentos relaxantes, de estimulação sensorial e são trabalhados de forma tranquila e calma algumas das competências acima referidas.” - “Esta sala [snoezellen] é utilizada para a gestão e regulação de comportamentos.” <u>Prática nas Escolas:</u> - “[Professores consideram a importância] “a necessidade de criar espaços [tranquilos] para que os alunos possam regular-se emocionalmente.” - “As escolas necessitam de criar espaços tranquilos ou salas de regulação sensorial para mitigar	- “A escola A tem a sala snoezelen.” - “Não [não foram criadas salas silenciosas, salas snoezelen, espaços zens]”. - “Que eu saiba na Ribeira Grande, a snoezelen que que há e que o Joaquim já frequentou, era na no CACI da Santa Casa e ele ia [escola tem protocolo com a Santa Casa da Misericórdia]. Agora se há aqui para cá alguma. Não sei. Mas ele também já anos deixou de ir porque como só há aquela para toda a gente, a partir de uma certa idade, vão dando prioridade aos mais pequeninos.” - “[A construção da escola A têm] 4 anos mais ou menos. Já foi pensado um bocadinho e tem a sala de snoezelen e tem a casa de banho.”	- “(...) a minha escola foi escola piloto e nada foi criado em termos físicos de espaços físicos. Nada!” - “Uma sala snoezelen nesses casos desses alunos, era uma coisa. (...) Essencial. Professora 1: Essencial (...)quando eles estão em crise, poderiam beneficiar tanto daquele espaço [sala snoezelen] ou mesmo sem estarem em crise para evitar uma crise. Só por aí. E a própria sala dele. Onde eles trabalham não é o dia a dia estarem todo o dia numa sala adaptada com luzes adaptadas. É muito diferente de estar numa sala normal.”	- “Sei que há escolas que têm snoezelen. A nível de espaços zen ou sala silenciosa, o que eu sei que criaram que tem um nome extremamente apelativo, mas depois na prática aquilo é uma coisa muito duvidosa. Que são os GAID [Gabinete de Apoio e Intervenção Disciplinar], os gabinetes disciplinares. É uma sala que realmente fica silenciosa, porque tem uma mesa e duas três cadeiras. E os

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
	estes efeitos [desregulação sensorial e emocional]” - “Estas salas [tranquilas] ao serem criadas vão (...) ser benéficas para as PcA, (...) para alunos com hiperatividade, défice de atenção e qualquer outro aluno que necessite de se acalmar, relaxar e integrar-se emocionalmente.” - “(...) estas salas [espaços tranquilos] sejam um grande benefício para toda a comunidade escolar”.			miúdos quando têm comportamento desadequados são colocados no GAID. Uma sala sem grandes materiais, uma mesa e cadeiras.” - “As escolas não têm isso, salas silenciosas, ouve-se tudo.” - “Espaços Zens, nem pensar, não têm. Ahh sala de isolamento sonora, não têm.” - “(...) mas nas escolas não foram criados espaços próprios para eles (...)” - “Os [alunos] mais, que são até um pouco

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
				intelectualmente um pouco mais alcançados intuitivamente, às vezes por si, refugiam se nas bibliotecas.” - “(...) a questão da sala de snoezelen. (...) Só é cedida em, no contexto de terapia, não há.” - “(...) se eu tivesse autismo e se sentisse a necessidade de sala snoezelen para relaxar para me acalmar, Eu Não posso a abrir a sala de snoezelen e entrar. (...) não. É só quando eles [alunos] estão a terapia.”

Sub – dimensões	Narrativa Autobiográfica	Pais	Professores	Técnicas APPDA – Açores
				- “(...) eles [escolas] iam fazer sala sensorial.”

Nota: As unidades de registo desta grelha foram retiradas da autonarrativa da investigadora e dos grupos focais a técnicos, familiares e professores.