



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

IPV - ESEV 2025

Desafios da Inclusão Escolar e Social de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: análise de políticas e práticas

Carlos Manuel Almeida Tavares

Desafios da Inclusão Escolar e Social de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: análise de políticas e práticas

Carlos Manuel Almeida Tavares

18 de novembro de 2025



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Desafios da Inclusão Escolar e Social de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: análise de políticas e práticas

Carlos Manuel Almeida Tavares

Trabalho de Projeto

Mestrado em Educação Especial, especialização Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação do Professor Doutor Henrique Ramalho

18 de novembro de 2025

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Carlos Manuel Almeida Tavares, n.o 18378 do curso de Mestrado de Educação Especial, Especialização do Domínio Cognitivo e Motor declara sob compromisso de honra, que o trabalho final de Formação Especializada é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 19 de novembro de 2025

O mestrando, _____



Assinado por: Carlos Manuel de
Almeida Tavares
Identificação: B111606856
Data: 2026-03-22 às 22:21:43

Resumo

Este estudo analisa os desafios da inclusão escolar e social de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), articulando políticas educativas com práticas concretas observadas no contexto escolar. A investigação segue uma metodologia qualitativa, recorrendo a entrevistas semiestruturadas a profissionais que trabalham diretamente com alunos com PEA. Os resultados evidenciam que a implementação da educação inclusiva exige respostas diferenciadas, cooperação entre docentes, técnicos especializados e famílias, e uma intervenção consistente das Equipas Multidisciplinares e dos Centros de Apoio à Aprendizagem. A diversidade de perfis dentro da PEA impõe adaptações pedagógicas contínuas e recursos especializados adequados. No âmbito da transição para a vida adulta, destaca-se a importância do Plano Individual de Transição e das experiências de formação prática em contexto de trabalho. Persistem, contudo, obstáculos relevantes: limitada sensibilização do tecido empresarial, apoios insuficientes e falta de incentivos que promovam a contratação e a manutenção de jovens com PEA no mercado laboral.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo, Políticas Educativas, Práticas, Inclusão, Transição.

Abstract

This study examines the challenges associated with the school and social inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), integrating an analysis of educational policies with the concrete practices observed in school settings. The research adopts a qualitative methodology, drawing on semi-structured interviews with professionals who work directly with students with ASD. The findings indicate that the implementation of inclusive education requires differentiated responses, effective collaboration among teachers, specialised staff and families, and consistent intervention from Multidisciplinary Support Teams and Learning Support Centres. The heterogeneity of ASD profiles necessitates continuous pedagogical adaptations and adequate specialised resources. Regarding the transition to adulthood, the study highlights the relevance of Individual Transition Plans and practical training experiences in real work contexts. However, several obstacles persist, namely limited awareness within the business sector, insufficient support mechanisms, and the lack of incentives that encourage the recruitment and retention of young people with ASD in the labour market.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Educational Policies, Practices, Inclusion, Transition.

Índice

<i>Introdução</i>	7
<i>I Parte - Revisão da Literatura</i>	9
1-CONCEITO DE PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO	9
2-DIAGNOSTICO DA PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO	11
2.1- Critérios para o diagnóstico	11
2.2- Níveis de gravidade	12
2.3- Etiologia.....	13
2.4- As Comorbilidades na PEA	13
3-METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO	14
3.1- Metodologia TEACCH	15
3.2- Modelo DIR.....	16
3.3- Modelo ABA.....	16
4-DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE CRIANÇAS COM PEA	17
4.1- A intervenção mediada por pares	18
4.2- O Social Stories	18
4.3- O Social Communication Intervention Project	18
4.5-DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM PEA	19
4.6- A INCLUSÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM PEA	19
PARTE II	22
Capítulo II-Metodologia e Trabalho Empírico	22
1.Contextualização e Justificação da Temática	22
1.1.Relevância da inclusão escolar e social de alunos com PEA.....	23
1.2. Enquadramento das políticas educativas.....	24
1.3. Pertinência do estudo no contexto atual	24
2.Problema de Investigação, Objetivos e Questões	25
2.1 Definição do problema	25
2.2. Objetivo geral	26
2.3. Objetivos Específicos	26
3.Metodologia	27
3.1.Tipo de estudo e Instrumento de recolha de dados	27

3.2.Participantes.....	28
3.3. Procedimentos de tratamento e análise.....	28
<i>CAPÍTULO III.....</i>	30
<i>1. Análise dos Dados</i>	30
<i>2. Discussão dos Dados</i>	34
<i>Conclusão</i>	36
<i>Referências bibliográficas</i>	38

Introdução

Atualmente, a Perturbação do Espetro do Autismo (PEA) é vista como uma perturbação do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações persistentes na comunicação e interação social e pela presença de padrões repetitivos e restritos de comportamentos, interesses ou atividades (APA, 2013).

O termo autismo deriva da palavra grega “autos”, que significa "o próprio". É uma condição que afeta um número cada vez maior de pessoas por todo o mundo e Portugal não é exceção. Segundo a Federação Portuguesa de Autismo (s.d.), nos últimos 30 anos, tem-se verificado um aumento do número de casos de autismo diagnosticados em todos os países onde foram realizados estudos de prevalência. Este crescimento pode, em parte, ser resultado de uma maior consciencialização relativamente ao autismo, das mudanças nos critérios de diagnóstico e do facto de as crianças serem diagnosticadas cada vez mais cedo.

Existem apenas dois estudos conhecidos sobre a prevalência do autismo em Portugal realizados nos últimos 25 anos: um estudo publicado em 2005, mas com dados recolhidos em 2000, apontava para uma prevalência de 0,09% de autistas na sociedade portuguesa. Mais recentemente, um estudo realizado na região centro do país e publicado em 2020, calculando a partir daí a prevalência nacional, indicou que os valores chegam a 0,5% da população, cerca de 50 mil indivíduos (Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, 2020).

A razão de ser do presente trabalho, que é realizado no âmbito da disciplina de Investigação Aplicada ao Projeto do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Viseu, é a necessidade de aprofundar o conhecimento deste tema em franca evolução de número de casos, a sua realidade, compreender as necessidades e desafios (sociais, culturais, económicos, educacionais) que cada uma dessas pessoas enfrenta e apoiar a consciencialização pública sobre a condição, promovendo a inclusão.

Tem como objetivo geral analisar os desafios da inclusão escolar e social de alunos com Perturbação do Espetro do Autismo, articulando a perspetiva das políticas educativas e sociais com as práticas dos profissionais que intervêm neste processo. Atendendo à complexidade, ao carácter contextual e à dependência das interpretações dos sujeitos envolvidos no fenómeno em análise, adotou-se o método de investigação qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa.

Pretende-se perceber quais são as estratégias pedagógicas e os apoios sociais que potenciam a inclusão escolar e social de crianças com autismo nos seus contextos de vida. Para

melhor se entender, o termo inclusão deriva do latim “inclusionem” - «encerramento», significando ato ou efeito de abranger, compreender, integrar; ato ou efeito de inserir ou acrescentar.

Pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades (UNESCO, 1994). A escola tem a responsabilidade de, em conjunto com os docentes, fazer com que todos se sintam parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão, organizando ações de formação e encontrando apoios que permitam aos educadores e professores responder às necessidades de todos os alunos (Correia, 2003).

Devemos encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas (UNESCO, 1994).

I Parte - Revisão da Literatura

1-CONCEITO DE PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

O termo "autismo" foi usado pela primeira vez no início do século XX por Eugene Bleuler para designar um distúrbio do pensamento presente nos esquizofrênicos (Gilbert e Coleman, 2000). Em 1943, Leo Kanner, psiquiatra americano, publicou um artigo descrevendo um grupo de crianças com um conjunto único de características, incluindo dificuldades na interação e comportamentos repetitivos. Ele utilizou o termo "autismo infantil precoce" para descrever essa condição. Em 1944, Hans Asperger, austríaco, descreveu o mesmo tipo de perturbações em crianças com melhores capacidades verbais, utilizando a denominação de "autistic psychopathy" (Oliveira, 2005), o que mais tarde ficou conhecido como Síndrome de Asperger.

Na década de 70, vários grupos de investigadores reconheceram a necessidade de diferenciar as perturbações mentais com início na infância, das quais o autismo era o protótipo, das psicoses, que se iniciavam mais tarde (na criança ou somente na adolescência), cujo modelo era a esquizofrenia (Oliveira, 2005). Em 1980, o DSM-III diferenciou o autismo da esquizofrenia infantil e de outras psicoses pela ausência de sintomas psicóticos como as alucinações e os delírios. Antes do DSM-III (1980), o autismo não tinha atingido aquilo que se pode referir como um estatuto de "diagnóstico oficial" no sistema americano, e fora deste sistema, ainda não tinha uma base de regras suficientemente aceite para serem aplicadas (Pereira, 1999).

Em 1994, com a quarta versão do DSM, foi feita uma revisão destes critérios e em 2000 a sua revisão no DSM-IV-TR. Na mais recente versão do manual – DSM-5 (APA, 2013), o autismo assume a designação de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), dado o seu perfil e a gravidade variáveis (Filipe, 2012). Também com o DSM-V (2013), o diagnóstico de síndrome de Asperger (perturbação que está associada a boas competências cognitivas e que não estava incluída no espectro) foi extinto e passou a ser englobado na PEA, classificado como autismo leve (Costa, 2024).

Atualmente, a PEA é perspectivada como uma perturbação do neurodesenvolvimento que engloba dificuldades tanto ao nível da comunicação e interação social, como ao nível do comportamento. O diagnóstico baseia-se em deficiências na comunicação e nos padrões restritos e repetitivos de comportamento (Marques & Santos, 2023). Caracteriza-se por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto

múltiplo e variável em áreas importantes do desenvolvimento humano, como a comunicação, interação social, aprendizagem e capacidade de adaptação (Mello, 2007).

A PEA é a segunda mais frequente perturbação do desenvolvimento logo atrás do défice cognitivo. Há dificuldades em estabelecer o diagnóstico em casos em que não há défice cognitivo associado e em que há concomitantemente boas competências linguísticas, pelas características da própria perturbação. (Costa, 2024).

2-DIAGNOSTICO DA PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) manifesta-se geralmente nos primeiros 3 anos de vida, particularmente entre os 15 meses e os 3 anos, altura em que as competências de comunicação evoluem significativamente.

Existem alguns sinais de alerta para a presença de PEA (Ribeiro, 2015): dificuldades no contacto ocular; não responder ao nome; não evidenciar expressões de afeto e de prazer; não apontar; não mostrar e/ou partilhar interesses e prazer; má coordenação do olhar, expressão facial, gesto e vocalização; não brincar adequadamente com brinquedos variados; ausência de vocalizações de consoantes; prosódia invulgar; movimentos repetitivos ou posturas anómalas do corpo, braços, mãos ou dedos; movimentos repetitivos com objetos; não responder aos sinais do contexto.

2.1- Critérios para o diagnóstico

De acordo com a APPDA (2024), os critérios de diagnóstico para a Perturbação do Espectro do Autismo no DSM-5 são os seguintes: défices persistentes na comunicação e interação social, em todos os contextos do indivíduo, no presente ou no passado: défice na reciprocidade social e emocional, que pode ir desde a aproximação social desajustada e limitação na conversação, reduzida partilha de interesses, emoções e afetos, até dificuldades em iniciar ou em responder a interações sociais; défice nos comportamentos comunicativos não verbais usados para a interação social, que podem variar desde a fraca integração da comunicação verbal e não verbal, a alterações no contacto ocular e linguagem corporal; limitações na compreensão e uso da comunicação não verbal, assim como ausência total de expressão facial ou gestos; défice no desenvolvimento e manutenção de relações apropriadas ao nível de desenvolvimento (além dos cuidadores), que se pode traduzir pela dificuldade na adequação do comportamento à mudança de diferentes contextos sociais, na partilha de jogo imaginativo e em fazer amigos, com aparente falta de interesse nas pessoas.

Padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos, manifestados em pelo menos dois dos seguintes critérios: discurso, movimentos ou utilização de objetos restrita ou repetitiva (e.g., estereotipias motoras, alinhamentos de brinquedos ou rodar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas); adesão excessiva a rotinas, padrões ritualizados de comportamento verbal e não verbal ou resistência excessiva à mudança (e.g., stress extremo a pequenas mudanças, dificuldade com as transições, padrões de pensamentos rígidos, rituais de saudação, necessidade

de ir pelo mesmo caminho ou comer todos os dias a mesma refeição); interesses altamente restritos e fixados, caracterizados como “anormais” na intensidade e no foco; híper ou Hipo reatividade ao input sensorial ou interesse incomum em aspetos sensoriais do ambiente, como aparente indiferença à dor/temperatura, resposta adversa a sons específicos ou texturas, toque ou cheiro excessivo de objetos, fascinação por luzes ou objetos que rodam.

Os sintomas devem estar presentes desde cedo na infância, mas podem não ser completamente manifestados até que as exigências sociais excedam os limites das capacidades. No seu conjunto, os sintomas limitam e criam limitações na funcionalidade diária. Os sintomas não podem ser explicados por outras perturbações de desenvolvimento.

2.2- Níveis de gravidade

Além dos critérios diagnósticos do DSM-5 para autismo, estão presentes os níveis de gravidade. A partir da 5ª edição, o PEA passa a ser dividido em três níveis diferentes: leve, moderado e severo (APPDA ,2024):

Nível 1 (Leve, requer acompanhamento): mostra dificuldade nas interações sociais e menor interesse nos relacionamentos. Poucas ou nenhuma dificuldades ao nível da linguagem.

Nível 2 (Moderado, requer acompanhamento moderado): dificuldade acentuada com a comunicação verbal e não verbal. Habilidades sociais limitadas (os défices sociais são evidentes mesmo com apoios). Padrões de comportamentos rígidos, com dificuldade em lidar com mudanças. Comportamentos restritos e repetitivos. No critério diagnóstico, pode ou não haver deficiência intelectual e linguagem funcional prejudicada.

Nível 3 (Severo, requer acompanhamento intensivo): graves dificuldades de comunicação. Comportamentos restritos e repetitivos. Défices graves na iniciação de interações sociais. Inflexibilidade do comportamento. Enormes dificuldades com a mudança. No critério diagnóstico, pode ou não haver deficiência intelectual e ausência de linguagem funcional.

2.3- Etiologia

A etiologia da Perturbação do Espectro do Autismo é complexa e multifacetada, envolvendo uma combinação de fatores genéticos, neurológicos e ambientais. Inicialmente era encarado como uma perturbação da interação mãe-bebê. Atualmente são consideradas como uma alteração orgânica de desenvolvimento, de base genética, sendo uma das patologias complexas mais hereditáveis (Lima, 2012).

Segundo Oliveira (2005) as etiologias podem ser da seguinte ordem: Genética e entidades médicas associadas-Genética: na grande maioria dos indivíduos com autismo há provas de uma influência genética complexa.

Entidades médicas associadas: a PEA representa uma síndrome clínica com múltiplas etiologias, na maioria dos casos desconhecidas. Fatores ambientais: apesar da predominância irrefutável da componente genética na etiologia do autismo, agressões precoces do cérebro em desenvolvimento podem determinar uma maior suscetibilidade para o autismo e serem fatores determinantes para a sua variada expressão fenotípica. Fatores pré e perinatais-Perinatal: tem sido investigada a associação entre incidentes nos períodos pré, peri e neonatais e o autismo, embora as conclusões não sejam concordantes. Pós-natais: agentes infecciosos pós-natais; agentes tóxicos. Imunizações e a síndrome de esteatorreia: tem sido descrita a coexistência de autismo e de patologia gastrointestinal.

2.4- As Comorbilidades na PEA

A PEA está associada a várias patologias que agravam o quadro existente. De acordo com o DSM-5 as mais frequentes são as dificuldades intelectuais e dificuldades da linguagem estruturais (ou seja, uma incapacidade de compreender e construir frases com o uso apropriado da gramática), que se devem notar sobre os especificadores relevantes, quando estes são aplicáveis.

Segundo Ribeiro (2015), habitualmente encontramos associado ao autismo: perturbação do desenvolvimento intelectual (PDI); perturbação da linguagem e fala; comorbilidades psiquiátricas; perturbações do sono; perturbações da atenção e perturbação do desenvolvimento da coordenação motora; epilepsia; perturbação défice de atenção e hiperatividade; disfunção auditiva; obesidade, excesso de peso e sintomas gastrointestinais.

3-METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO

Sabemos que não existem intervenções curativas para os indivíduos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). No entanto, é possível em alguns casos alcançar a autonomia. A intervenção educativa proporciona as condições ambientais necessárias para o ensino dos conhecimentos e das capacidades que estão na base da independência pessoal e social dos indivíduos. Existem muitos comportamentos que as crianças sem problemas aprendem espontaneamente. Contudo, aquisições tão básicas como pedir ajuda de um modo adequado precisam de ser ensinadas às crianças com autismo (Oliveira, 2005).

Em Portugal as metodologias que surgiram de forma mais estruturada foram a metodologia TEACCH através da abertura de salas estruturadas dentro do ensino regular, o modelo DIR associado à Unidade de Primeira Infância e o ABA. Para além destas três metodologias existem outras terapias aplicadas de forma isolada e não integradas num programa global: terapia da fala, terapia ocupacional, hipoterapia, integração sensorial, apoio psicológico, etc. (Lima, 2012).

Apesar das terapias terem técnicas diferentes de aplicação, sempre tendo em conta a especificidade do perfil de funcionamento de cada uma destas crianças, todas devem seguir os mesmos princípios de orientação (Oliveira, 2005): o início precoce da intervenção. As crianças que iniciam a intervenção antes dos três ou quatro anos (idealmente por volta dos dois ou três) têm melhor prognóstico, quando comparadas com as do início tardio, tanto na aprendizagem como na melhoria clínica do autismo; a intervenção intensiva.

O número de horas de ensino varia entre quinze a quarenta (em média, 27 horas por semana) nos diferentes programas. O ensino intensivo diário e em vários contextos ambientais tem eficácia comprovada na aprendizagem global e na redução de comportamentos desajustados; a participação das famílias no programa educativo melhora a manutenção e a generalização dos conhecimentos adquiridos e promove uma melhor compreensão do autismo, reduzindo a tensão familiar; adaptação curricular.

O perfil de desenvolvimento e de funcionamento cognitivo do indivíduo condiciona um programa educativo individual. Todos os conteúdos curriculares devem trabalhar aquisições básicas necessárias a todas as outras aprendizagens como: a atenção, a imitação, a comunicação, a interação e a brincadeira; o ambiente e as tarefas de ensino devem ser estruturados, previsíveis e facilitados com informação visual; devem ser promovidas estratégias

de generalização e de manutenção das aprendizagens adquiridas; a equipa de intervenção deve ser ensinada e estar preparada a trabalhar com indivíduos com autismo; é fundamental a utilização de meios de comunicação alternativa, de terapia ocupacional e treino de competências sociais.

3.1- Metodologia TEACCH

O principal objetivo deste modelo de ensino estruturado é aumentar a independência e manejar os comportamentos, levando em conta as habilidades cognitivas, necessidades e interesses das pessoas com transtorno, bem como adaptar o ambiente de acordo com isso (Freire, 2012).

Segundo Rasteiro (2019) para a operacionalização deste modelo a estrutura física deve ser organizada claramente, com áreas bem definidas, para permitir à criança obter a informação e organizar-se o mais autonomamente possível, assegurando estabilidade e fomentando aprendizagens. De acordo com as necessidades dos alunos e tendo em conta o espaço existente, assim são criadas as áreas necessárias: área de transição; área de reunião; área do aprender; área de trabalhar; área de brincar; área do computador; área do trabalho em grupo.

É um modelo suficientemente flexível que se adequa à forma de pensar e de aprender destes alunos e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um, em que os pais apresentam um papel extremamente ativo, desde o procedimento da avaliação inicial até ao processo interventivo continuado (Cumine et al, 2008).

Em Portugal, o Ensino Estruturado baseado no modelo TEACCH começou a ser implementado em 1996, constituindo-se como uma resposta educativa destinada a alunos com PEA, integrada em escolas do ensino regular. A disseminação do modelo TEACCH em Portugal reflete um avanço significativo na concretização de políticas de educação inclusiva, enquadradas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que consagra o direito de todos os alunos a uma educação equitativa e de qualidade, independentemente das suas condições pessoais ou necessidades específicas. Neste contexto, as Unidades de Ensino Estruturado constituem um recurso essencial para a operacionalização dos princípios do decreto, pois permitem que os alunos com PEA frequentem o ensino regular, com as adaptações e apoios necessários. No entanto, a sua eficácia depende da articulação entre as políticas educativas, as práticas pedagógicas e o envolvimento das famílias.

3.2- Modelo DIR

O modelo DIR (modelo baseado no Desenvolvimento, Diferenças Individuais e na Relação) é um modelo de intervenção intensiva e global com o envolvimento e participação da família, com diferentes especialidades terapêuticas e a articulação e integração nas estruturas educacionais (Lima, 2012).

É um modelo de intervenção intensiva e global, que associa a abordagem Floor-time com o envolvimento e participação da família, com diferentes especialidades terapêuticas (integração sensorial, terapia da fala) e a articulação e integração nas estruturas educacionais (Silva, 2012)

3.3- Modelo ABA

Trata-se de uma metodologia que aplica os princípios do behaviorismo para modificação do comportamento. O objetivo é adaptar o comportamento ao ambiente. O modelo é usado para aumentar e manter comportamentos adaptados e desejados e generalizar esses mesmos comportamentos a novos ambientes e situações (Lima, 2012).

4-DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE CRIANÇAS COM PEA

Falar de alunos com Perturbação do Espetro do Autismo é falar, como já foi descrito antes, de alguém que manifesta um desinteresse/alheamento por tudo o que o rodeia e em casos mais extremos um completo isolamento social, o que justifica a enorme importância de se refletir no desenvolvimento social quando se fala destes alunos.

De forma breve, podemos definir o desenvolvimento social como a aquisição de competências sociais ao longo do tempo, que são essenciais para uma participação efetiva na sociedade. Uma pessoa é considerada socialmente competente conforme ela consegue resolver demandas sociais levando em consideração o seu ambiente social, e somente a partir desta competência é que ela pode desenvolver interações sociais harmônicas e bem-sucedidas (Ramos et al, 2018).

Em crianças com autismo, ao longo do seu desenvolvimento irão manter-se dificuldades acentuadas, como a falta de empatia, as inconsistências de estabelecimento e manutenção da troca social, e igualmente falhas para perceber os sentimentos e as respostas dos outros, falhas no desenvolvimento e diversificação de amizades. Consequentemente surgem, e vão-se estruturando problemas bem marcados na capacidade de se envolverem em jogos coletivos e cooperativos com outras crianças e adultos, fatores que caracterizam muito do comportamento social normal (Correia,2003).

Em relação aos seus comportamentos socialmente inadequados, não sentem vergonha ou culpa, pois isso aconteceria se tivessem consciência do que os outros estão a pensar, ou seja, colocar-se no lugar do outro (Siegel, 2008).

4.1- A intervenção mediada por pares

Consiste numa intervenção por intermédio de semelhantes ou conjunto de pequenos grupos com desenvolvimento típico, orientados por um adulto a promover as competências sociais e/ou académicas de uma criança com autismo.

Os pares, são participantes ativos deste processo e atuam como exemplos de comportamentos e mediadores da aprendizagem para os alunos atípicos, fazendo com que tais condutas estimulem a ampliação de comportamentos e sejam acrescentados no repertório destes alunos.

A escolha dos colegas é feita pela professora da turma, considerando aspetos como empatia, domínio das habilidades que serão trabalhadas na intervenção, faixa-etária, presença regular nas aulas e possuírem interesses em comum, como jogos e brincadeiras (Loureiro, 2022).

4.2- O Social Stories

É um programa altamente estruturado que usa as histórias como meio de explicar diferentes situações sociais e promover comportamentos e respostas socialmente apropriadas, através do fornecimento de critérios chave, tais como informação e suporte visual, texto simples e claro, incluindo frases descritivas, diretivas e que mostram a perspetiva dos pares.

O objetivo destas histórias é descrever a situação social e os comportamentos adequados, ao invés de explicar à criança como se comportar (Peixe, 2023).

4.3- O Social Communication Intervention Project

É um programa de intervenção intensivo de comunicação social manualizado que pretende melhorar a conversação e as habilidades funcionais da comunicação social, para crianças em idade escolar com dificuldades persistentes de pragmática (Peixe, 2023).

4.5-Desenvolvimento escolar de crianças com PEA

A integração escolar permitiu que crianças e jovens com deficiência saíssem das instituições de ensino especial e entrassem na escola regular. Essa mudança permitiu que esses alunos tivessem acesso a novos ambientes de aprendizagem e socialização. No entanto, essa transição trouxe desafios, especialmente na adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno.

A criação de programas educativos individuais (PEIs) foi uma estratégia importante para personalizar o ensino, mas sua implementação depende muito da capacitação e do envolvimento dos professores de educação especial. As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial (Sanchez e Teodoro, 2006).

A nível legislativo, o Decreto – Lei nº 54 de 6 de julho de 2018, configura um enorme avanço na desejada inclusão. Este baseia-se no pressuposto de que todos os alunos têm capacidades, estilos e ritmos de aprendizagem diferentes e propõe algumas medidas conhecidas como universais: diferenciação pedagógica; acomodações curriculares; enriquecimento curricular; promoção do comportamento social; intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos; percursos curriculares diferenciados; adaptações curriculares não significativas; apoio psicopedagógico; antecipação e reforço das aprendizagens; apoio tutorial preventivo e temporário.

4.6- A Inclusão profissional de pessoas com PEA

É perceptível a qualquer observador que vivemos um período de maior aceitação social, em que o tema da inclusão é cada vez mais discutido e que há um enorme esforço para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência. No entanto, ainda existem muitos casos de marginalização destas pessoas, e o caminho a percorrer, apesar de iniciado, é ainda longo. As preocupações com este assunto datam da Carta Social Europeia de 1961 e da sua revisão de 1996, onde se expõem preocupações relacionadas com as condições de emprego, orientação e formação profissional, e igualdade de oportunidades (Veiga et al., 2014).

Posteriormente, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Estratégia Europeia para a Deficiência da Comissão Europeia (2007) são relevantes fontes de inspiração para manter vivo o objetivo da inclusão profissional das pessoas com deficiência (Veiga et al., 2014). Além disso, na Carta dos Direitos da Pessoa com Autismo, é também definido o direito destas pessoas a um emprego significativo e a uma formação vocacional sem discriminação ou estereótipo; a formação e o emprego devem respeitar as capacidades e escolhas do indivíduo (Fundação AMA, 2024).

Contrariamente ao expectável, para além da legislação que define os direitos e a inclusão, a literatura existente sobre estratégias ou uma visão para a empregabilidade ainda é muito deficitária em Portugal. Um dos poucos exemplos válidos encontrados é um trabalho realizado e publicado pela FORMEM (Federação Portuguesa dos Centros de Formação e Emprego de Pessoas com Deficiência) com o apoio das Universidades do Minho e de Évora, intitulado "Inclusão Profissional e Qualidade de Vida" (Veiga et al., 2014), do qual destaco alguns contributos: que os adultos com deficiência recebam uma preparação adequada e suficiente que lhes permita aceder a um emprego e desenvolver uma vida profissional; que as pessoas com deficiência tenham possibilidades de ser autónomas. Trata-se, definitivamente, de procurar uma convivência normal em todos os aspetos da vida, o que supõe, entre outras coisas, igualdade de oportunidades para aceder à educação, à cultura, para ter um posto de trabalho, para aceder a uma habitação ou fundar uma família, para desfrutar do tempo livre.

Ao nível legislativo, a Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, que estabelece o regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência, determina que estas têm direito de acesso a todos os bens e serviços da sociedade, bem como o direito e o dever de desempenhar um papel ativo no seu desenvolvimento. A pessoa com deficiência não pode ser discriminada e deve beneficiar de medidas de ação positiva que garantam o exercício pleno dos seus direitos e deveres. A lei n.º 4/2019, de 10 de janeiro, estabelece o sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência, com grau de incapacidade igual ou superior a 60%, na contratação por entidades empregadoras do sector público e privado.

No que respeita ao direito ao emprego, ao trabalho e à formação, compete ao Estado adotar as medidas específicas e necessárias para assegurar o acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho (Canha, 2015). É ao Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) que cabe a responsabilidade de implementar políticas de reabilitação profissional. Através dos Quadros Comunitários de Apoio, designadamente do Fundo Social Europeu, o Estado desenvolve

estratégias de apoio técnico e financeiro destinadas às organizações, nomeadamente aos Centros de Reabilitação Profissional, permitindo-lhes acionar mecanismos e recursos que promovam a qualificação de pessoas com deficiência e incapacidade, bem como a sua inserção no mercado de trabalho (IEFP, 2024).

Ao implementar medidas de apoio à formação e ao emprego dirigidas a pessoas com deficiência e/ou incapacidade, o IEFP procura responder ao problema da exclusão laboral que continua a afetar este grupo populacional (Martins, 2017).

No entanto, não basta que existam normas legais e se invistam recursos financeiros, materiais e simbólicos, para garantir a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços e atividades comuns da vida coletiva, particularmente quando ingressam no mercado de trabalho.

A inclusão profissional das pessoas com deficiência, especialmente das pessoas com deficiência mental, continua a ter uma expressão pouco satisfatória no espaço da União Europeia e nada condizente com os objetivos traçados.

Os dados conhecidos, mostram como é escasso o contributo dos processos de reabilitação profissional para a obtenção do emprego das pessoas com deficiência.

Numa sociedade vincadamente salarial a inclusão social tem uma forte e explícita componente económica incorporada. Daí que estar socialmente incluído também signifique ter um emprego remunerado que garanta um nível de vida aceitável.

Importa ligar a sua inclusão profissional (das pessoas com deficiência) ao processo de formação profissional em que estiveram envolvidas. Foi a sua participação nesse processo, em que se combinaram os esforços das políticas públicas para as pessoas com deficiência e as práticas das organizações que as formaram profissionalmente, que lhes permitiu ingressarem no mercado de trabalho.

Conforme referido nestes contributos, não basta que as instituições estejam consciencializadas para a problemática ou que exista legislação. É necessário que se envolvam ativamente no processo e numa procura efetiva de soluções.

PARTE II

Capítulo II-Metodologia e Trabalho Empírico

1.Contextualização e Justificação da Temática

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem ocupado um lugar central nas políticas educativas nacionais e internacionais, assumindo-se como um princípio orientador das práticas pedagógicas e da organização das escolas. Em Portugal, a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 reforçou o compromisso com uma escola que acolhe, valoriza e responde à diversidade, promovendo o acesso, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas características, necessidades ou condições de funcionalidade.

Entre os grupos de alunos que mais têm beneficiado desta mudança paradigmática encontram-se os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), cuja inclusão escolar e social permanece, contudo, marcada por inúmeros desafios. A heterogeneidade que caracteriza o espectro, implica necessidades diferenciadas ao nível da comunicação, interação social, autonomia, comportamento e aprendizagem, traduzindo-se em exigências específicas para professores, técnicos, instituições formadoras e entidades empregadoras.

Apesar de existir um enquadramento legal e orientações claras para a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, a realidade vivenciada nas escolas e nas instituições de formação revela que a inclusão plena continua a exigir uma articulação mais eficaz entre políticas, práticas e recursos.

Neste contexto, torna-se fundamental compreender como os profissionais da educação percecionam e implementam práticas inclusivas dirigidas a alunos e jovens com PEA. A análise das suas experiências, dificuldades, perceções e recomendações permite identificar fragilidades, mas também boas práticas e oportunidades de melhoria que podem contribuir para a construção de respostas educativas e sociais mais ajustadas.

O presente estudo, ao centrar-se nos desafios da inclusão escolar e social de alunos com PEA, pretende dar voz aos profissionais que, no terreno, operacionalizam as políticas públicas e lidam diariamente com as necessidades e potencialidades destes alunos. A investigação torna-se, assim, relevante não apenas para aprofundar o conhecimento sobre as práticas de inclusão, mas

também para informar decisões pedagógicas, organizacionais e políticas que contribuam para uma inclusão mais plena, equitativa e sustentável.

1.1. Relevância da inclusão escolar e social de alunos com PEA

A inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo constitui um dos maiores desafios da escola contemporânea. A sua relevância decorre de três dimensões fundamentais: educativa, social e humana.

Do ponto de vista educativo, os alunos com PEA beneficiam significativamente de contextos inclusivos que promovam a interação com os pares, a aprendizagem estruturada, o desenvolvimento de competências comunicacionais e sociais e a promoção da autonomia. A literatura científica sublinha que ambientes educativos ricos, previsíveis e ajustados às necessidades individuais contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais ao longo da vida.

Numa perspetiva social, a inclusão escolar constitui a base para a participação na comunidade, para a construção de relações sociais significativas e para o acesso, em igualdade de oportunidades, a experiências formativas diversificadas. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências que apoiam a transição para o emprego, para a formação profissional e para a vida adulta.

Finalmente, numa dimensão humana, a inclusão de alunos com PEA é um imperativo ético e de justiça social. Permite valorizar a diversidade, combater estigmas e promover uma sociedade mais equitativa, em que cada pessoa possa desenvolver o seu potencial de forma plena

1.2. Enquadramento das políticas educativas

A educação inclusiva em Portugal encontra-se atualmente orientada por um conjunto de documentos legais e normativos que constituem o quadro de referência para a intervenção com alunos com NEE e, especificamente, com PEA.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, na sua abordagem centrada na equidade, estabelece medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, que devem ser mobilizadas em função do perfil de funcionalidade de cada aluno. Este diploma reforça a importância do trabalho da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e do papel do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) na promoção de respostas pedagógicas diferenciadas.

Antes deste enquadramento, o Decreto-Lei n.º 3/2008 já reconhecia a necessidade de respostas especializadas para alunos com PEA, como as Unidades de Ensino Estruturado, que proporcionavam intervenções centradas nas especificidades do espetro. Além destes diplomas, importa referir normativos complementares, como: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que orienta o desenvolvimento de competências-chave; a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência; as medidas do IEFP relacionadas com emprego apoiado, estágios e transição para a vida ativa.

1.3. Pertinência do estudo no contexto atual

A pertinência deste estudo emerge da necessidade urgente de compreender, de forma aprofundada, como as políticas de inclusão estão a ser operacionalizadas nas escolas e nas instituições de formação profissional, e que desafios enfrentam os profissionais na resposta às necessidades de alunos e jovens com PEA, nomeadamente: aplicação prática das medidas legais; lacunas formativas; insuficiência de recursos humanos especializados; necessidade de sensibilização do mercado de trabalho; fragilidades nos processos de transição para a vida adulta; a persistência de estigmas sociais associados à incapacidade.

A necessidade de desenvolver conhecimento académico que permita melhorar práticas pedagógicas e formativas, promova respostas mais eficazes e sustentáveis que garantam uma inclusão real e significativa ao longo da vida.

Deste modo, o presente estudo assume especial relevância no contexto atual, marcado pela necessidade de consolidar uma cultura de inclusão que ultrapasse a dimensão normativa e se traduza em práticas sistemáticas, coerentes e transformadoras.

2.Problema de Investigação, Objetivos e Questões

A inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é promovida pelas políticas educativas portuguesas através do Decreto-Lei n.º 54/2018, que consagra o direito à educação inclusiva e a necessidade de respostas centradas na funcionalidade e nas necessidades específicas de cada aluno. Contudo, a implementação prática destas políticas evidencia constrangimentos que se refletem diretamente na qualidade da inclusão escolar, social e profissional dos alunos com PEA. Neste contexto, coloca-se a necessidade de compreender como os profissionais percecionam e operacionalizam as políticas de inclusão e de que modo essas práticas influenciam a participação, aprendizagem, desenvolvimento e transição para a vida adulta dos alunos com PEA. Assim, o presente estudo procura analisar estes desafios de forma integrada, articulando políticas, práticas e discursos profissionais.

2.1 Definição do problema

Apesar da existência de um quadro legislativo e de orientações para a intervenção junto de alunos com PEA, continuam a verificar-se discrepâncias significativas entre as políticas educativas e a sua concretização no terreno. Os profissionais enfrentam múltiplas dificuldades na implementação de práticas verdadeiramente inclusivas, na adequação das estratégias às características individuais dos alunos, na articulação com a família e com os serviços da comunidade, bem como na preparação destes jovens para a vida adulta e para a integração no mercado de trabalho.

Assim, o problema central que orienta este estudo é formulado da seguinte forma: De que forma as políticas educativas e sociais de inclusão estão a ser interpretadas e operacionalizadas pelos profissionais que trabalham com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, e que desafios são identificados na sua implementação ao nível da inclusão escolar e social?

2.2. Objetivo geral

Analisar os desafios da inclusão escolar e social de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, articulando a perspectiva das políticas educativas e sociais com as práticas dos profissionais que intervêm neste processo.

2.3. Objetivos Específicos

Compreender as percepções dos profissionais da educação e da formação sobre a inclusão de alunos e jovens com PEA;

Identificar as principais dificuldades e necessidades sentidas pelos profissionais na implementação de práticas inclusivas;

Analisar o modo como as políticas educativas, nomeadamente o DL 54/2018, são interpretadas e aplicadas no contexto escolar e formativo;

Explorar as estratégias utilizadas para promover a participação, aprendizagem e desenvolvimento de competências académicas, sociais e pessoais dos alunos com PEA;

Caracterizar os processos e constrangimentos associados à transição para a vida adulta e para o mercado de trabalho de jovens com PEA;

Compreender o papel da articulação entre escola, família, serviços especializados e entidades empregadoras na promoção da inclusão social e profissional;

Sugerir medidas de melhoria que contribuam para uma inclusão mais eficaz, sustentável e ajustada às características da PEA;

3. Metodologia

A metodologia adotada no presente estudo foi delineada de forma a permitir uma compreensão aprofundada dos desafios da inclusão escolar e social de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), articulando a análise das políticas educativas com as práticas e percepções dos profissionais que intervêm neste processo. Dado que o fenómeno em estudo é complexo, contextual e dependente das interpretações dos sujeitos envolvidos, optou-se por uma abordagem qualitativa, de carácter descritivo e interpretativo.

3.1. Tipo de estudo e Instrumento de recolha de dados

O estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa, cuja finalidade é compreender significados, percepções, práticas e experiências dos profissionais que trabalham com alunos e jovens com PEA. A abordagem qualitativa permite uma análise mais compreensiva e holística das emoções ou pensamentos, ou seja, na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências (Strauss & Corbin, 1998). A abordagem qualitativa é adequada quando se pretende analisar fenómenos sociais complexos, subjetivos e situados, nos quais a interpretação dos participantes constitui uma fonte importante para a construção de um tipo de conhecimento que nos permite compreender o ponto de vista de quem produz e vive a realidade social e cultural (Durán, 2012).

A técnica de recolha de dados privilegiada foi a entrevista semiestruturada, adequada para explorar discursos, aprofundar significados e permitir flexibilidade. O investigador recorre à entrevista para obter dados descritivos na linguagem do próprio sujeito e permite que se desenvolva intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo (Bogdan, 1994). Sendo a entrevista de tipo semiestruturada, nesta o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes à medida da oportunidade (Pardal & Correia, 1995).

As entrevistas foram realizadas presencialmente ou por escrito, conforme a disponibilidade dos participantes. As respostas foram transcritas integralmente, preservando o conteúdo e o sentido das afirmações.

3.2. Participantes

Participaram no estudo quatro professores de Educação Especial e três técnicos da Cercicaper (CERCICAPER - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Castanheira de Pera, CRL.), selecionados através de amostragem intencional, tendo em conta a relevância da sua experiência no âmbito da inclusão de alunos e jovens com PEA. Procurou-se garantir diversidade de contextos, que permitissem um conhecimento desde o início da idade escolar (professores de educação especial), até à saída da escola (entidade de apoio à inclusão social e laboral com contexto de formação profissional), permitindo uma compreensão mais ampla e representativa do fenómeno.

Os participantes foram:

Participante A: Professora de Educação Especial

Participante B: Professora de Educação Especial

Participante C: Professora de Educação Especial

Participante D: Professora de Educação Especial

Participante E: Equipa Técnica do Centro de Formação Profissional e Centro de Recursos para a Qualificação e Emprego da CERCICAPER. Constituída por coordenadora, formadores e técnicos de acompanhamento em entidade/empresa. Trabalham exclusivamente com pessoas com deficiência e/ou incapacidade, incluindo indivíduos com PEA. Possuem experiência em formação profissional, avaliação funcional, estratégias de intervenção e apoio à transição para a vida ativa.

Critérios de inclusão:

Experiência comprovada com alunos ou jovens com PEA;

Funções desenvolvidas em contexto educativo, formativo ou socioprofissional;

Disponibilidade para participar voluntariamente na entrevista.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, garantiu-se anonimato e confidencialidade, e recolheu-se consentimento informado. Os profissionais são identificados mediante pseudónimos.

3.3. Procedimentos de tratamento e análise

Após a recolha das entrevistas, procedeu-se a uma análise qualitativa baseada nos princípios da análise de conteúdo, um instrumento com uma multiplicidade de formas que se

adapta a um campo de aplicação muito vasto que são as comunicações, neste âmbito analisará a informação obtida nas entrevistas (Bardin, 1977).

CAPÍTULO III

1. Análise dos Dados

A análise dos dados centra-se nas percepções, práticas e desafios identificados pelos profissionais que trabalham com alunos e jovens com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em diferentes contextos educativos, formativos e socioprofissionais. A partir da análise de conteúdo temática das entrevistas, foram identificadas onze categorias que refletem os principais eixos de reflexão sobre a inclusão escolar e social desta população.

As categorias apresentadas a seguir procuram evidenciar tanto os pontos de convergência entre os participantes, como as especificidades de cada contexto (escola regular, educação especial, formação de adultos e centros de formação profissional).

Percepções Gerais sobre a Inclusão de Alunos com PEA

De forma geral, os participantes consideram que a inclusão de alunos com PEA é um processo que exige flexibilidade, adaptação contínua e conhecimento profundo das características individuais de cada aluno. Os profissionais mostram uma visão positiva sobre a inclusão, reconhecendo os seus benefícios, mas também sublinham a complexidade associada ao trabalho com esta população.

Um dos entrevistados afirma: “Considero difícil afirmar que alguém está suficientemente preparado para lidar com alunos com PEA, uma vez que cada caso é único e apresenta características específicas.” (Participante C)

Outro destaca: “A inclusão de alunos com PEA é feita naturalmente, mas exige um acompanhamento muito próximo e ajustes constantes.” (Participante B)

A equipa técnica da CERCICAPER reforça esta ideia, sublinhando que a inclusão requer “flexibilidade diária” e respeito pelas idiossincrasias de cada indivíduo.

Em síntese, a percepção geral é que a inclusão é possível, positiva e desejável, mas altamente desafiante, exigindo acompanhamento especializado e práticas diferenciadas.

Vantagens e Desafios da Inclusão

Os profissionais identificam vantagens claras na inclusão de alunos com PEA, tais como:

melhoria da autonomia; desenvolvimento de competências sociais; aumento da participação em contextos naturais de aprendizagem; promoção da cidadania e diminuição do estigma. Contudo, identificam igualmente desafios significativos: falta de formação especializada dos docentes; dificuldades na gestão de comportamentos e comunicação; ausência de recursos humanos adequados; práticas pedagógicas insuficientemente diferenciadas; grande heterogeneidade da PEA.

Os participantes referem: “Ainda existem muitos preconceitos relativamente às capacidades de trabalho dos jovens com PEA.” (Participante B). “As empresas e até algumas escolas não estão preparadas para a flexibilidade que estes jovens precisam.” (CERCICAPER) Assim, a inclusão apresenta-se como um processo com benefícios claros, mas marcado por limitações estruturais e organizacionais.

Políticas Educativas e Interpretação do DL 54/2018

Os entrevistados reconhecem que o Decreto-Lei n.º 54/2018 constitui um marco na inclusão, reforçando a necessidade de respostas centradas na funcionalidade. No entanto, verificam discrepâncias entre a teoria e a prática.

“As políticas são claras, mas a realidade é muito diferente: falta tempo, falta pessoal e falta formação.” (Participante A).”

Os técnicos da CERCICAPER acrescentam que a avaliação da funcionalidade ainda é pouco explorada na formação inicial e que a implementação depende fortemente da sensibilidade e experiência dos profissionais.

Contributo da Escola para o Desenvolvimento de Competências dos Alunos com PEA

Os entrevistados destacam que a escola contribui de forma significativa para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e escolares, especialmente quando existe trabalho colaborativo e práticas estruturadas.

“Os pequenos progressos representam grandes conquistas, especialmente no 1.º Ciclo.” (Participante C)

Entre as competências mais trabalhadas encontram-se: comunicação funcional; autonomia; competências socioemocionais; participação em rotinas; resolução de problemas. Os participantes realçam que o contributo é maior quando existe intervenção especializada, materiais adaptados e metas realistas.

Formação dos Profissionais para Intervir com PEA

A formação é identificada como uma das maiores lacunas no processo de inclusão. Todos os participantes afirmam que a formação superior oferece bases teóricas, mas não prepara para a complexidade da prática:

“Há uma grande lacuna ao nível da intervenção com pessoas com PEA.” (CERCICAPER)

“A formação inicial aborda a teoria, mas não dá ferramentas para a diversidade que a PEA apresenta.” (Participante A)

Mesmo os docentes e técnicos com anos de experiência reconhecem que aprendem sobretudo na prática, com cada aluno.

Partilha de Informação e Articulação entre Profissionais

A articulação entre escola, família, entidades formadoras e serviços especializados é vista como essencial, mas nem sempre eficaz.

“É muito importante a articulação entre a escola, a família e o mercado de trabalho.” (Participante B).

“Trabalhamos continuamente com as entidades e com as famílias, porque só assim é possível fazer um bom ‘job matching’.” (CERCICAPER).

Alguns participantes referem dificuldades na comunicação entre professores, técnicos e famílias, sobretudo quando não existe continuidade nas equipas.

Competências Sociais e Pessoais para a Inclusão

Os participantes reforçam que a inclusão depende fortemente do desenvolvimento de competências sociais e pessoais, muitas vezes mais importantes do que as competências académicas tradicionais.

As competências mais trabalhadas incluem: interação social; gestão emocional; resolução de conflitos; autorregulação; autonomia.

“O segredo está na relação empatia e confiança. Sem isso, nada funciona.” (CERCICAPER)

Gestão Comportamental e Estratégias de Regulação

A gestão de comportamentos é referida como uma das áreas mais desafiantes, sobretudo quando a escola não dispõe de técnicos especializados. É mencionado: necessidade de rotinas previsíveis; uso de reforço positivo; comunicação clara e visual; adaptação dos contextos para reduzir ansiedade.

“As atividades são sempre pensadas para minimizar ansiedade e garantir previsibilidade.”
(CERCICAPER)

Estratégias de Ensino e Aprendizagem Diferenciadas

As estratégias referidas incluem: ensino estruturado; diferenciação pedagógica; metodologias ativas; TIC como facilitadoras; tarefas práticas e funcionais.

Os formadores sublinham a importância da adaptação de conteúdos, materiais e carga horária para jovens com PEA.

Trabalho em Equipa

O trabalho colaborativo é percebido como determinante para o sucesso da inclusão. Contudo, alguns participantes referem falta de tempo e de recursos que dificultam a coadjuvação e a reflexão conjunta.

“O trabalho em equipa funciona bem quando existe comunicação aberta, mas nem sempre é possível.” (Participante C)

Nas entidades de formação profissional, o trabalho colaborativo é mais estruturado, envolvendo psicólogos, técnicos e empresas acolhedoras.

Transição para a Vida Adulta e Inclusão no Mercado de Trabalho

Esta é a categoria onde surgem mais preocupações. Os participantes mostram muitas preocupações neste capítulo: o mercado de trabalho ainda não está preparado; existe estigma; faltam oportunidades reais; os jovens com maior comprometimento raramente conseguem emprego; os CACI estão sobrelotados.

“A maior barreira é a falta de sensibilização e a exigência de um trabalhador polivalente.”
(CERCICAPER)

Os Planos Individuais de Transição (PIT), a colaboração entre escola e entidades locais, e os estágios em contexto real são vistos como fundamentais.

2. Discussão dos Dados

A análise das entrevistas permitiu identificar diversos elementos centrais sobre a inclusão escolar e social de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), nomeadamente desafios, práticas eficazes e lacunas nas políticas e na formação profissional.

Perceções dos participantes face à Inclusão

Os entrevistados revelam uma perceção positiva da inclusão, reconhecendo benefícios para os alunos com PEA, como desenvolvimento de competências sociais, autonomia e participação ativa em contextos de aprendizagem. No que se refere à inclusão dos alunos com autismo, os pares aceitam e concordam, considerando positivo para todos (Ferreira,2013).

No entanto, salientam que a inclusão não é isenta de desafios, destacando a complexidade das necessidades individuais, a heterogeneidade da PEA e a insuficiência de recursos humanos e materiais. Lopes, M. (2020), evidencia que a inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo requer práticas pedagógicas flexíveis, ajustadas e sustentadas em reflexão contínua, ultrapassando largamente o cumprimento formal da legislação

Formação Profissional e Lacunas na Preparação para Intervir com PEA

Um dos principais desafios identificados é a formação insuficiente para lidar com as especificidades da PEA. Todos os entrevistados indicaram que a formação académica fornece bases teóricas, mas deixa lacunas significativas ao nível das estratégias práticas de intervenção, da avaliação da funcionalidade e da gestão de comportamentos. Amaral, M. (2018), mostra que a preparação docente continua a centrar-se predominantemente nos fundamentos teóricos da inclusão, deixando em segundo plano a prática pedagógica diferenciada, o conhecimento aprofundado das características do espectro do autismo e o domínio de estratégias de resposta às necessidades individuais. Deste modo, tal como sustentam este autor, a experiência em contexto real, a formação contínua e a partilha de práticas entre profissionais assumem-se como elementos essenciais para uma preparação mais sólida e eficaz, capaz de responder à complexidade e heterogeneidade da PEA.

Articulação entre Escola, Família e Mercado de Trabalho

A discussão das entrevistas revela que a colaboração entre a escola, a família e as entidades externas é decisiva para o sucesso da inclusão, particularmente na transição para a vida adulta. Quando existe comunicação eficaz e partilha de informações sobre os interesses, capacidades e necessidades dos jovens, aumenta significativamente a probabilidade de integração social e profissional. Segundo Almeida, M. (2020), está demonstrado que a cooperação interinstitucional facilita a elaboração de Planos Individuais de Transição mais eficazes, promovendo escolhas vocacionais realistas e um acompanhamento mais próximo nos contextos de formação ou emprego.

Desafios no Mercado de Trabalho

Os entrevistados destacam que o mercado de trabalho apresenta barreiras significativas à inclusão de jovens com PEA, incluindo estigma, falta de sensibilização e exigências de polivalência que muitos destes jovens não conseguem cumprir. Estes obstáculos refletem os dados que indicam taxas de desemprego elevadas entre pessoas com PEA, sobretudo quando o suporte institucional e empresarial é insuficiente (Baldwin et al., 2014).

As estratégias apontadas, como a criação de estágios adaptados, sensibilização de empregadores e programas de emprego apoiado, concordam com as recomendações da literatura para promover a inclusão sustentável no mercado de trabalho.

Síntese da Discussão

Em síntese, os dados das entrevistas corroboram a literatura sobre os benefícios e desafios da inclusão de alunos com PEA. É evidente que, embora existam políticas estruturadas e programas adaptados, a inclusão plena depende de: formação contínua e especializada dos profissionais;

articulação eficaz entre escola, família e mercado de trabalho; adaptação de estratégias pedagógicas às características individuais; sensibilização da sociedade e empregadores para a diversidade funcional.

A investigação evidencia, ainda, que o verdadeiro sucesso da inclusão não reside apenas nas normas ou políticas, mas na prática reflexiva, empática e colaborativa de todos os agentes educativos e sociais.

Conclusão

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), segundo o DSM-5, caracteriza-se pela existência de défices persistentes na interação e comunicação social, bem como por padrões de comportamentos repetitivos, interesses ou atividades restritivas. Estes défices refletem-se em dificuldades nas relações sociais, na educação, na partilha de interesses, na autonomia e no ingresso no mercado de trabalho.

A presente investigação teve como objetivo analisar os desafios associados à inclusão escolar e social de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), articulando políticas educativas, práticas docentes e contributos de profissionais da educação e da formação profissional. Através da análise qualitativa das entrevistas realizadas, foi possível obter uma visão aprofundada sobre as perceções, dificuldades e estratégias relatadas por docentes de educação especial, professores titulares e técnicos de centros de formação, permitindo compreender a complexidade deste fenómeno num contexto real.

Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços legislativos alcançados em Portugal, nomeadamente através do Decreto-Lei n.º 54/2018, que consagra o paradigma da inclusão, persistem desafios significativos no quotidiano das escolas e das instituições que acolhem jovens com PEA. Entre os constrangimentos mais referidos surgem a insuficiência de formação prática e específica por parte dos profissionais, a falta de recursos humanos especializados, a necessidade de maior consistência na articulação entre os agentes educativos e a presença de estigma social, particularmente visível no momento da transição para a vida adulta e para o mercado de trabalho.

No contexto escolar, verificou-se que a inclusão tende a ser mais efetiva quando existe uma adaptação contínua das práticas pedagógicas, um conhecimento aprofundado do perfil de funcionamento do aluno e uma relação de confiança entre professores, famílias e alunos. Os profissionais afirmam que cada aluno com PEA exige uma resposta singular, flexível e centrada nas suas capacidades, reforçando a importância de metodologias diferenciadas, ambientes previsíveis e estratégias estruturadas de ensino.

Relativamente à transição para a vida pós-escolar, os dados revelam que os desafios se tornam particularmente acentuados. A falta de oportunidades laborais, o desconhecimento das entidades empregadoras sobre a PEA e a rigidez de algumas estruturas de trabalho constituem barreiras importantes à inclusão profissional. Instituições como os Centros de Formação Profissional desempenham um papel fundamental ao promover programas ajustados e percursos formativos adaptados, contudo, estes esforços mostram-se insuficientes quando não

acompanhados por políticas públicas robustas e por um maior compromisso da sociedade e das empresas.

Apesar dos contributos relevantes da presente investigação, importa reconhecer algumas limitações que condicionam a interpretação dos resultados. O método de análise qualitativo, de uma forma geral, limita-se a uma amostra reduzida dificultando a generalização dos resultados a outros contextos. Acresce o facto de os dados se basearem nas perceções subjetivas dos participantes, podendo introduzir enviesamentos associados à experiência individual e ao contexto profissional de cada interveniente.

Ficam várias questões pertinentes em aberto às quais o estudo se poderia alargar: O impacto de programas de formação contínua de professores na qualidade das práticas inclusivas dirigidas a alunos com PEA; A perspetiva dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) sobre a sua própria inclusão escolar e social; A transição escola-trabalho: análise de programas de formação profissional e sua adequação às necessidades de jovens com PEA; A perceção de empregadores sobre a inclusão de pessoas com PEA no mercado de trabalho.

Em síntese, a investigação confirma que a inclusão de alunos e jovens com PEA é um processo multifacetado que ultrapassa a esfera da escola, exigindo um trabalho integrado entre educação, família, comunidade e mercado de trabalho. Torna-se evidente que o sucesso da inclusão depende não apenas das medidas legislativas, mas, sobretudo, de práticas fundamentadas, colaborativas e humanas. A formação contínua dos profissionais, a sensibilização das empresas, o reforço de recursos especializados e a aposta em programas estruturados de transição são caminhos indispensáveis para que estes jovens possam exercer o seu direito pleno à participação social.

Assim, conclui-se que, embora Portugal tenha avançado significativamente no domínio da inclusão, permanecem desafios que requerem reflexão, investimento e ação contínua. A inclusão de alunos com PEA deve ser entendida como um compromisso coletivo que visa promover não apenas o acesso, mas, sobretudo, a participação, o bem-estar e a autodeterminação destes cidadãos ao longo de todo o seu percurso de vida.

Referências bibliográficas

- Afonso, V. (2015). Vulnerabilidade em pessoas idosas residentes na comunidade. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Nova de Lisboa]. <https://run.unl.pt/handle/10362/15718>
- Almeida, M. (2020). Transição para a vida adulta de jovens com necessidades específicas: práticas colaborativas entre escola, família e comunidade. [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa].
- Amaral, M. (2018). A formação de professores e a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa].
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.): DSM-5. American Psychiatric Publishing.
- Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo de Lisboa (2024). Diagnóstico do Autismo. <https://www.appda-lisboa.org.pt/autismo/diagnostico>.
- Bogdan, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.
- Canha, N. (2015). Transição para a vida adulta no contexto da deficiência: Estudo das variáveis pessoais e sociais associadas a um processo de sucesso e desenvolvimento de um modelo de intervenção inclusivo [Tese de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa]. <https://www.ulisboa.pt/prova-academica/transicao-para-vida-adulta-no-contexto-da-deficiencia-estudo-das-variaveis-pessoais>.
- Cardoso, A. P. (2020). A investigação quantitativa: Da clássica dicotomia quantitativo-qualitativo à complementaridade metodológica. *Millenium*, 2(ed espec nº5), 19-21. Doi: 10.29352/mill0205e.c.00338
- Correia, L. (2003). Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores. Porto Editora.
- Costa, R. (2024). Competências Sintáticas em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa].
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2008). Compreender a Síndrome de Asperger: Guia prático para educadores. Coleção Educação e Diversidade. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº 54/2018, 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro – Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*. Universidad Estatal a Distancia.
- Gilberg, C., & Coleman, M. (2000). Clinical Diagnosis. In C. Gilberg & M. Coleman (Eds.), *The Biology of Autistic Syndromes* (3rd ed., pp. 4-38). Mac Keith Press.
- Filipe, C. (2012). *Autismo: Conceitos, mitos e preconceitos*. Babel.
- Ferreira, S. (2013). *Alunos com autismo: Grau de aceitação por parte dos seus pares*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett].
- Freire, C. (2012). *Comunicação e interação social da criança com Perturbação do Espectro do Autismo*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett de Lisboa]. <https://recil.ulusofona.pt/items/8f6a7127-0efa-40e5-bdef-369dc859c776/full>
- Fundação AMA. (2024). *Direitos das pessoas com autismo*. <https://www.fundacaoama.pt>
- Fundação para a Divulgação do Autismo. (2024). *Prevalência do Autismo*. <https://www.fpda.pt/>
- Gouveia de Oliveira, A. (2009). *Bioestatística, epidemiologia e investigação – Teoria e aplicações*. LIDEL.
- Instituto de Emprego e Formação Profissional. IP - <https://www.iefp.pt/>.
- Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge. (2020). *Prevalência da perturbação do espectro do autismo na região Centro de Portugal: um estudo no âmbito do projeto ASDEU*. Boletim epidemiológico Observações Nº 27/2020. Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge.
- Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto - Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/lei/38-2004-480708>.
- Lei n.º 4/2019, de 10 de janeiro - Estabelece o sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60 %, visando a sua contratação por entidades empregadoras do setor privado e organismos do setor público, não abrangidos pelo âmbito de aplicação do Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de fevereiro. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/lei/4-2019-117663335>.
- Lima, C. (2012). *Perturbações do espectro do autismo: Manual prático de intervenção*. (2ª ed. Revista). Lidel
- Loureiro, M. (2022). *Intervenção mediada por pares: Estudo de caso com um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/45053>

- Lopes, M. (2020). Atitudes Educacionais face à Inclusão dos Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. [Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona].
- Marques, G. & Santos, C. (2023). Os desafios educacionais frente a inclusão de alunos autistas no ensino fundamental: uma revisão narrativa. *Diversitas Journal* 8(4), 2764-275. <https://doi.org/10.48017/dj.v8i4.2764>
- Martins, I. (2017). Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência em Mercado de Trabalho. [Dissertação de Mestrado, Escola de Sociologia e Políticas Públicas. ISCTEUIUL]. https://repositorio.iscteuiul.pt/bitstream/10071/15327/1/ivoabrantesmartinsdiss_mestrado.pdf.
- Mello, A. M. (2007). Autismo: Guia prático (7ª ed.). Corde.
- Oliveira, G. (2005). Epidemiologia do autismo em Portugal: Um estudo de prevalência da perturbação do espectro do autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar. [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/848>
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). Métodos e técnicas de investigação social. Areal Editores.
- Peixe, M. (2023). Análise dos efeitos de uma abordagem integrada de intervenção em pragmática na Perturbação do Espectro do Autismo. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/355/browse?type=subject&order=ASC&rpp=20&value=Perturba%C3%A7%C3%A3o+do+espectro+do+autismo>
- Pereira, E. G. (1999). Perspectiva comportamental-analítica na terapia do autismo infantil. *Jornal de Psicologia*.
- Rasteiro, Z. (2019). O trabalho colaborativo entre professores no desenvolvimento da interação social em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/31109>
- Ramos et al. (2018). Intervenção Mediada por Pares: Implicações Para a Pesquisa e as Práticas Pedagógicas de Professores com Alunos Com Autismo. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3367>

- Ribeiro, J. (2015). Perturbação do Espectro do Autismo: Artigo de revisão das comorbidades associadas. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/25713>
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Siegel, B. (2008). O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar as Perturbações do Espectro do Autismo. Porto Editora.
- Silva, C. (2012) *Análise Psicológica*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada].
- Sousa, J. (2012). Os enfermeiros e as dimensões motivacionais: estudo não experimental, descritivo, analítico e transversal, baseado na técnica de inquérito. [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. <https://run.unl.pt/handle/10362/9706>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. United States of America: SAGE Publicaions, Inc.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação –Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.
- Veiga et al. (2014). *Inclusão Profissional e Qualidade de Vida*. Edições Húmus.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.

Anexos

CONSENTIMENTO INFORMADO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: Desafios da Inclusão Escolar e Social de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: análise de políticas e práticas

Enquadramento: Este trabalho insere-se no projeto final do Mestrado em Educação Especial Especialização Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Tem como docente responsável o Professor Doutor Henrique Ramalho.

Explicação do estudo: Para procedermos à recolha de dados para o nosso estudo, solicitamos que responda a uma entrevista semidiretiva, para que possamos recolher informação acerca da inclusão escolar e social de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Esta entrevista ocorrerá num local tranquilo e terá a duração de 30 minutos.

Condições: A sua participação nesta entrevista é voluntária. A sua não colaboração não acarreta qualquer prejuízo.

Confidencialidade e anonimato: Os dados recolhidos para o presente estudo, serão exclusivos do tratamento documental da disciplina. Todos os contatos necessários, serão efetuados em ambiente de privacidade.

Agradecemos a sua participação neste estudo.

O investigador;

Assinatura/s: Carlos Manuel de Almeida Tavares

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assinam. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

Entrevista de Investigação

Encontro-me a desenvolver uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, subordinada ao tema “Desafios da Inclusão Escolar e Social de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: análise de políticas e práticas”.

A sua experiência profissional foi considerada pertinente para este estudo, razão pela qual me dirijo a si com o objetivo de solicitar a sua colaboração na cedência de uma entrevista. Desde já, agradeço profundamente a sua disponibilidade e contributo para o sucesso desta investigação.

Guião de Entrevista

- 1- Pode falar-me um pouco sobre a sua experiência profissional e o seu percurso até agora?

- 2- Na sua escola ou entidade formadora, como é feita a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) nas turmas regulares?

- 3- Já trabalhou diretamente com alunos com PEA? Como descreve essa experiência?

- 4- Considera-se suficientemente preparado(a) e informado(a) para lidar com alunos com PEA?

- 5- Como vê a preparação e o acompanhamento dos jovens com PEA após o ensino secundário, no que diz respeito à sua inclusão na vida ativa?

- 6- A sua escola promove ações ou atividades que facilitem a transição dos alunos com PEA para a vida adulta e profissional? Pode dar exemplos?

- 7- Quais considera serem os principais obstáculos à inclusão profissional de jovens com PEA? E que medidas poderiam ser implementadas para melhorar essa inclusão?

- 8- De que forma a articulação entre a escola, a família e o mercado de trabalho pode contribuir para a inclusão profissional dos jovens com PEA?