

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Emanuelle Fehr

**CONTRIBUTOS PARA O DESENHO DE UM PROGRAMA
DE CONSCIENCIALIZAÇÃO, APOIO E CAPACITAÇÃO
PARA OS PROFISSIONAIS DO SISTEMA EDUCATIVO NA
INCLUSÃO ESCOLAR DE INDIVÍDUOS COM
PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, área de
especialização em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento,
orientada pela Professora Doutora Ana Cristina Almeida.

Outubro de 2020

Agradecimentos

A presente dissertação não poderia ter sido realizada sem o apoio e disponibilidade de várias pessoas.

Inicialmente, gostaria de deixar os meus mais sinceros agradecimentos para a minha orientadora, Doutora Ana Cristina Almeida, que desde o início do nosso trabalho me acolheu de braços abertos para o desenho de um trabalho de real inclusão. Sem sua disposição e trabalho conjunto, certamente, essa experiência de explorar o conhecimento não teria sido tão maravilhosa.

Também gostaria de demonstrar todo o meu agradecimento e gratidão à Doutora Tânia Morais, que desde o início do meu percurso académico, permitiu-me fazer parte de um projeto tão importante e valioso que é o trabalho que as instituições de acolhimento têm na vida de todo e qualquer cidadão que necessite. Assim, como de seu integral apoio, em auxiliar-me nas entrevistas mesmo ao meio de um momento tão importante para si.

À Doutora Ana Aguiar, que sempre, integralmente disponível, partilhou todo o seu conhecimento comigo, me motivando a seguir em frente e conseguindo que eu pudesse ter contacto com pessoas que jamais esquecerei e fazem parte integral do meu crescimento como humana e profissional.

A todos os participantes, que se disponibilizaram e expuseram as suas mais íntimas experiências, a fim de tornar esse trabalho possível e de alguma forma concreto, minha infinita gratidão e esperança na mudança do paradigma da verdadeira inclusão.

A todos os professores, funcionários, colegas e amigos da FPCE-UC, que com sua total abertura e acolhimento, permitiram-me fazer de Coimbra a minha casa.

A toda a minha família que esteve comigo sempre, e em especial minha mãe Claudinéia, minha avó Cecília, meu avô Cláudio, meu pai Marcos, meu tio Evandro e minha bisavó Dinha, por sempre fomentarem a minha autoconfiança e permitirem que eu construísse a minha vida de acordo com o que sou. Ao meu pai Adailson, que sempre foi um exemplo de determinação e força.

Aos meus irmãos Gabriel, Gustavo e Luís Otávio por trazerem mais luz e esperança na minha vida diariamente. E, por fim, mas não menos importantes, a todas as minhas amigas, em especial a Mariana, a Ana Júlia, a Isabela, a Carol, a Bel, a Maria Clara e a Maris, que sempre estiveram comigo, independente da distância e fazem sempre parte da minha vida. E em especial, a minha companheira oficial de percurso Cássia, sem sua presença, nada teria sido tão fácil e doce.

Toda escola deveria ser inclusiva, aluno de inclusão não deveria existir pois todos os alunos deveriam estar incluídos no processo educativo... Já houve um avanço muito grande... a educação inclusiva é um processo... e a humanidade tem se tornado progressivamente inclusiva (Borges, comunicação pessoal, 04 setembro, 2020).

Resumo

As escolas desempenham um papel importante na prestação de serviços a todos os alunos e, inclusivamente, àqueles com perturbações do neurodesenvolvimento, como por exemplo da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Apesar do diagnóstico desta condição ser cada vez mais recorrente, a partir da análise da literatura, pode constatar-se que é imperativo determinar melhores maneiras de apoiar os profissionais do sistema educativo visando oferecer respostas adequadas e promover a inclusão social dessa população dentro do contexto escolar.

A presente dissertação visa sistematizar contributos efetivos para o desenho de um programa para Consciencialização, Apoio e Capacitação (CAC) direcionados aos profissionais do sistema de ensino, com o objetivo de auxiliar a encontrar respostas alternativas e eficazes para as variadas necessidades educativas de seus alunos, assim como para promover a inclusão social das crianças e jovens com especificidades de desenvolvimento, como as perturbações do espectro do autismo.

O método utilizado para desenvolver este trabalho consistiu no estudo do material de inclusão escolar disponibilizado pela Direção Geral da Educação em Portugal e na análise da literatura acerca de programas já desenvolvidos e aplicados em outros países, para o suporte dos profissionais da educação. Além da análise documental recorreu-se à consulta de profissionais, pais e alunos, por entrevista e análise de autorrelatos de experiências dentro do sistema educativo.

Da recolha de elementos resultou este trabalho num conjunto de contributos para construção de um guia de formação para os profissionais do sistema de ensino. Pretende-se, ainda, e além de disponibilizar estratégias específicas que irão auxiliar no processo educativo de crianças com PEA, incentivar um espaço de reflexão e de partilha, como parte da formação de profissionais críticos e capazes de responder às necessidades de todos os seus alunos, assim como de monitorizar a maior consciencialização de todos envolvidos em contexto socioescolar sobre a sua importância como agentes de mudança social e inclusão dentro de uma sociedade.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo, Inclusão Escolar, Formação de Professores, Consciencialização, Guia de Intervenção.

Abstract

Schools play an important role in providing services to all students and, especially, those with neurodevelopmental disorders, such as Autism Spectrum Disorder (ASD). Although the diagnosis of this condition is increasingly recurrent, through the analysis of the literature, it can be seen that it is imperative to determine better ways to support professionals in the educational system aiming to offer adequate responses and promote the social inclusion of this population within the school context.

This thesis aims to systematize effective contributions to the design of a program for Support, Awareness, and Training to all professionals in the educational system with the goal of finding alternative and effective responses to the varied educational needs of its students, as well as to promote the social inclusion of children and young people with developmental specificities, such as the autism spectrum disorders.

The method used to develop this work consisted in studying the material on school inclusivity provided by the General Directorate of Education in Portugal and analyzing the literature about programs already developed and applied in other countries, for the support of education professionals. In addition to the document analysis, professionals, parents, and students were consulted through interviews and analysis of experience self-reports within the educational system.

The collection of data in this work resulted in a set of contributions to the construction of a training and action guide for professionals in the educational system. It is also intended to provide specific strategies that will assist in the educational process of children with ASD, encourage a space for reflection and sharing as part of a training of critical professionals capable of responding to the needs of all their students, as well as monitoring a greater awareness of all involved in the socio-school context about their importance as agents of change and inclusion in the society.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, School Inclusion, Teacher Education, Awareness, Intervention Guide.

Índice

Introdução.....	6
1 Enquadramento Conceptual	8
1.1 Perturbação do Espectro do Autismo.....	8
1.2 Sistema Educativo e PEA.....	10
1.3 Educação Inclusiva em Portugal.....	11
1.4 Papel dos Psicólogos na Educação Inclusiva.....	15
1.5 Programas Existentes.....	16
2 Objetivos e Métodos deste Estudo.....	21
2.1 Revisão da Literatura	22
3 Contributos para o Desenho do Programa de Consciencialização, Apoio e Capacitação.....	23
3.1 Principais Fundamentos para a Estruturação do Programa	24
3.2 Planeamento das Atividades.....	29
3.2.1 Estruturação do Ambiente.....	30
3.2.2 Suportes Visuais	31
3.2.3 Histórias Sociais.....	33
3.2.4 Uso das Tecnologias.....	34
3.2.5 Apoio Social.....	36
3.3 Compreensão dos Comportamentos e das Emoções	36
3.4 Estimulação das Relações Interpessoais com Indivíduos com PEA - Sensibilização dos demais Alunos	37
3.5 Apoio na Transição Escolar.....	40
3.6 Prevenção do Bullying.....	44
3.7 Suporte Mútuo: Sistemas Educativo, Familiar e Terapêutico	47
4. Discussão	51
Conclusão	54
Referências.....	59

Introdução

Nos últimos anos tem havido uma maior consciência a respeito da perturbação do espectro do autismo, tanto em ambiente clínico quanto no ambiente escolar. O aumento da prevalência do diagnóstico pode estar intimamente associado a uma maior consciencialização a respeito da PEA e a expansão dos critérios diagnósticos pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V* (American Psychiatric Association, 2014). Sendo assim, é imprescindível que as escolas acolham e preparem profissionais capazes de oferecer respostas educativas, de ensino e inclusão de qualidade para essas crianças e suas famílias.

O aumento do número de alunos dentro do espectro no sistema educativo (Safran, 2008) gera um desafio cada vez maior aos educadores, pais e estudantes em conhecer, se adaptar e responder às necessidades da diversidade. Para promoção do melhor desempenho desses indivíduos que podem demonstrar défices a nível social, executivo, comportamental, comunicacional e emocional, os serviços escolares de suporte, os programas de capacitação e consciencialização dos profissionais como mediadores fundamentais da interação com esses alunos e famílias são medidas essenciais (Rosen et al., 2019).

O sistema de ensino em Portugal orienta as instituições para práticas inclusivas, direcionando todos os alunos para as salas de aula de ensino regular. A prática inclusiva requer mais do que a aceitação dos alunos em um ambiente educativo; a inclusão efetiva requer respostas diferenciadas com estratégias de ensino capazes de promover o desenvolvimento com equidade (Crespo et al., 2018), sendo a maior consciencialização sobre o autismo evidenciada também nas alterações legislativas e produção de materiais de apoio para inclusão dessa população.

No entanto, o ambiente escolar ainda carece de informações e respostas efetivas para indivíduos com PEA e suas famílias. São poucos os profissionais que tiveram alguma formação específica sobre o autismo no ensino superior e contacto com essa população. Por isso, muitas vezes, acabam por chegar às escolas pouco preparados para gerir uma sala de aula com os alunos com PEA (Lindblom et al., 2020). Além desse desafio, também são poucas as pesquisas e guias de ação disponíveis e de fácil acesso que elucidem projetos eficazes e apropriados, como programas de preparação e consciencialização de professores sobre a PEA.

Essa rápida mudança no paradigma de inclusão escolar requer que os alunos em formação da área de educação e professores se adequem para poder responder aos princípios da educação inclusiva, de forma que possam ter sucesso no ensino de crianças com PEA (Rämä et al., 2019). A falta de especialização no ensino superior desses profissionais cria um desafio ao sistema de ensino (Shyman, 2012), mobilizando-o a encontrar estratégias para formação de seus profissionais, para conseguir responder melhor às diversas e complexas necessidades de indivíduos dentro do espectro.

A probabilidade de se ter um aluno com PEA é cada vez maior (Candeias, 2013), sendo iminente deixar de ser uma possibilidade para ser uma certeza, indicando a necessidade de se obter informações úteis para potencialização do desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, assim como a capacidade de estabelecer uma relação clara e de suporte com os seus cuidadores para garantia de uma educação realmente eficaz. Assim, com o objetivo de aprimorar a compreensão, a capacitação, a consciencialização e o apoio a esses estudantes e profissionais no exercício de sua profissão, a presente dissertação, a partir da análise da literatura já existente e das leis previstas em Portugal visa elaborar contributos para o desenho de programas de suporte e apoio a longo prazo, situados nos contextos em que são requeridas orientações de ação para os profissionais

do sistema educativo, a fim de os auxiliar a encontrar respostas educativas de qualidade para todos os cidadãos.

1 Enquadramento Conceptual

1.1 Perturbação do Espectro do Autismo

A perturbação do espectro do autismo é um transtorno de neurodesenvolvimento complexo e heterogéneo caracterizada por défices na interação e comunicação social. Caracteriza-se, ainda, pela variabilidade da severidade das manifestações dos comportamentos e sintomas que os indivíduos apresentam. É fundamental, para o melhor desenvolvimento das crianças com PEA, que o diagnóstico seja realizado logo na primeira fase da infância, para início de uma intervenção precoce, que pode ser mais eficaz.

De acordo com o DSM-V (APA, 2014), a PEA é caracterizada por um prejuízo persistente na comunicação social recíproca e interação social (Critério A), nos padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (Critério B), sendo esses sintomas presentes desde o início da infância; limitando e prejudicando o funcionamento diário dos indivíduos (Critérios C e D).

Existem três teorias cognitivas que tentam explicar a relação entre o funcionamento do cérebro do indivíduo com PEA e as suas características comportamentais. Sendo essas: a teoria da mente, caracterizada pela habilidade do ser humano de compreender e expressar sentimentos, desejos e emoções, competência que quando ausente impacta a capacidade do indivíduo de tomar consciência do seu próprio estado emocional e comportamental, assim como prever o seu comportamento e o das outras pessoas (Cardoso & Pitanga, 2020; Howlin et al., 1999; Surian, 2010). A segunda é a coerência central, caracterizada pela habilidade do foco atencional. Os indivíduos com PEA tendem a não conseguir integrar as partes da informação como um todo, o que causa

dificuldades nas interpretações de sinais. Contudo, a capacidade de focar naquilo que é essencial pode ser vantajosa, como por exemplo na aquisição de aprendizagens específicas (Milne & Szczerbinski, 2009). E, por fim, a função executiva que é caracterizada pelas habilidades cognitivas complexas do ser humano, como flexibilidade cognitiva, planificação, atenção, controle inibitório, memória de trabalho, entre outras capacidades essenciais na realização de atividades quotidianas (Barros & Hazin, 2013; Cardoso & Pitanga, 2020). As três teorias são indispensáveis para explicar a capacidade do indivíduo de estabelecer interações e comunicações sociais, assim como para se autorregular comportamental e emocionalmente diante de situações das quais não consegue prever.

Estima-se que uma em cada cem crianças na europa tenha o diagnóstico da perturbação do espectro do autismo (Autism Europe, 2016). Existindo, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2019), uma disparidade nos diagnósticos por género. Na sociedade ocidental, os sinais de autismo no sexo feminino passam, muitas vezes despercebidos, o que pode levar a um diagnóstico tardio, principalmente nos casos de autismo de elevado funcionamento.

As manifestações da PEA variam de acordo com a gravidade dos sintomas e com o grau de prejuízo na comunicação social e nos padrões do comportamento restrito e repetitivo, assim como do nível de desenvolvimento em relação à idade cronológica, originando o uso do termo espectro, que define a gama das diferenças no modo como a condição se manifesta em cada indivíduo. Os sintomas costumam ser reconhecidos durante o segundo ano de vida, embora possam ser observados antes dos doze meses se os atrasos de desenvolvimento forem graves (American Psychiatric Association, 2014).

Uma criança com PEA pode comunicar fluentemente, mas pode apresentar dificuldades para interpretar sinais sociais subtis, como por exemplo o olhar. Outra

criança com a mesma perturbação pode não conseguir usar palavras para comunicar desejos e necessidades às outras pessoas. Há crianças que apresentam comportamentos repetitivos, como saltar ou andar na ponta dos pés devido à propriocepção, nomeadamente a capacidade que nos permite perceber a localização, o movimento e a ação de partes do corpo que abrange um complexo de sensações, incluindo a percepção da posição, movimento das articulações, força muscular e esforço (Jones, 2000). Enquanto outros indivíduos podem manifestar comportamentos e movimentos de agitação corporal repetitivos e ritualísticos chamados de *'stims'* ou estereotípias, com as mãos chamados de *'flapping'*, caracterizando a variedades de sinais que podem aparecer no comportamento de uma criança diagnosticada com PEA (Anderson et al., 2018).

1.2 Sistema Educativo e PEA

As implicações da PEA ao nível da inclusão escolar são discutidas, chamando a atenção para o facto de como a consciencialização da equipa educativa sobre o autismo pode melhorar a experiência e o sucesso escolar de alunos com a perturbação, em escolas regulares. Inúmeras pesquisas investigam a respeito de estratégias e técnicas comportamentais para o desenvolvimento dessas crianças (Schreibman et al., 2015; Watkins et al., 2019). Em relação ao ensino, é possível encontrar na literatura diversos suportes descritivos de apoio aos profissionais do sistema educativo (Hall et al., 2010).

Entretanto, estudos têm demonstrado que as pessoas expressam mais atitudes negativas em relação à PEA do que em relação a outros défices (Huskin et al., 2017), o que torna crucial entender como facilitar atitudes positivas perante esta perturbação. É fundamental que o corpo docente de qualquer escola reconheça a importância das práticas inclusivas e esteja direcionado para oferecer apoio académico com métodos de ensino interativos e explícitos, promotores da inclusão e do desenvolvimento dessas crianças (Dillon et al., 2016).

De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva é o processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação, a aprendizagem e o enriquecimento do desenvolvimento positivo de todos os indivíduos. A educação inclusiva é uma meta a alcançar a nível mundial, alicerçada em valores fundamentais, tal como advoga o direito à educação proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (Geral, 1948). A promoção de oportunidades de aprendizagens ao longo da vida para todos requer a garantia de que os alunos completem o ensino básico e secundário e tenham acesso a um ensino superior de qualidade; base para a constituição de uma sociedade equilibrada, geradora de emprego e bem-estar a todos os cidadãos (Brasil, O.N.U., 2015).

1.3 Educação Inclusiva em Portugal

A escola inclusiva é uma prioridade da ação governativa em Portugal, tal como está presente no Decreto-Lei nº 54/ 2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018), de 6 de julho. Este documento legal estabelece os princípios orientadores da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho nº 6478/2017, 26 julho). O Decreto-Lei nº 54/2018 permitiu mudanças positivas significativas no ano de 2019, no qual se estabeleceu o abandono ao uso do sistema de categorização dos estudantes e estabeleceu um *continuum* de respostas que se adequam a todos os alunos por mobilização, de forma complementar, de recursos diversos da comunidade, como saúde, emprego e formação profissional para toda a população, designadamente, em risco de insucesso. Assim, no plano político-legislativo está garantido o direito igualitário de aprendizagem para todos os alunos, incluindo

aqueles com necessidades educativas especiais que requerem respostas especializadas fundamentais para a sua aprendizagem, que não podem ser negligenciadas.

Em julho de 2018, as normas sobre a educação inclusiva vieram substituir a anterior lei da educação especial. Num documento divulgado pela Federação Nacional de Educação (2019), em dezembro de 2018 quase 30% dos estabelecimentos de ensino admitiam não estar a aplicar a lei, em parte, devido à falta de preparação para as mudanças legislativas. Dos agrupamentos participantes, 71% consideraram não ter recursos humanos necessários para seguir o novo diploma, sendo a consulta nacional feita durante o ano de 2019 uma prova de que é preciso uma mudança de paradigma.

O sistema de ensino português oferece recursos organizacionais e específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, sob proposta dos serviços competentes do Ministério da Educação. Assim, são contemplados Centros de Apoio à Aprendizagem, enquanto resposta organizativa e promotora de autonomia a alunos com necessidade de apoio extracurricular; Escolas de Referência que promovem respostas educativas ajustadas a alunos com défices visuais e auditivos, e os Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC) que constituem a rede nacional de centros prescritores de produtos de apoio e acesso ao currículo do Ministério da Educação (Decreto-Lei nº 54/ 2018 da Presidência do Conselho de Ministros, 2018).

Como garantia da intervenção precoce na infância, destinada às famílias e às crianças entre os 0 e 6 anos, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) promove ações de natureza preventiva, de capacitação, e reabilitação em serviços das áreas da saúde, ação social e educação. O principal objetivo é assegurar e proteger os direitos das crianças, ou seja, o integral desenvolvimento de suas competências. Por fim, os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) consistem em serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo Ministério da Educação, responsáveis por

mobilizar recursos de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão dos indivíduos, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Com o objetivo de apoiar os professores na operacionalização do regime jurídico da educação inclusiva, foi desenvolvida a segunda edição do *Massive Open Online Course* (MOOC), cujo tema é a educação inclusiva, pela Direção de Serviços da Educação Especial e Apoios Socioeducativos, lançado no dia 28 de setembro de 2020 pela DGE (2020), o curso é estruturado em três módulos nucleares, cujos conteúdos incidem sobre opções metodológicas como a abordagem multinível, caracterizada por ser um modelo compreensivo que oferece um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem de todos os alunos; e o desenho universal, caracterizado por ser um modelo estruturante e orientador na construção de um ambiente de aprendizagem acessível e efetivo para todos os alunos (Crespo et al., 2018); recursos organizacionais específicos, avaliação e adaptações para o ensino inclusivo. Esse curso, com duração de um mês, correspondente a 25 horas de trabalho, permite aos profissionais aprofundarem o seu conhecimento sobre o enquadramento da educação inclusiva, refletirem sobre as suas práticas pedagógicas, bem como estimula a partilha de ideias e atividades acerca da temática proposta.

Para as crianças diagnosticadas com PEA, em Portugal, foi criada uma rede de Unidades de Ensino Estruturado para o apoio à inclusão desses indivíduos em escolas, com vista a concentrar recursos humanos e materiais que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade para esses alunos. Essa rede de ensino tem como fundamento implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado, por meio da aplicação de um conjunto de princípios e estratégias promotores de organização do espaço, tempo, materiais e atividades que possam ser meios alternativos para facilitação da aprendizagem e assim, promover a autonomia e a adaptação ao contexto escolar desses alunos,

organizando a transição para a vida pós-escolar e assegurando a participação dos cuidadores no processo de ensino e aprendizagem desses indivíduos (DGE, 2016).

A escola é o local onde todos têm o direito de aprender por meio de um currículo que leve cada aluno ao limite de sua capacidade de aprendizagem. Um sistema educativo de sucesso garante a aprendizagem de todos os alunos. No entanto, em Portugal, de acordo com o Manual de apoio à Prática da Educação Inclusiva (MPI) (Crespo et al., 2018) existe um conjunto considerável de alunos que não encontram sucesso nas escolas por causas múltiplas que requerem respostas diversificadas do sistema. A condição socioeconómica é um dos principais fatores de exclusão dos alunos, associada às dificuldades de aprendizagens, e lacunas socioemocionais que criam barreiras a determinados grupos sociais. A legislação portuguesa é bem avançada, contudo, a lei não basta para fazer uma escola inclusiva, pois agir em conformidade requer planeamento, envolvimento, trabalho colaborativo entre todos sistemas, preparação dos profissionais e harmonização de procedimentos educativos, desenvolvendo em todos um sentimento de pertença e de participação.

O manual de apoio à prática inclusiva (Crespo et al., 2018) orienta-se para a capacitação de toda a comunidade educativa, para a saúde e bem-estar, por meio da promoção de atitudes de respeito, aceitação da diferença e reconhecimento do valor e mérito dos educadores que são designados como refletos e promissores de uma sociedade do futuro, tendo como elementos permanentes da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva: um docente que coadjuva o diretor, um docente da educação especial, três membros do conselho pedagógico e um psicólogo.

É desejável que a equipa multidisciplinar apoie os docentes na sua prática pedagógica auxiliando na seleção de estratégias adequadas, na resolução de problemas, na definição de linhas de ação predominantemente colaborativas, abrangentes e

respeitadoras das competências e saberes de cada um. A equipa participa, ainda, na identificação de fatores potenciadores do processo de aprendizagem de cada aluno e nas melhorias da prática de cada profissional, tendo o papel fundamental de aconselhamento dos docentes, por meio da proposta do manual de ações de sensibilização para a educação inclusiva para a comunidade educativa.

1.4 Papel dos Psicólogos na Educação Inclusiva

O Manual de Apoio à prática para educação inclusiva contempla as diversas necessidades dos alunos. Contudo, a maioria das estratégias são orientadas principalmente para o desenvolvimento académico, deixando de lado a componente social e, concomitantemente, a componente psicológica, questão mais sensível nos casos de crianças e jovens com PEA. Apesar do incentivo à formação dos profissionais ser contemplada no manual, a realidade da prática desses professores é diferente quando, na maioria dos relatos, a preocupação mais mencionada pela classe é a falta de informação para ensinar e incluir os alunos com PEA (Parker et al., 2020; Pimentel & Fernandes, 2014).

De acordo com a *European Federation of Psychologists Associations* e da *National Association of School Psychologists* recomenda-se que o rácio seja de 1 psicólogo para 1000 alunos. Contudo, no ano letivo de 2014/2015, o governo português indicou a existência de 778 psicólogos no sistema educativo, correspondente a um rácio de 1/1645 alunos no ensino público, evidenciando ainda, que quando o psicólogo escolar trabalha com alunos com necessidades educativas especiais o rácio deveria ser ainda menor, concluindo-se que a quantidade de alunos por psicólogos é quase o dobro do que é recomendado como ideal, indicando a necessidade urgente de contratações de novos profissionais (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2016).

1.5 Programas Existentes

Pesquisas relatam que pais de crianças mais jovens estão mais satisfeitos com a inclusão do que pais de crianças mais velhas, sendo possível observar que a definição de inclusão ainda não é um processo homogêneo para todos os indivíduos e faixas etárias (Volkmar et al., 2014). Por meio de uma análise da literatura foi possível observar que, em muitos países, já existe a disponibilidade de suportes específicos para PEA e guias de treino da equipa, o que possibilita a adaptação do processo de ensino às aprendizagens essenciais para o sucesso académico e social desses alunos em ambiente escolar. Todavia, nem todos os programas de formação são de fácil acesso e possíveis de ser replicados por todos os profissionais.

Com o objetivo de refletir e discutir sobre a inclusão dos alunos com PEA no ensino regular, assim como proporcionar informação acerca das características, diagnóstico, intervenções e legislação aos educadores foi desenvolvido, no estado do Paraná – Brasil um programa para apoio de professores para inclusão de crianças com PEA intitulado “O transtorno do Espectro do Autista (TEA) e a Educação Inclusiva: em destaque, o professor”. Esse projeto, teve a extensão de 32 horas, com 8 encontros presenciais de 4 horas e decorreu em 2017. O programa possibilitou aos professores desse município um espaço de discussão, com acesso à estratégias psicoeducacionais eficazes orientadas por uma combinatória de métodos, designadamente, do Modelo de Ensino Estruturado (TEACCH) (Schopler, 1995), da Análise Aplicada do Comportamento (ABA) (Foxx, 2008) e do Sistema de Comunicação por Troca de Imagens (PECS) (Bondy & Frost, 1998) orientada para a melhoria da sua prática (Fernandes & Silva, 2016).

No estado de São Paulo, também no Brasil, foi criado o “Programa de Atenção ao Transtorno do Espectro do Autismo” (PRATEA), pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (FCM-UNICAMP, 2020), com o objetivo de

capacitar os profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social em relação a intervenções e estratégias psicoeducacionais para crianças com PEA.

Devido ao atual contexto da Pandemia COVID-19, o programa de capacitação decorre em formato de atividades a distância. A finalidade do curso (módulo 3) é a de fornecer uma breve contextualização histórica da inclusão escolar acerca do autismo, disponibilizando os princípios da comunicação efetiva, referindo os processos cognitivos implicados, aspetos de motricidade, comportamentos e adaptações sensoriais associadas à perturbação. Visto que no país o número de profissionais capacitados a atuar é escasso, os programas PRATEA visam reduzir os obstáculos para inserção dos indivíduos em um tratamento eficaz, assim como auxilia no desenvolvimento de um ambiente escolar de qualidade e na quebra do estigma da PEA que, muitas vezes, é associada a uma patologização e medicação dos indivíduos, sendo por vezes o cuidado precoce posto à parte. Além disso, o programa contribui para o desenvolvimento de políticas públicas destinadas à promoção de saúde física e mental de indivíduos com autismo.

Evidências de um estudo realizado por Lindblom e colaboradores (2020) em relação às atitudes dos alunos-professores para com as crianças com PEA, em três cenários europeus, destacam a importância de fornecer oportunidades para um contacto positivo com alunos com PEA, como parte da formação de professores. Embora seja prática comum os alunos com PEA serem incluídos na sala de aula regular na Suécia, Finlândia e Inglaterra há um aspeto único na formação inglesa que diferencia as abordagens. Na Inglaterra, os alunos de educação (formação inicial de professores) são incentivados a ter contacto e fazer voluntariado com alunos com necessidades educativas especiais, incluindo PEA, o que é incomum nos outros dois países, devido às medidas de proteção governamentais adotadas para essas crianças. Consequentemente, desta comparação de registos de formação resulta uma recomendação, no sentido da prática na

formação desses profissionais, com oportunidades de contacto com a população visada, em situação de pré-exercício profissional, para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao ensino e inclusão de indivíduos com PEA.

A educação inclusiva tem sido desenvolvida para transformar a educação promovendo junto de todos os indivíduos o direito de aprender com as oportunidades que melhor se adequem, o que envolve a adaptação da sala de aula para responder às necessidades de cada aluno, tornar possível que as crianças aprendam ao seu ritmo e dentro dos limites das suas capacidades, mas junto com os seus pares, em um ambiente de desenvolvimento regular.

Na pesquisa de Leonard e Smith (2020) foi aplicado um questionário *online* com questões demográficas e uma medida de atitudes em relação à inclusão, para os professores do ensino básico, na Irlanda. Foi possível verificar que 54% dos participantes tinham atitudes predominantemente negativas ou neutras em relação à inclusão de crianças com PEA no ensino regular. No entanto, os professores que acreditavam ter os recursos adequados para facilitar a inclusão evidenciaram atitudes significativamente mais positivas do que os que não acreditavam que tinham os recursos adequados para facilitar a inclusão desses indivíduos. É importante salientar que esses resultados devem ser interpretados com cautela e que se deve ter em consideração, na elaboração de um programa para professores, os recursos que esses profissionais reconhecem como úteis e possíveis de serem aplicados para facilitar a sua adesão e eficácia dos programas de formação (Leonard & Smith, 2020).

A proposta de Suhrheinrich e colaboradores (2020), do Ensino de Resposta Pivotal em Sala de Aula (CPRT), é uma intervenção comportamental para alunos com PEA que foi sistematicamente adaptada para o uso do professor. Os profissionais foram envolvidos numa formação de 12 horas de sessões em pequenos grupos e um treino adicional 1:1 na

sala de aula de cada docente, relatando em sua totalidade, alta satisfação pós-formação. O alto nível de satisfação desses profissionais ressalta a importância da criação e adaptação de práticas baseadas em evidência no contexto comunitário/educativo.

Na China, os cursos para profissionais de educação especial centram-se na abordagem das deficiências “tradicionais” (e.g. cegueira e atraso mental) e poucos envolvem educação para indivíduos com PEA. É relatado que os professores sabem pouco sobre as necessidades educacionais dessas crianças, bem como a alta heterogeneidade nas características dos comportamentos e práticas de ensino eficazes (Wu, 2018). Para esses profissionais é urgente o treino combinado de teorias e práticas sobre as características psicológicas e comportamentais de crianças com PEA. Assim, a introdução de modelos de ensino que abordem o treino de linguagem, gestão de comportamentos, treino cognitivo, processo de alfabetização e inclusão dos pais no processo educativo dessas crianças é fundamental (Rämä et al., 2019; Wang et. al., 2004).

Na Finlândia, o processo de formação de professores é direcionado para o treino de indivíduos que serão pedagogicamente dinâmicos, flexíveis e capazes de se adaptar a situações diversas e mutáveis. A formação dos professores orienta os alunos e os profissionais da área de educação a serem proativos, pró-sociais e acompanharem as mudanças na sociedade para conseguirem orientar-se nos processos educativos, no sentido da preparação para o futuro. Também o currículo de formação de professores dá lugar ao conhecimento teórico acerca dos processos de aprendizagem, educação inclusiva, diagnóstico e défices no desenvolvimento. Nesse sistema, um professor ideal é um pesquisador que está motivado para supervisionar o seu próprio desenvolvimento profissional, sendo os professores vistos como agentes positivos de mudança na sociedade (Rämä et al., 2019).

Para aplicação de qualquer estratégia de desenvolvimento deve considerar-se a gravidade da sintomatologia do autismo expresso por cada aluno com a perturbação (Volkmar et al., 2014). A simples colocação de alunos com PEA em salas de aulas com colegas com neurodesenvolvimento típico não leva a um melhor desenvolvimento comprovado de habilidades sociais, podendo ser, até, prejudicial, quando as outras crianças demonstram aversão por não conseguirem compreender as dificuldades dos colegas. As diferenças de comportamento da criança acabam, provavelmente, por aumentar as chances que a mesma fique isolada socialmente dentro do contexto escolar (Mazurik-Charles & Stefanou, 2010; Volkmar et al., 2014).

De acordo com o relato da professora portuguesa Teresa São Miguel, professora de Educação Especial perita em autismo, responsável pela supervisão de inclusão de indivíduos com PEA na região Norte de Portugal de 1996 a 2010, existem muitos programas de auxílio ao desenvolvimento de indivíduos com PEA. Contudo, poucos profissionais clínicos, responsáveis pelas intervenções ou diagnóstico desses indivíduos em contextos de saúde ou de educação privada estabelecem uma articulação adequada com o sistema educativo regular ou com a escola frequentada pelas crianças e jovens que observam pontualmente. Resulta da falta de diálogo e articulação, por vezes, desfasamentos ou divergência nas intervenções e estratégias (re)educativas recomendadas pelos diferentes agentes. Tal posição de diferenciação, em vez de potenciar o desenvolvimento do indivíduo, prejudica-o, tal como à relação família-escola, acarretando maior dano à situação. Os contributos para um programa de inclusão devem fortalecer a formação de profissionais abertos, compreensivos, tolerantes e que sejam capazes de respeitar a individualidade de alunos com PEA (São Miguel, comunicação pessoal, 09 de outubro, 2020), mantendo-se alinhados num plano concertado e orientado pelas mesmas linhas de ação.

2 Objetivos e Métodos deste Estudo

Com o enquadramento legal favorável, pretende-se que a educação inclusiva seja um direito de todos, de facto. Por meio de uma análise de literatura de programas pré-existentes, em conjunto com o Manual de Inclusão (Crespo et al., 2018) disponibilizado pela Direção Geral da Educação em Portugal, a presente dissertação tem o objetivo de contribuir para o processo de preparação e desenvolvimento profissional dos agentes e profissionais do sistema educativo que trabalham ou que possam vir a trabalhar com crianças com PEA. Por meio da sistematização de propostas e contributos para procedimentos adequados que, situadamente, permitam elaborar programas de consciencialização, apoio e capacitação dos agentes educativos, incentivando a ajuda mútua entre os profissionais e a construção de intervenções escolares ainda mais eficazes para uma população que vem crescendo e carece do devido acompanhamento. Os contributos que se sistematizam para o desenho de um programa visam sugerir estratégias de ensino e inclusão promotoras de um melhor desenvolvimento social, aprendizagem académica e envolvimento dos alunos dentro do contexto socioescolar.

A relevância do planeamento de contributos para o desenvolvimento de um programa de consciencialização, apoio e capacitação para os agentes educativos surge devido à necessidade do sistema de ensino / de educação estar apto para receber e educar todos os alunos. Para isso, é fundamental providenciar a assistência aos professores, seja dentro das salas de aula, seja promovendo a troca de informações entre profissionais da área de educação em geral e de educação especial, assim como disponibilizar estratégias que auxiliem na aquisição de conhecimento sobre como potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento de todos os seus alunos.

Por meio de uma análise de literatura conheceram-se programas já existentes e pretendeu-se reunir informação útil para que seja possível sistematizar orientações que

possam, de facto, ser contributos para a formação de professores, para sua consciencialização de necessidades específicas de seus alunos, e para que possam organizar os seus planos de ação, de modo a incentivar ambientes de compreensão, apoio e de inclusão.

Além da análise documental recorreu-se à consulta de profissionais, pais e alunos, por entrevista e recolha de autorrelatos de experiências dentro do sistema educativo. Foram ouvidos 2 encarregados de educação, 2 profissionais e 4 indivíduos com PEA. Contudo, por dificuldades de várias ordens (medidas de controlo da pandemia por Covid-19), o acesso tardio às pessoas consultadas e adiamento da análise sistemática de conteúdo, neste trabalho apenas constam excertos selecionados das transcrições das entrevistas para ilustrar aspetos focados na análise da literatura.

2.1 Revisão da Literatura

A pesquisa foi realizada a partir das bases de dados *Proquest*, *Orcid* e *Google Académico*. Foram utilizadas as palavras-chave: *“Teaching Program for Autism”* e *“Teaching Students with Autism”*. Foram analisados 43 artigos que respeitavam os critérios estabelecidos para a pesquisa, sendo estes publicados na língua inglesa, entre o período de 2015 a 2020.

Os critérios de inclusão no estudo, de documentos a partir daquelas bases, foram: pesquisas referentes a técnicas de ensino ou estratégias educativas usadas desde os anos pré-escolares até ao nível de Ensino Superior; estudos qualitativos, quantitativos ou mistos; e programas de intervenção implementados em Portugal e em outros países. Foram também definidos os seguintes critérios de exclusão: textos publicados antes de 2015 e artigos que não continham informação concreta sobre intervenções no sistema de ensino/educação para jovens com PEA.

Os procedimentos envolveram além da avaliação dos pressupostos teóricos e dos contributos empíricos de estudos realizados na área, entrevistas para recolha de experiências de jovens portugueses e brasileiros com perturbações do desenvolvimento, consulta de pais e profissionais do sistema de ensino português. As entrevistas foram realizadas de forma presencial e por chamada telefónica, após o consentimento informado *online* e explicação do propósito da pesquisa aos participantes, os registos foram anotados e transcritos para sua utilização na presente dissertação. Por fim, após uma análise crítica e síntese das fontes teóricas e entrevistas, foi possível desenvolver a formulação de contributos para o desenho de um programa de capacitação para profissionais do sistema educativo sobre o autismo.

3 Contributos para o Desenho do Programa de Consciencialização, Apoio e Capacitação

A gestão de conhecimentos pela via digital está a tornar-se parte integrante da vida das pessoas. As práticas escolares e educativas não são exceção, principalmente após o surto pandémico que vivenciamos no ano de 2020. Se a educação *online*, as consultas e apoios à distância já vinham sendo uma tendência, as competências digitais assumem uma relevância essencial na Agenda 2030 (Portugal INCoDe 2030, FCT, 2017), na promoção da inclusão, educação e qualificação. De acordo com Blau e Hamiriei (2017) foi possível verificar que a implementação da tecnologia em 427 escolas israelitas permitiu um maior envolvimento e participação ativa dos pais nas interações educacionais, com base em informação em tempo real disponibilizadas na rede das escolas.

Como forma de facilitar a comunicação entre os profissionais dos agrupamentos de escolas, a recolha de contributos para o desenho de um Programa de Consciencialização, Apoio e Capacitação (CAC) tem o ideal de se realizar numa plataforma digital, na qual os profissionais partilhem experiências, explorem dúvidas,

tenham acesso a informações que possam servir como fontes de apoio para o manuseamento de situações inesperadas e, principalmente, consigam envolver cada vez mais os pais nas atividades diárias de seus filhos, sendo os cuidadores os principais agentes interventores no desenvolvimento de suas crianças. A entreaajuda e colaboração entre todos os sistemas é fundamental para a potencialização das competências do aluno.

É necessário ter em consideração a possibilidade de envolvimento de agentes com funções diferenciadas, tal como sejam as de gestão da própria plataforma. Esta deve ser de acesso e utilização fácil, para que se constitua uma ferramenta útil e utilizável sem perda de tempo pelos professores, psicólogos escolares e encarregados de educação. O apoio de quem possa acompanhar os conteúdos e gerir a ligação entre o sistema de ensino e familiar, entre serviços de saúde e de educação é requerido.

Nos tópicos a seguir será descrita a relevância do debate acerca da criação de um programa nesta área, possíveis caminhos a seguir, bem como são apresentadas reflexões acerca do conhecimento disponível, tecidas considerações e equacionadas possíveis limitações para o futuro.

3.1 Principais Fundamentos para a Estruturação do Programa

Os sistemas educativos devem considerar a implementação de programas de orientação que permitam que os profissionais de psicologia ou aqueles que detêm conhecimento específico sobre a PEA colaborem com os professores e ofereçam apoio nas formas de trabalhar com os alunos, além de participarem em outras configurações da escola (Bertuccio et al., 2019), seja em projetos de cidadania, de integração ou outros.

Pesquisas sugerem que professores que acreditam que podem ensinar todos os alunos têm maiores probabilidades de se envolverem positivamente, alcançando resultados mais satisfatórios nos seus objetivos e promovendo o envolvimento social dos alunos. O comprometimento dos professores está correlacionado positivamente com a sua

perceção de autoeficácia de ensino e negativamente com o *stress* do corpo docente (Love et al., 2020), salientando que professores determinados, consistentes e solidários são mais bem recebidos por esses alunos.

O ideal seria que esses profissionais, ao concluírem as suas formações académicas iniciais, já fossem dotados de uma base de conhecimentos e de práticas abrangentes para conseguirem responder às necessidades de todos os seus alunos e, assim, conseguissem gerir melhor a sala de aula (Hart & More, 2013; Hendricks, 2011; Hess, 2008; Sanz-Cervera et al., 2017). Esses professores precisam de estar aptos para educar e reconhecer os seus limites, a fim de que o exercício de sua profissão não se torne uma resposta inadequada a muitas situações de alunos e respetivas famílias. Assim, uma das formas encontradas para preencher possíveis lacunas na formação desses indivíduos seria a realização de formações contínuas, no sentido de capacitar, consciencializar e disponibilizar apoio para uma melhor gestão e possibilidade de oferecer respostas diversificadas, para além das que já são oferecidas dentro do ambiente educativo.

Ao construir um programa de desenvolvimento profissional, com possibilidades de treino individual, grupal ou auto-instrutivo espera-se melhorar as práticas educativas e as intervenções baseadas em evidências. Deste modo, com envolvimento situado nas próprias necessidades, os professores teriam acesso privilegiado a um plano personalizado, participando no seu próprio equipamento, contactando com estratégias facilitadoras, seja do ensino ou formação académica, seja de gestão de situações socioemocionais que podem melhorar a comunicação com os alunos e entre os pares dentro da sala de aula.

A intenção é que o programa esteja acessível e seja disponibilizado a todos os profissionais, assente no princípio-base de disponibilizar informação pertinente para apoio de alunos com PEA nas escolas (Alexander et al., 2015). É importante oferecer um

espaço de partilha e colaboração que, ao mesmo tempo, aumente o respeito mútuo entre os profissionais do sistema educativo, pois juntos podem aprender, praticar e desenvolver respostas educativas e de aprendizagem mais profícuas (Bertuccio et al., 2019; Jones et al., 2012).

Os professores necessitam de estar atentos às capacidades de aprendizagem de seus alunos sendo que, para muitos indivíduos que são sinalizados com autismo, o ambiente de sala de aula é propenso a equacionar o diagnóstico da perturbação, pelos sinais e dificuldades que se manifestam, não só no processo de aprendizagem, como na capacidade da criança interagir com os colegas. O contexto escolar e os agentes educativos são potenciais sinalizadores do desenvolvimento de todas as crianças, que são constantemente expostas a novas demandas académicas e sociais dentro do ambiente escolar.

Ao serem melhoradas localmente as respostas oferecidas aos alunos, a construção ou adequação de um programa individualizado auxilia o professor a criar benefícios relacionais e a encontrar estratégias de ensino ajustados e em articulação com os restantes educadores. É importante que, desde o início, os profissionais sejam incentivados a refletir, pois a partir da reflexão e da troca conjunta de opiniões e estudos será possível verificar quais são os conhecimentos que os professores já detém e quais são as maiores lacunas, a fim de definir quais serão os próximos passos das aquisições de aprendizagens no programa, que deve estar em constante evolução (Stokes et al., 2017).

É importante contextualizar a PEA no ambiente escolar, bem como explicar o processo de observação do comportamento e identificação de padrões de aprendizagem, para assim ser possível facilitar a comunicação entre o sistema educativo e familiar e, em simultâneo, ser um espaço de apoio a todos os profissionais. Essa visão colaborativa entre a escola e o sistema familiar permitirá um ambiente estruturado de ensino colaborativo,

onde a troca de aprendizagens entre os colaboradores é constantemente necessária para o melhor desenvolvimento de todos os alunos.

Os modelos de desenvolvimento profissional contínuo ou, pelo menos, as sessões de reforço anuais são significativamente mais eficazes do que formações intensivas de curta duração (Garet, 2001), tendo maiores probabilidades de implementação da informação que se adquire na prática. As implicações para inclusão escolar são discutidas, chamando a atenção para como a consciencialização da equipa sobre o autismo pode melhorar a experiência e o sucesso desses alunos que frequentam escolas regulares. Sendo assim, a construção do programa CAC é caracterizada pela sua base informativa de carácter flexível, que possa identificar os pontos fortes e fracos dos alunos com PEA e, por meio da observação, permita adaptar o ambiente para melhores respostas ao desempenho académico e desenvolvimento social dessas crianças (Suhrheinrich et al., 2020).

A construção do programa não pretende oferecer uma abordagem padrão que responda a todos os indivíduos. Como a própria definição de espectro referencia, é improvável que se encontrem duas pessoas com PEA que exibam as mesmas características, derivadas da mesma causa, sendo necessário que as formações disponibilizadas aos profissionais sejam abrangentes e transcendam estratégias práticas estandardizadas para a capacitação dos educadores, orientando-os a conseguir olhar para além dos rótulos do diagnóstico e sejam capazes de perceber a criança e as suas principais características, assim como qual é o melhor meio de ela aprender e interagir com o mundo ao seu redor (Suhrheinrich et al., 2020).

A educação é um constante desafio e requer que as escolas estejam habilitadas para disponibilizar o melhor suporte a seus alunos. A literatura identifica 4 áreas principais que influenciam a experiência educativa de alunos com PEA, sendo elas: as habilidades sociais, relações com o corpo docente, funcionamento geral das escolas e os

pontos fortes interpessoais dos jovens (Dillon et al., 2016). Por meio da monitoria dos especialistas, os contributos para o desenvolvimento do programa CAC pretendem disponibilizar aos profissionais informações, estratégias de promoção de competências sociais, académicas e de gestão emocional para crianças com PEA. Essas estratégias podem vir a ser técnicas úteis na gestão quotidiana de uma sala de aula; com o intuito primordial de facilitar a compreensão e comunicação com as crianças e seu sistema familiar, mas principalmente garantir que os profissionais consigam criar um elo de apoio e interajuda entre todos os envolvidos na prática da educação.

O termo “evidência baseada em prática” foi colocado no campo do autismo como uma tentativa sistemática de promover intervenções que tenham valor reconhecido e que sejam baseadas em processos científicos (Simpson, 2005; Volkmar et al., 2014). Para o sucesso dos alunos, as escolhas dessas intervenções práticas são fundamentais (Kretlow & Blatz, 2011) e dependem da capacidade do professor de conseguir identificar as necessidades específicas da criança. Às vezes a prática na sala de aula não é uma resposta educativa eficaz para todos os alunos, sendo necessário que haja apoio, flexibilidade e abertura com as famílias, a fim de proporcionar ao indivíduo o que ele precisa para progredir. Para o sucesso da implementação é importante abordar as atitudes do pessoal da escola sobre a adaptabilidade organizacional e promoção do desenvolvimento do sistema. O processo de implementação conta com várias fases: 1. Adoção do programa pelo sistema educativo; 2. Preparação que garanta que o ambiente esteja preparado para a intervenção; e 3. Implementação ativa do Programa (Locke et al., 2020).

Os contributos do programa pretendem abordar aspetos importantes na vida das crianças com PEA, como competências sociais, o papel da autorregulação, funções executivas, teoria da mente e coerência central, além de oferecer suporte para os profissionais da área da educação e a procura por um estabelecimento da boa

comunicação e relacionamento com as famílias (Locke et al., 2020). Embora o programa seja estruturado para responder às necessidades específicas dos alunos com PEA, pode contemplar respostas igualmente relevantes para os alunos com outros défices (Volkmar et al., 2014).

A seguir, serão descritos os contributos para o desenho do programa CAC, que consiste no planeamento das atividades construído com base no Modelo de Ensino Estruturado (Schopler, 1995); compreensão dos comportamentos e das emoções; estimulação das relação interpessoais com indivíduos com PEA - sensibilização dos demais alunos; apoio na transição escolar; prevenção do *bullying* e, por fim, suporte mútuo entre os sistemas educativo, familiar e terapêutico.

3.2 Planeamento das Atividades

Muitas crianças com PEA são mencionadas como dependentes, que necessitam de diretrizes contínuas do professor, requerendo elevados níveis de assistência e gestão dentro das salas de aula (Hume et al., 2009). Geralmente essas crianças têm dificuldades em atentar, lembrar e compreender orientações verbais (Cohen & Sloan, 2007), contudo o processamento visual é uma área de força relativa nesses indivíduos. O uso de suportes visuais, instruções concretas, horários estáveis, expectativas claras e histórias sociais são estratégias de ensino consideradas como boas práticas instrucionais, que podem melhorar o resultado de todos os alunos (Håkansson, 2015).

O planeamento e estruturação das atividades evitam comportamentos disruptivos em indivíduos com PEA, que tendem a ter dificuldade em aceitar novas atividades quando não planeadas, devido à rigidez cognitiva e dificuldade em associar as sequências das atividades ou ao nível da função executiva e coerência central. Tornar as tarefas previsíveis mostrou-se eficaz na redução de comportamentos mal adaptativos em crianças com PEA com dificuldade de antecipação (Flannery & Horner, 1994; Volkmar et al.,

2014). Dessa maneira, os educadores podem facilitar, tornando o imprevisível mais previsível para esses indivíduos. Quando fornecemos demonstração de atividades futuras podemos ajudar essa criança antecipar o que acontecerá no futuro, evitando um comportamento de rejeição das atividades propostas. Por meio do modelo de Ensino Estruturado (Schopler, 1995), utilizado como base do Manual de Apoio à Inclusão (Crespo et al., 2018), foi possível categorizar estratégias fundamentais para o planejamento de atividades que podem auxiliar os professores na sua prática. Sendo essas estratégias: estruturação do ambiente, suportes visuais, histórias sociais, uso das tecnologias e apoio social.

3.2.1 Estruturação do Ambiente

Na perspectiva educacional, o modelo de ensino estruturado foca-se no ensino de habilidades psicopedagógicas, que incentive a comunicação, organização e a partilha social de indivíduos com PEA, centrando-se em suas áreas fortes de aprendizagem, nomeadamente, no processamento visual, na memorização de rotinas e nos interesses pessoais. Procura-se, por meio da estruturação do ambiente, oferecer o apoio necessário para a promoção do desenvolvimento desses alunos. Contudo, para o sucesso da implementação, deve-se sempre ter em consideração a capacidade do indivíduo para interpretação dos sinais visuais e verbais, a sua faixa etária e, principalmente, as suas necessidades individuais que deverão ser avaliadas de forma contínua (Bastos & Souza, 2019; Leon & Fonseca, 2013).

O ensino estruturado procura, por meio da organização do espaço físico, assim como na estruturação do tempo, dos materiais e das atividades, promover uma organização interna que facilite os processos de aprendizagem e autonomia dos indivíduos com PEA, diminuindo a ocorrência de desregulações comportamentais devido às dificuldades, como as de antecipar acontecimentos, conseguir lidar com mudanças ou

gerir a ansiedade perante o imprevisto. A estrutura física consiste na organização dos espaços que a criança frequenta, de modo visualmente claro para essa poder compreender melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos. Podem diminuir-se, na medida do possível, os estímulos distrativos e as características do ambiente devem ser alteradas conforme os resultados da avaliação contínua das necessidades do aluno (Schopler, 1995).

3.2.2 Suportes Visuais

Espera-se que os alunos do ensino básico e secundário aprendam por meio de exposição de conteúdos e textos informativos (Gajria et al., 2007). No entanto, a instrução verbal pode ser um meio não tão fácil de aprendizagem para todos os estudantes. O uso de suportes visuais na sala de aula associado ao uso de uma linguagem apropriada por meio da disponibilização de informações claras, objetivas e acessíveis facilitam a compreensão do aluno que possui dificuldades em seguir instruções verbais, devido à quantidade de informações e ruídos presentes dentro de uma sala de aula convencional. Esses apoios visuais adaptados principalmente para atender às necessidades sociais e de aprendizagem individuais de alunos com PEA podem melhorar a compreensão e a aprendizagem, facilitando situações de transições, a manutenção da comunicação e reduzindo comportamentos que são prejudiciais para o aluno (Arthur-Kelly et al., 2009; Volkmar et al., 2014).

Nas salas de aula, os apoios visuais são comumente usados para comunicar escolhas, organizar agendas diárias, disponibilizar orientações adicionais, definir expectativas e auxiliar na transição entre as atividades. Todos os *settings* presentes nas escolas devem ser levados em consideração (e.g. intervalo, sala de aula, biblioteca e cantina), assim como o tamanho da informação disponibilizada, duração da atividade, faixa-etária e capacidade da criança de interpretar as informações.

Os horários visuais tornam o dia mais previsível e aumentam a independência e o sucesso nas atividades propostas (MacDuff et al., 1993; Massey & Wheeler, 2000; Volkmar et al., 2014). Por meio da ilustração de cada atividade que ocorrerá no dia mostra-se ao aluno o que é necessário para cada atividade ser concluída, e qual será a próxima tarefa, o que lhe permite ter maior controle e autonomia. Informações adicionais, como na abordagem *'First-Then'*, na qual primeiro sugere-se uma atividade menos prazerosa e em seguida uma atividade que aumentará a motivação do indivíduo de realizar o que é proposto, como exemplo: primeiro realizamos as atividades de matemática e depois podemos brincar; os agendamentos visuais para fornecer informações e possíveis mudanças de rotinas podem vir a ser estratégias redutoras de ansiedade face à dificuldade na função executiva e coerência central (Volkmar et al., 2014). Com o auxílio visual pode evitar-se uma possível desregulação emocional e comportamental, que causa sofrimento à criança, que tem dificuldades em gerir situações inesperadas.

Ao organizar-se uma sala de aula convencional, informações visuais essenciais podem promover a independência acadêmica e social (Schopler, 1995). Figuras, símbolos e fotografias podem ser usados como lembretes visuais para a organização do ambiente físico e sequência temporal, podendo estar acessíveis na área de trabalho da criança, na sua mesa ou ao seu alcance visual. São auxiliares que representam comportamentos apropriados e atividades recorrentes, como exemplo: se a criança estiver envolvida num diálogo, pode ser apoiada por uma imagem representativa da atitude de não falar enquanto alguém estiver falando e, dessa maneira, modelar o comportamento do aluno para se tornar adaptativo e funcional dentro da sala de aula. Essa técnica de comunicação alternativa / aumentativa é chamada de *Picture Exchange Communication System (PECS)* (Bondy & Frost, 1998). Outras técnicas como limites físicos nas salas de aula para organização dos materiais, definição de espaço pessoal, móveis estrategicamente

posicionados e imagens de itens anexados nas paredes também podem servir como fonte de ajuda.

3.2.3 Histórias Sociais

A criação de histórias sociais que se enquadrem nas necessidades e competências que se espera que a criança adquira auxilia na aprendizagem de comportamentos adaptativos, em casa e no ambiente escolar. Essas histórias são consideradas elementos de preparação, pois são fornecidas antes de uma situação ou tarefa que pode ser desafiadora para os alunos com PEA (Lorimer et al., 2002; Volkmar 2014).

Essas histórias sociais atendem aos pontos fortes de aprendizagem visual de indivíduos com PEA e auxiliam-nos à abordarem determinadas problemáticas e situações sociais que ocorrem em suas interações com colegas e professores. Como manuais de recursos que fornecem instruções passo a passo para o desenvolvimento de *scripts* sociais podem ser utilizados o *Social Storie TM Gray* e o *Comic Strip* (Gray, 1998; Reynhout & Carter, 2007), criados por uma professora que iniciou a sua carreira em 1976, motivada pelas necessidades de apoiar os seus quatro filhos com autismo a frequentar escolas públicas de Jenison, Michigan (USA).

Acredita-se que a história social melhore a consciência e incentive a tomada de perspectiva social fornecendo representações visuais de eventos sociais e podendo ser construída por todos os profissionais ou cuidadores que acompanham a criança e tenham a perspectiva do indivíduo e de suas reais capacidades.

De acordo com Reynhout e Carter (2007), Gray descreve uma combinação de afirmações essenciais para se criar uma história social, sendo elas: frases descritivas que indicam factos de uma situação social específica; frases em perspectiva que descrevem os pensamentos e sentimentos de outras pessoas em uma determinada

situação social, frases diretivas que sugerem a resposta esperada/apropriada dentro de uma situação e afirmações declaradas no positivo associada a uma situação. Com esses elementos fundamentais, as histórias sociais fornecem aos alunos expectativas sociocomunicativas de um evento, orientando-os sobre como responder a novos cenários, materiais e colegas (Schreibman et al., 2015). Os arquivos de histórias sociais usados para esclarecer visualmente interações sociais, relações emocionais e os elementos abstratos das conversas já realizadas podem ser compartilhadas entre os profissionais, sendo possível, dependendo do formato de cada arquivo, realizar-se modificações na história que respondam de acordo com as necessidades de cada aluno. O uso do recurso digital como forma de partilha das atividades pode ser, além de uma maneira de auxiliar o professor nas atividades, econômico no tempo de pesquisa de imagens e modelos de histórias.

3.2.4 Uso das Tecnologias

Os alunos nas salas de aulas de hoje são, por vezes, chamados de nativos digitais, termo cunhado para designar aqueles que cresceram expostos à tecnologia. Com a evolução da ciência tecnológica, os meios de aprendizagem estão mudando radicalmente e os estudantes já não são mais os mesmos alunos para qual o sistema educativo foi desenhado (Prensky, 2001; Volkmar et al., 2014).

Nos Estados Unidos são utilizadas tecnologias para potencializar a aprendizagem dos indivíduos diagnosticados com PEA. O *Interactive Whiteboard* (IWB) (Betcher & Lee, 2009), conhecido como quadro inteligente, é constituído por um *display* interativo que pode ser um computador com tela de toque usado em salas de aulas em todos os níveis de ensino. O *Smartboard* (Mechling et al., 2007) é também utilizado como ferramenta valiosa para apoiar alunos com PEA no cenário da educação em geral, disponibilizando

pacotes de *software* que fornecem instruções suplementares para leitura, gravação e correspondência com outras áreas educativas, como história e ciências.

O estudo de Hu e colaboradores (2019) demonstra que o uso de tecnologias tem implicações importantes para a prática de instrução em salas de aula. Com o desenvolvimento da realidade virtual e dispositivos relacionados, promotores da aprendizagem visual, criou-se uma interação inovadora com os alunos. Dispositivos de realidade virtual tornaram-se uma estratégia potencial para melhorar as habilidades sociais, o desenvolvimento da cognição e também as habilidades motoras finas de alunos com PEA (Cai et al., 2018; Esteban et al., 2017; Hu et al., 2019). Uma dessas tecnologias utilizadas é o *Leap Motion*, dispositivo desenvolvido para o rastreamento de gestos sem toque destinado a reconhecer movimentos, direções, velocidade e a posição das mãos do indivíduo. Esse dispositivo conectado a um computador por *USB* oferece aos alunos oportunidades para treino de habilidades motoras finas, o que aumenta também a capacidade de o indivíduo compreender dicas sociais, melhora as habilidades de atenção e aumenta a taxa de conclusão de atividades propostas (Hu et al., 2019). Instrumentos como esses, podem ser fontes inovadoras de aprendizagem para os novos alunos. Todavia, os utilizadores e interventores devem fazer uso desses aplicativos com cautela, devido às limitadas evidências da sua eficácia.

Devemos também ter em consideração que esses dispositivos foram utilizados em países como os Estados Unidos, país no qual o acesso à tecnologia de ponta é mais acessível. Para implementação de tecnologias como essas deve ser realizada uma pesquisa focada nos ambientes de ensino portugueses, para recolha de quais são as maiores necessidades dos profissionais e dos alunos, para se poder investir em materiais acessíveis e eficazes.

3.2.5 Apoio Social

O apoio social contínuo visa aumentar o sucesso social dos alunos com PEA nas escolas, principalmente em períodos não estruturados como os intervalos. Construir relacionamentos fortes e de qualidade com alguns colegas deve ser um objetivo de intervenção para promover a conectividade social entre os alunos. O foco na qualidade das relações é importante para manutenção do envolvimento entre os pares (Anderson et al., 2016).

Algumas das estratégias consideradas ineficazes para o ensino e inclusão dessa população são: a falta de compreensão e ausência de apoio na sala de aula, uso de comunicação inadequada como gritar e falar rápido, atitude de confrontar o aluno face à sua dificuldade, desorganização na forma de como as tarefas são estruturadas, e mudanças da rotina da sala de aula que, quando não previstas, podem interferir no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com PEA (Stokes et al., 2017). A dimensão das salas de aula também pode influenciar na capacidade de as crianças estabelecerem conectividade social (e.g. proximidade) com seus pares. Salas de aulas maiores apresentam maior fragmentação da rede social. Entretanto, também deve se ter em conta a gravidade do autismo e as habilidades de comunicação do aluno. Sendo o apoio social e a estruturação das atividades e do ambiente físico fundamentais para auxiliar no processo de aprendizagem desses indivíduos.

3.3 Compreensão dos Comportamentos e das Emoções

Análises indicam que intervenções comportamentais em habilidades sociais têm efeito significativo nas respostas de alunos com PEA, mas muitas vezes as mesmas não são colocadas em prática nas escolas (Mandy et al., 2016b). Os comportamentos de oposição são os que mais interferem no funcionamento acadêmico e social na sala de aula.

Por meio de técnicas tão simples quanto observar o comportamento da criança para poder compreendê-la e, de acordo com as suas necessidades, construir sistemas de comunicação alternativos, disponibilizar suportes visuais e recorrer às tecnologias é possível facilitar a comunicação e o envolvimento daquele aluno dentro do ambiente educativo.

Num treino de habilidades sociais, os investigadores ensinaram teoria da mente para reconhecimento das emoções e habilidades do funcionamento executivo a 20 crianças entre os 6 e 10 anos. Pais e professores relataram que as crianças obtiveram ganhos em competências sociais fundamentais, incluindo aprender a entender expressões faciais, compartilhar ideias e revezar-se na conversa; componentes essenciais da capacidade de interagir socialmente (Stichter et al., 2012; Volkmar et al., 2014). Conforme essas crianças vão crescendo, as demandas socioemocionais combinadas com fatores acadêmicos e ambientais tornam-se cada vez mais exigentes, principalmente na adolescência, sendo fundamental que estratégias de compreensão social e emocional sejam trabalhadas com o indivíduo desde a primeira infância e, se possível, no ambiente escolar, onde há mais oportunidades de interação com os pares da mesma faixa etária.

3.4 Estimulação das Relações Interpessoais com Indivíduos com PEA - Sensibilização dos demais Alunos

Um dos veículos mais potentes que pode ser usado como fonte de informação na sociedade é a *media*. Os meios de comunicação podem desempenhar um papel fundamental na gestão de medos ou respostas face ao desconhecido, principalmente na infância. Os meios de comunicação têm também uma função de sensibilização para a diversidade demonstrando que o normal não é padronizado, quando se apresenta miscigenando raças, etnias, classes sociais e crianças com diferentes dificuldades, sejam elas físicas ou cognitivas. Assim, estaremos já desde o ambiente de casa proporcionando um reconhecimento das diversidades, de forma mais natural, promovendo uma atitude

mais inclusiva (Al-Sharbaty et al., 2015). Como a maioria das crianças com PEA frequenta escolas regulares são necessárias intervenções para melhorar as atitudes e comportamentos de seus colegas face à diversidade. Muitos destacam a influência do contacto em atitudes positivas e redução da discriminação, mas, ainda assim, as crianças com PEA têm mais chances de serem excluídas socialmente do que seus pares neurotípicos (Cook et al., 2019).

Abordagens educacionais mediadas por pares oferecem oportunidades dentro da sala de aula para esses alunos praticarem e adquirirem habilidades sociais (Sperry, 2010; Volkmar et al., 2014). Essas práticas podem ser usadas para aumentar efetivamente as interações sociais com indivíduos com PEA, podendo diminuir problemas comportamentais e, por meio da facilitação da interação, aumentar o uso e o desejo de se comunicar e iniciar comportamentos de interação social.

A musicoterapia pode também aprimorar as relações sociais entre os alunos, a sincronização dos pulsos da música leva a movimentos motores síncronos, como dançar e cantar e enfraquece as fronteiras entre o indivíduo e o grupo, levando a sentimentos de coesão coletiva e aumento de comportamentos cooperativos (Anshel & Kippler, 1988; Cook et al., 2019; Judd & Pooley, 2014).

O que se sabe atualmente é que as interações entre os alunos tendem a ocorrer com mais frequência durante as atividades e aprendizagens em pequenos grupos e em pares, e que essas relações são promissoras para fortalecer a participação social de estudantes com PEA nas salas de aula de educação geral e no intervalo (Carter et al., 2017). Ambientes de instrução para pequenos grupos possuem mais chances de desenvolver inclusão e interação entre os participantes. Usar uma intervenção em grupo que aumente a compreensão social e interação entre os adolescentes, promovendo habilidades sociais, desenvolvendo a capacidade de reconhecimento de emoções, tomada

de perspectivas e estímulo à conversação podem fortalecer os laços de amizades entre todos os alunos. No entanto, é necessário que haja manutenção e monitoria dessas intervenções para melhorar as interações quotidianas, pois quando o interesse circunscrito é foco de uma interação social perde-se a reciprocidade social e o sucesso da interação a longo prazo (Corbett et al., 2014).

O hiperfoco e os interesses restritos da população com PEA têm de ser levados em consideração no planeamento da intervenção, a fim dessas características serem usadas a favor do desenvolvimento das capacidades do indivíduo, para que ele consiga melhorar as suas habilidades de comunicação e de interação social.

Os alunos em idade escolar experienciam demandas sociais cada vez mais complexas ao longo do seu desenvolvimento, tornando a interação entre pares cada vez mais importante e desafiadora para esses indivíduos, devido às principais dificuldades de interação social e comunicacional (Fabes et al., 2009; Montgomery & McCrimmon, 2017). Nos Estados Unidos, Shattuck e colaboradores (2011) detetaram que adolescentes com PEA, deficiência intelectual e perturbação do desenvolvimento da linguagem eram menos propensos a terem amigos ou serem convidados para atividades sociais.

Nos casos mais graves, a autogestão com *script* pode auxiliar esses alunos a comunicarem, a fim de promover a autonomia e a independência (Volkmar et al., 2014). Com instrução e estratégias adequadas, crianças com PEA podem aprender muitas competências sociais para conseguirem comunicar e conectarem-se com as outras pessoas. Ter amigos é crucial para melhorar os resultados sociais de alunos com PEA (Humphrey & Symes, 2011; Makin et al., 2017) e a exclusão social desses nas escolas deve ser combatida.

Em entrevista com um jovem português, de 20 anos, com autismo, que frequentou o sistema educativo do país, ele relata como as relações interpessoais na escola

modelaram o seu percurso: “Minha experiência no jardim de infância não foi boa... não tinha muita comunicação, não conseguia falar com os colegas... já no primário, a comunicação era boa... a escola foi uma caminhada muito forte da minha vida, tenho memórias boas ... fui feliz em interação com os meus amigos...”

Outro jovem de 15 anos com autismo, incluído em um outro agrupamento escolar também relata: “Estudo em uma escola fantástica... tenho altas relações com meus colegas!... mas, quando a professora diz ou escreve muito rápido tenho dificuldade e não consigo acompanhar”.

Em uma entrevista realizada por Kucharczyk e colaboradores (2015) é possível encontrar o seguinte depoimento de um profissional do sistema de ensino relativo às necessidades de alunos com PEA:

Tem de haver treino para os alunos típicos ou para os colegas do ensino regular, porque agora há *bullying* com tudo, mesmo com alunos que parecem diferentes, mas especialmente com alguém (com) autismo, as pessoas nem sempre sabem. Quero dizer, eles não se destacam, eles não parecem diferentes... portanto, os alunos podem não ser sensíveis à leitura de como adaptar seu comportamento. É uma deficiência invisível (Kucharczyk et al., 2015, p.343).

3.5 Apoio na Transição Escolar

A transição do ensino básico para o ensino secundário é uma mudança ecológica que apresenta a todas as crianças desafios sociais, emocionais, académicos e organizacionais consideráveis, sendo especialmente difícil para alunos com PEA, podendo a má adaptação gerar psicopatologias quando não realizada com suporte. Devido à dificuldade das funções executivas e coerência central, habilidades cognitivas em que se baseia a antecipação e interpretação global das situações, alunos com PEA são especialmente vulneráveis ao insucesso nas transições do ensino básico para o ensino

secundário e, no geral, as experiências relatadas são predominantemente negativas (Makin et al., 2017), especialmente, porque a maioria desses jovens tendem a mudar variadas vezes de agrupamentos escolares, devido às suas necessidades que muitas vezes não são respondidas ou são negligenciadas, o que dificulta consideravelmente o processo de inclusão e interação com outros alunos.

No ensino secundário as demandas acadêmicas e interpessoais tornam-se cada vez mais difíceis para as crianças e jovens, principalmente para aqueles com PEA. Quanto mais velhos os indivíduos, mais complexos se tornam os desafios da inclusão efetiva nas aulas regulares (Volkmar et al., 2014). Deve se ter em consideração o grau em que as necessidades dos adolescentes são atendidas nas escolas secundárias, para ser possível oferecer respostas que otimizem o nível de desempenho e participação do aluno (Kucharczyk et al., 2015). É importante que esses estudantes estejam envolvidos no ambiente escolar e lhes seja disponibilizado um acompanhamento e planos específicos, principalmente durante a fase de transição, sendo essa caracterizada por um desafio emocional, social, organizacional e acadêmico extra para esses indivíduos (Mandy et al., 2016a). Os problemas acadêmicos, as estereotípias e os comportamentos ritualizados e repetitivos devem ser compreendidos e normalizados pelos professores dentro da sala de aula (Azad & Mandell, 2016).

Todas as transições exigem capacidade de coerência central, habilidade esta ausente ou deficitária, usualmente, nos indivíduos com PEA. Se as transições são um período crítico para qualquer pessoa, para os alunos com autismo requerem ainda mais atenção e preparação de todos: alunos, famílias, professores e escola. Além da dificuldade de transição do ensino básico para o ensino secundário, os alunos com PEA enfrentam dificuldades, também, durante as transições nas rotinas da sala de aula, podendo resultar

em comportamentos desafiadores, os quais a maioria dos profissionais tem dificuldade em gerir, em grande parte, devido à falta de informação (Iadarola et al., 2018).

As crianças com PEA têm necessidades substanciais carecendo de apoio; muitas não são reconhecidas e, conseqüentemente, não são atendidas (Mandy et al., 2016a). Há que ter em conta a sintomatologia, a capacidade verbal, a resposta sensorial e a ansiedade do aluno para um cuidadoso planeamento da intervenção. Para o sistema familiar, as tensões iniciam-se desde a tomada de decisão acerca de qual será o estabelecimento escolar ou qual a nova instituição de acolhimento para seus filhos, pois muitas vezes o sistema educativo não disponibiliza suporte para a transição, resultando no adiamento do processo de planificação e da transição escolar dos alunos.

Alguns pais relatam desafios significativos e experiências negativas durante o processo de transição. Enquanto os jovens destacam dificuldades a nível de adaptação na nova escola, medo do desconhecido, do novo ambiente físico, das novas estruturas, trabalhos de casa, novos colegas e professores e novas rotinas; só a novidade, por si só, pode ser especialmente difícil para indivíduos com PEA, que tendem a preferir ambientes estáveis e previsíveis. É importante que se crie antecipadamente meios para ajudar o aluno a organizar-se a respeito das expectativas do ensino secundário, pois a falta de envolvimento desses estudantes nas decisões do seu novo ambiente escolar (Kraemer et al., 2020) pode impactar a aceitação da nova escola, sendo importante que o sistema educativo responda às necessidades desses alunos durante todo o processo educativo, mas principalmente durante o período de transição escolar (Makin et al., 2017).

A planificação das transições, a apresentação, se possível, do novo professor responsável / mediador e do novo ambiente é essencial para o estudante com PEA não agir com rejeição ou medo, respostas muitas vezes observadas pela dificuldade de compreender o que está a se passar com dificuldade de ajustar as emoções ao novo

ambiente. A partir do momento em que se identifica a causa da irritabilidade ou desconforto do aluno, aumentam as chances de acautelar, prevenindo e programando à entrada no novo ciclo, evitando que as situações progridam de uma maneira adversa. Tornar o ambiente previsível evita comportamentos disruptivos decorrentes de dificuldades de regulação emocional e comportamental, aumentando as expectativas de melhor adaptação e capacidade de interação entre os pares (Flannery & Horner, 1994; Volkmar et al., 2014).

O programa de Transição Sistémica na Educação para PEA - SETP-ASD (Mandy et al., 2016b) é um programa de transição que tem como objetivo reduzir os comportamentos mal adaptativos e reduzir a angústia de alunos com PEA face à transição escolar. É apontado pelos professores como um programa viável e de implementação aceitável. Porém, em Portugal apesar da existência do Plano Individual de Transição (PIT) para a vida pós-escolar contemplado no Decreto-Lei nº 54/ 2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018), não se conhecem intervenções sistemáticas, baseadas em evidência, para facilitar a transição do aluno da escola básica para a secundária.

O objetivo deste contributo é facilitar a transição de alunos com PEA e promover o bem-estar entre todos os sistemas, por meio da preparação e fortalecimento da comunicação entre o sistema familiar e escolar, monitorizada antes, durante e após o processo de transição. A abordagem contempla a adaptação do ambiente educacional em articulação com o contexto familiar, assim como prevê gerar mudanças a nível do sistema, além da escola, na maneira como as adaptações podem influenciar as autoridades locais na gestão educativa (e.g., horários e atividades), o que pode melhorar a nível macro as respostas a esses alunos e suas famílias (Makin et al., 2017).

A psicóloga Tânia Morais da Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo de Coimbra (APPDA) relata: “... muitas escolas ainda não

compreendem as características dos alunos com autismo... sente-se que ainda há muito por fazer... principalmente em relação ao PIT... Quando não realizado de forma cautelosa, jovens com autismo saem da escola sem integração absolutamente nenhuma na sociedade e acabam, ou por voltar para as suas casas, ou chegam a instituições de acolhimento...`

O pai de uma criança de 9 anos, com autismo também relata: ``... devido as entraves estabelecidas pelo sistema educativo, o atraso no desenvolvimento do meu filho é cada vez maior... Portugal ainda tem muitas burocracias...``

3.6 Prevenção do Bullying

É importante saber o que realmente acontece nas escolas regulares e, principalmente, dar maior atenção aos ambientes não estruturados. Por meio do estudo de Locke e colaboradores (2016) foi possível observar que crianças com PEA passam 30% do tempo do intervalo em atividades solitárias, 40% em conjunto com os colegas em atividades recíprocas ou jogos, enquanto os colegas passam 70% do tempo em atividades em conjunto e apenas 9% do tempo em atividades solitárias. Há uma diferença significativa entre os dois grupos, nos padrões potenciais de envolvimento e participação social promotores de desenvolvimento dessas crianças.

Vários estudos confirmam que alunos com PEA são particularmente mais vulneráveis a experienciar provocações e *bullying* do que seus pares (Humphrey & Lewis, 2008; van Roekel et al., 2010). Tal deve-se à dificuldade da compreensão e interação social em situações emocionais dentro do sistema educativo. Esses estudantes são estigmatizados devido à falta de habilidades sociais que, muitas vezes, são confundidas com desvios comportamentais pela ausência de aparência física da perturbação, enfrentando esses indivíduos desafios adicionais de *bullying* (Humphrey & Symes, 2010)

e tendo maior risco de desenvolver problemas de saúde mental concomitantes, como ansiedade e depressão (Simonoff et al., 2008; Makin et al., 2017).

O assédio moral pode ter consequências emocionais significativas (van Roekel et al., 2010) para esses alunos, aumentando a dificuldade de desenvolvimento de suas habilidades emocionais, que já são tipicamente afetadas, atrasos nas aprendizagens e traumas severos no domínio emocional, incorrendo, frequentemente, numa baixa autoconfiança desses indivíduos, que podem deixar de acreditar no seu verdadeiro potencial pela insegurança gerada no ambiente externo.

Com o avançar da idade, os indivíduos com PEA conseguem perceber que são diferentes e tratados de forma diferente pelos colegas, desenvolvendo muitas vezes a recusa da ida à escola, menos motivação social, maior dificuldade em iniciar e realizar atividades fora do campo de interesse e, principalmente, dificuldade em iniciar a interação com os colegas dentro e fora da sala de aula (Munkhaugen, et al., 2019). Assim, estes alunos tornam-se mais propensos a afastarem-se do grupo e experienciar sintomas depressivos e de ansiedade desde a idade escolar básica (Simonoff et al., 2008; Makin et al., 2017), pois apesar de quererem relacionar-se, muitas vezes não reúnem as competências para iniciar e manter relações sociais recíprocas com os pares.

A invisibilidade da perturbação coloca os indivíduos com PEA sob a ameaça de um risco ainda maior de experienciarem assédio moral dos pares, o que tende a acontecer mais frequentemente do que com alunos com deficiências facilmente perceptíveis (Montgomery & McCrimmon, 2017; Twyman et al., 2010). Os desafios encontrados nessa população sugerem estratégias potenciais de apoio, como *role-plays* e histórias sociais que se adequem à idade, e que por meio da exposição em simulações ajudem as crianças a melhorarem o relacionamento entre os pares e a refletirem e, se conseguirem, a tomar a iniciativa de um pedido de ajuda em casos de abuso verbal/físico.

A sincronia interpessoal une os indivíduos e aumenta o senso de coesão. A prevenção do *bullying* concentra-se em elementos emocionais da exclusão social, assim como a exposição de melhores maneiras de agir, processos entre os grupos e questões relacionadas com as intenções e moralidade de cada indivíduo com o suporte de um psicólogo (Cook et al., 2019). O apoio em grupo é especialmente importante para indivíduos com PEA que experienciam comumente a exclusão social, devido à dificuldade de compreensão social e emocional e à ausência de aceitação e entendimento dos pares. O contributo tem a intenção de reduzir as disparidades sociais alcançando resultados positivos na promoção do bem-estar dos alunos. A relação entre os grupos pode ser melhorada e os comportamentos de *bullying* reduzidos por meio do estabelecimento de contactos positivos que permitam construir boas relações entre os pares (Cook et al., 2019).

Um jovem português de 20 anos com autismo que frequentou o sistema educativo do país, relata: “Minha experiência na escola não foi fácil, passei por maus momentos... a relação com os colegas não era muito boa, faziam brincadeiras maldosas, se metiam e gozavam comigo... pessoas como eu precisam de mais apoio no sistema escolar...os alunos como eu são maltratados pelos demais alunos e às vezes até pelos professores... as pessoas têm de perceber a diferença entre elas... elas tem que entender ... meus irmãos estão na escola e não quero que eles passem pelo o que eu passei... a sociedade é má”.

A psicóloga da APPDA, também reforça: “... é necessário ainda um trabalho muito grande em relação aos outros alunos... ” refletindo a disparidade de como as relações que os indivíduos com PEA experienciam no ambiente de ensino podem modelar a sua experiência escolar.

3.7 Suporte Mútuo: Sistemas Educativo, Familiar e Terapêutico

Os programas de formação para professores raramente oferecem treino sobre como trabalhar com os pais, sendo o sistema familiar parte fundamental no apoio ao melhor desenvolvimento e potencialização da aprendizagem de alunos com PEA. Pais e professores devem comunicar abertamente entre si sobre suas preocupações em relação à criança, sendo necessário levantar questões importantes, mesmo que haja carga emocional envolvida para que, em conjunto, possam encontrar soluções (Azad & Mandell, 2016). O envolvimento de todos os sistemas é essencial para um bom resultado. No entanto, muitas vezes pais, professores e clínicos podem não comunicar, podendo alimentar a crença não fundamentada de que a aproximação gera desconfortos de uns com os outros.

O apoio social oferecido pela escola está intimamente associado ao grau em que os pais estão envolvidos na educação de seus filhos (Azad & Mandell, 2016; Benson, 2008). A colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos. Os pais assumem um papel fundamental no processo educativo de seus filhos, cabendo à escola incentivar a sua participação por meio de melhorias a nível da comunicação, atitudes de parceria e no envolvimento das famílias na educação escolar de seus filhos (Crespo et al., 2018). O entendimento mútuo exige que os profissionais da educação sejam flexíveis para poderem incorporar a filosofia dos pais e facilitar a compreensão. Professores sabem ensinar, mas somente os pais sabem relatar quais são as características dos seus filhos para que em conjunto possam promover o melhor desenvolvimento da criança.

De acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018) os pais têm direito a participar nas reuniões multidisciplinares; a terem acesso ao Relatório Técnico Pedagógico (RTP), documento que fundamenta a mobilização de

medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; a participar e acompanhar a implementação de medidas; a participar na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) que contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos; e a solicitar a revisão e ter acesso a informação compreensível. É fundamental que a escola disponibilize informações inteligíveis e estabeleça uma boa comunicação, criando uma relação de confiança e promotora de desenvolvimento com os pais.

É necessário aumentar a cultura de envolvimento dos pais na escola, devendo ser encorajados pelos profissionais a participar ativamente em todas as atividades curriculares e extracurriculares de seus filhos. Os pais acreditam que o ambiente educacional seja valioso para que suas crianças consigam estabelecer relações de amizade e desenvolver interação social (Guralnick et al., 1995). Para melhorar o relacionamento entre pais e professores o foco deve estar na comunicação. Ambos os contextos devem tomar consciência das suas preocupações, antes de falarem sobre elas e levarem para a reunião de debate conjunto. Facilitar a discussão aberta sobre um problema mútuo, que preocupa pais e professores é imprescindível para o desenvolvimento de intervenções eficazes. Pedir aos pais que implementem em casa intervenções é uma expectativa irreal, se eles não puderem rever-se na preocupação; daí a necessidade de comunicar e concertar primeiro a ordem de preocupações mútuas (Azad & Mandell, 2016).

Ao acompanhar o que se é realizado na escola diariamente muitos pais vão conseguir ter mais informações de seu filho (Blau & Hamiriei, 2017) e aprender a lidar com comportamentos manifestos em ambos os contextos. Crianças com PEA têm dificuldade em organizar-se temporalmente para relatar de forma espontânea o que se passou durante o seu dia.

Planejar um acesso regular a uma plataforma *online* onde conste o registo das atividades diárias realizadas na escola, para os pais consiste numa oportunidade de serem considerados no processo de educação dos seus filhos, ao mesmo tempo que têm acesso a informações, o que poderia ajudá-los a estimular, em casa, as mesmas competências investidas no plano de ação na escola, por exemplo, a memória de sua criança. Ao nível das funções executivas, os pais podem dar continuidade ao processo de apoio pela escola, ajudando a criança a organizar-se na sequência de passos para executar uma atividade, quando há testemunho do que aconteceu de forma coerente. O mesmo processo pode ter origem na regulação em casa, passível de ser seguido na escola. Ainda, havendo organizações terapêuticas envolvidas, este processo de comunicação e de continuidade deve ser triangulado com estes serviços. Assim, resulta facilitado um ambiente de interação e de integração, com benefício do desenvolvimento social dos alunos. A reflexão ou recuperação das competências evidenciadas em um contexto, nos outros contextos de via, estimula a memória, envolve e confere consistência aos processos e resultados de ações concertadas.

Em entrevistas realizadas por Kucharczyk e colaboradores (2015) é possível encontrar depoimentos de pais que relatam, por exemplo:

Penso que a maioria dos professores de educação regular têm um conhecimento muito limitado sobre autismo em geral. Tudo o que os professores do meu filho sabiam, era por meu intermédio... Nós realmente temos de ser fortes defensores por causa da ignorância sobre o autismo. Mesmo com a nossa administração, às vezes - eles não sabem muito sobre autismo, têm conceitos errados, não entendem o espectro ou pensam que porque é um aluno com funcionamento superior, eles não têm muitas necessidades que um aluno com funcionamento inferior teria (Kucharczyk et al., 2015, p. 343).

Em outro relato, apresentado no mesmo artigo, uma estudante, com autismo de alto funcionamento descreve sua sensação:

Quando eu estava no segundo ano, fui colocada junto com crianças com perturbação de hiperatividade e défice de atenção e outras coisas; isso me fez sentir como se eu fosse limitada. Por que eu fui colocada com crianças com deficiências e eu fiquei como ... isso é uma sala de aula ou uma instituição? (Kucharczyk et al., 2015, p. 342).

Em entrevista com um jovem de 28 anos com PEA, que frequentou a rede de ensino no Brasil, obtém-se a seguinte informação: “... a escola ainda não está preparada para receber alunos com necessidades educativas especiais ... minha mãe nunca quis que eu estudasse em escola especial, ela queria que eu estudasse em uma escola regular, assim as pessoas poderiam me conhecer e eu poderia me conhecer e conhecer as pessoas... graças ao período da escola eu pude desenvolver, mas toda a informação que os profissionais tinham era devido ao principal suporte da minha mãe”.

Em entrevista com um pai de uma criança de 9 anos, com PEA, pode-se perceber melhor sua experiência no contexto educativo na região Norte de Portugal: “... o único apoio extra que o meu filho recebe da escola, são 45 minutos semanais de terapia... o ministério não oferece as condições mínimas para a inclusão e também, não oferece abertura para o investimento em programas para o apoio dos profissionais... atitudes mínimas como fechar o *store* se a criança tem sensibilidade a luz, ou mudar de sala devido aos ruídos de uma autoestrada poderiam ser atitudes que facilitariam o desenvolvimento desse aluno.... a dificuldade é imensa... ”

“... quando a professora responsável pelo acompanhamento do meu filho falta, ligam-me dizendo que não há pessoal para estar com ele... sem profissionais qualificados

é impossível colocar a lei da inclusão em prática... além de queixarem-se da falta de profissionais, reduziram ainda mais o número de funcionários neste ano...`

“... deveria ser criado um programa específico dentro do ministério da educação que fosse sensível ao tema... necessita-se de um programa que defina prioridades práticas e realmente apoie e capacite esses profissionais que muitas vezes não tem conhecimento sobre as características e necessidades de uma criança com PEA...`

Também em entrevista com uma mãe, de uma jovem de 14 anos com perturbação de neurodesenvolvimento que frequenta a escola no Norte de Portugal, retém-se a seguinte experiência: “... alguns anos são bons outros ruins.... depende da sorte... o tempo de apoio é pouco direcionado as crianças com mais dificuldades ... são poucos profissionais e muitos alunos... no jardim de infância foi melhor, mas no 2º ciclo a exclusão é notória...`” Relatos que elucidam um pouco da realidade desses pais com filhos com perturbações do desenvolvimento no país.

4. Discussão

A preocupação com a inclusão escolar tem merecido a atenção de decisores políticos, técnicos e cidadãos. No entanto, as respostas ainda são insuficientes para o profícuo acolhimento e acompanhamento dos alunos com diagnóstico de PEA. Por isso entendemos que o nosso contributo deveria servir o propósito da construção de um programa informativo e promotor de um melhor acolhimento desses alunos e seus familiares.

O nível de humanidade em qualquer sociedade reflete-se no modo como esta envolve a sua população vulnerável nas dinâmicas sociais. A consciencialização tem como objetivo traduzir-se em comportamentos adaptativos e promotores do desenvolvimento de todos (Al-Sharbati et al., 2015). Indivíduos com PEA podem experienciar uma gama diversificada de dificuldades, como interações sociais, uso da

comunicação e linguagem variando, desde impactos subtis no desenvolvimento ao profundo comprometimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras. Apesar do espectro ser marcado pela heterogeneidade e complexidade com que as características são apresentadas em cada indivíduo, por meio de pesquisas direcionadas é possível fazer um apanhado de *insights* úteis para a construção e implementação de um ambiente educacional de apoio para todos.

Embora ainda exista dificuldade na interpretação e adequação das intervenções e diagnóstico precoce, o avanço da ciência e a procura de conhecimento dos profissionais do sistema de ensino para melhorar a qualidade de vida desses indivíduos é notável (Iadarola et al., 2015). É fundamental que exista uma integração de todos os conhecimentos provenientes dos diversos contextos para que a intervenção seja eficaz (Coelho & Aguiar, 2011) e que o educador não se sinta desamparado em situações inesperadas. O processo de identificar e implementar procedimentos adaptativos para alunos com PEA pode ser originado e trabalhado de diferentes formas; requer que os educadores desenvolvam um olhar convergente para reconhecer as necessidades de seus alunos, para assim, ser possível a melhor adaptação das intervenções e métodos de ensino que respondam às suas capacidades e limitações.

A disponibilidade percebida de pessoal de apoio, com conhecimento e experiência sobre as características da PEA, pode impactar as atitudes de um professor em relação à inclusão (Glashan, 2004; Volkmar et al., 2014). O desenho para um programa de CAC, com bases no modelo de desenvolvimento profissional colaborativo (Bertuccio et al., 2019; Jones et al., 2012), orienta-se para o treino informacional e prático, de caráter flexível e adaptativo, no qual, para implementação de medidas, sejam considerados os fatores internos e externos dos ambientes educativos diferenciais que se sequenciam na vida dos alunos que necessitam de apoio específico. As sessões de formação propostas,

em conjunto com o apoio do desenvolvimento de uma plataforma digital, intencionam que os profissionais não só recebam informações, mas também consigam, por meio de uma prática inicial guiada, contribuir com as suas experiências criando-se, então, um ambiente de reflexão em conjunto e, conseqüentemente, construindo-se e fortalecendo uma rede de apoio entre os profissionais e as famílias.

A percepção positiva dos professores em relação ao seu aluno com autismo é um elemento fundamental para o sucesso de sua inclusão escolar. Nesse sentido, prover suporte e orientação aos professores, fornecer uma melhor compreensão das necessidades do aluno e avaliar a eficácia das estratégias para promover aprendizagens são passos importantes para construção da inclusão (Cassady, 2011; Nunes et al., 2013; Pimentel & Fernandes, 2014). Os programas de apoio aos profissionais do sistema educativo devem procurar disponibilizar formação baseada em evidência prática específica para as crianças com PEA (Parker et al., 2020).

Os formadores podem realizar observações objetivas e não avaliativas dos profissionais da educação, fornecendo-lhes *feedback* de maneira consistente e solidária e modelando as suas atitudes e técnicas, de forma útil, comprometendo-se com uma formação contínua, supervisão e acompanhamento de qualidade, apoiando-os (Bertuccio et al., 2019) e enriquecendo o seu próprio conhecimento em modelos com base em novas evidências.

Para um bom resultado de aplicação das orientações em programas locais é essencial que todas as partes interessadas estejam envolvidas nas tomadas de decisões, na planificação e intervenção, reconhecendo a conexão entre os défices sócio comportamentais, progressos académicos gerais e resultados refletidos em função de todos os contributos.

É essencial que se desenvolvam mais estudos empíricos no país para comprovação da necessidade de capacitar os professores, para se obterem mais resultados com esses alunos e suas famílias, e melhorar as orientações direcionadas para os mesmos. O melhor equipamento educativo com domínio de técnicas e de informação que alcance uma gama mais ampla de profissionais e confirme a importância da colaboração no desenvolvimento de todas as crianças e, especialmente, nas crianças e jovens com PEA é fundamental.

Para se conseguir ajudar pessoas dentro do espectro é necessário que as sociedades se informem e aprendam estratégias que as vejam nas suas características e nas suas possibilidades. As pesquisas, por meio de observação do comportamento, devem continuar a fim de proporcionar um desenvolvimento e qualidade de vida cada vez maior para indivíduos com autismo, tão aptos para aprender e se desenvolver quando apoiados de forma eficaz. De acordo com toda informação disponibilizada na revisão da literatura, a presente dissertação, sugere também que se invistam em pesquisas, a nível nacional, para melhor compreensão do sistema de inclusão do país, assim como explorar o nível de autoeficácia dos profissionais para poder se procurar formas e ferramentas que os auxiliem no ensino e gestão dos novos alunos, nativos digitais (Prensky, 2001; Volkmar et al., 2014). É essencial a evolução constante da formação dos profissionais de modo a atender os padrões de alta qualidade de ensino, por meio de todos os recursos que estão disponíveis, incentivando uma metodologia que permita que os jovens com PEA tenham uma voz ativa e significativa nas intervenções projetadas para atender às suas necessidades (Kucharczyk et al., 2015).

Conclusão

É evidente que já existe muito material e estratégias de formação para auxiliar os profissionais do sistema educativo na prática de sua profissão. Esta constatação aplica-se aos educadores formais de crianças e jovens com PEA. Contudo, apreciando o estado de

situação no cotidiano das escolas e no seio das famílias, a procura crescente de ajuda em contextos clínicos e exteriores às escolas, leva-nos a questionar acerca da eficácia e alcance desses conhecimentos junto de quem é parte diretamente interessada.

Apesar das evidências de que o apoio dos profissionais e o estabelecimento de vínculos com os colegas serem significativamente positivos, ainda é possível observar, por meio das entrevistas realizadas, que os principais pontos que modelam a experiência dos indivíduos com PEA, seja ela positiva ou negativa, tem por base as relações e a capacidade de comunicação que esses conseguem estabelecer com seus professores e pares. Tendo em vista que, apesar de todo o material disponibilizado, ainda muitos profissionais têm dificuldades em dar respostas a esses alunos, é necessário cada vez mais a reflexão em conjunto e o estabelecimento de uma relação colaborativa entre os profissionais do sistema educativo, familiar e terapêutico para que se possa desenvolver um ambiente adaptativo e acolhedor, com a intenção de tornar a experiência educativa de qualidade para todos os alunos.

Os profissionais dos agrupamentos escolares são a base da construção cívica; necessitam de ser apoiados e valorizados para conseguirem oferecer cada vez mais uma melhor resposta ao desafio da inclusão, com o máximo de sua determinação e competência no legado do ensino. Os contributos para a construção de um Programa de Consciencialização, Apoio e Capacitação surgem, antes de mais, a partir da receptividade das pessoas, das escolas, das famílias, dos técnicos e terapeutas. Dessa atitude e sensibilidade resultará a abertura à transformação das respostas educativas.

O envolvimento será determinante para que os recursos disponíveis se convertam em ferramentas de apoio. A monitoria e sessões de reforço terão efeito de capacitação se esses profissionais que se deparam com o desafio do ensino todos os dias se implicarem na partilha de experiências. É importante oferecer não só estratégias de ensino, como

fundamentar a necessidade de apoio mútuo entre todos os envolvidos na educação de uma criança, assim como o apoio entre os profissionais, que em contacto podem estabelecer uma rede de apoio mútuo. É importante considerar as construções de nível individual e escolar para uma implementação de um programa de formação bem-sucedido nas escolas.

Discutir a inclusão escolar é necessário, pois ainda não atingimos a completude do que se espera de uma educação equitativa e de qualidade para todos. A visão da pessoa com deficiência como sendo incapaz ainda é muito presente na sociedade, e estudos acerca da capacidade do indivíduo se desenvolver com o suporte fundamental dos profissionais de ensino que os acompanham desde a primeira infância são cada vez mais necessários. A inclusão não deve ser exceção de algumas escolas nomeadas como inclusivas, mas um direito de qualquer cidadão de ter acesso à educação. O ambiente escolar deve ser concretamente inclusivo e o saber psicopedagógico e clínico devem ser colaborativos para melhorar a adaptabilidade desses indivíduos na escola.

A construção de um mundo mais inclusivo inicia-se com as crianças. A inclusão reforça o envolvimento do ser humano e a sua colaboração com a diversidade, tornando, desde a infância, mais tolerantes e inclusivos para a construção de um novo mundo abrangente e não discriminativo. Sendo de extrema importância o incentivo à inclusão social e escolar de indivíduos que apresentem um desvio do que é reconhecido como normativo pela sociedade (Werner, comunicação pessoal, 22 de janeiro de 2018).

A presente dissertação, por meio da análise dos materiais disponibilizados pela DGE, revisão da literatura e entrevistas com indivíduos com PEA, pais e profissionais do sistema de ensino, procura consciencializar os profissionais da sua importância e fomentar a necessidade que, para início da inclusão de indivíduos com PEA, antes de investimentos em materiais, precisa investir na consciencialização e abertura para poder se compreender a diversidade e aceitá-la. Vale ressaltar que os contributos visam a

implementação de uma prática baseada em evidência que possa, de facto, permitir que um programa de consciencialização, apoio e capacitação seja desenvolvido na prática e avaliado em ambiente educativo.

Os contributos partilhados são encorajadores, porém ainda é necessário investigar maneiras eficazes de implementação desse programa dentro do sistema educacional e encontrar medidas de sucesso. Algumas limitações precisam de ser solucionadas, como as barreiras estruturais e económicas. Tendo em vista a atual situação da falta de psicólogos educacionais dentro do sistema e da sobrecarga dos professores do ensino regular é necessário que as políticas públicas mobilizem fundos para o investimento de apoio, não só teórico, mas também prático e contingente às necessidades urgentes desses profissionais do sistema de ensino.

Pesquisas acerca da inclusão escolar de indivíduos de todas as faixas etárias com PEA necessitam, cada vez mais, de suporte empírico para comprovação de sua importância e para colaborar ainda mais com a efetiva valorização do profissional do sistema de ensino. A educação e o acesso e permanência na escola necessitam deixar de ser um privilégio de alguns, para ser um direito de todos, garantindo o sistema público de educação as condições necessárias para os professores ensinarem e os alunos aprenderem. Crianças com deficiências tornar-se-ão adultos e idosos com deficiência, a educação é a base para qualquer cidadão poder desenvolver-se e a sociedade precisa de se mobilizar para responder e conseguir oferecer oportunidades equitativas para esses indivíduos e seus familiares que, muitas vezes, passam a vida com anseio de um futuro, ainda mais incerto para seus filhos (Werner, comunicação pessoal, 16/10/2020).

É necessário promover cada vez mais o conhecimento sobre as características da perturbação do espectro do autismo dentro do ambiente de ensino / educação, por meio de observações já realizadas por pesquisadores e especialistas que podem ser usadas como

lentes de informações. É possível construir ambientes de compreensão que otimizem o trabalho da equipa, sendo o objetivo dos contributos para o desenho de um programa de consciencialização, apoio e capacitação oferecer suporte de estratégias académicas e psicossociais que auxiliem os profissionais no acolhimento de todos os alunos.

Mesmo não sendo um especialista da educação especial ou da psicopatologia, o professor, base da sociedade, pode fazer muito pelos seus alunos, desde que tenha conhecimento sobre o assunto, seja provido de amor, paciência, dedicação, seja realmente valorizado, e tenha fundamentalmente apoio na prática de uma profissão que forma cidadãos.

Referências

- Al-Sharbati, M. M., Al-Farsi, Y. M., Ouhtit, A., Waly, M. I., Al-Shafae, M., Al-Farsi, O., Al-Khaduri, M., Al-Said, M. F., & Al-Adawi, S. (2015). Awareness about autism among school teachers in Oman: a cross-sectional study. *Autism: the international journal of research and practice*, *19*(1), 6–13. <https://doi.org/10.1177/1362361313508025>
- Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, *38*(1), 13-27. <https://doi.org/10.1177/0888406414544551>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora.
- Anderson, A., Locke, J., Kretzmann, M., Kasari, C., & AIR-B Network (2016). Social network analysis of children with autism spectrum disorder: Predictors of fragmentation and connectivity in elementary school classrooms. *Autism: the international journal of research and practice*, *20*(6), 700–709. <https://doi.org/10.1177/1362361315603568>
- Anderson, C. M., Smith, T., & Wilczynski, S. M. (2018). Advances in School-Based Interventions for Students With Autism Spectrum Disorder: Introduction to the Special Issue. *Behavior Modification*, *42*(1), 3–8. <https://doi.org/10.1177/0145445517743582>
- Anshel, A., & Kipper, D. A. (1988). The influence of group singing on trust and cooperation. *Journal of Music Therapy*, *25*(3), 145-155. <https://doi.org/10.1093/jmt/25.3.145>
- Arthur-Kelly, M., Sigafos, J., Green, V., Mathisen, B., & Arthur-Kelly, R. (2009). Issues in the use of visual supports to promote communication in individuals with autism spectrum disorder. *Disability and Rehabilitation*, *31*(18), 1474-1486. <https://doi.org/10.1080/09638280802590629>
- Autism Europe. (2016). *Prevalence rate of autism*. <http://www.autismeurope.org/about-autism/prevalence-rate-of-autism/>

- Azad, G., & Mandell, D. S. (2016). Concerns of parents and teachers of children with autism in elementary school. *Autism: the international journal of research and practice*, 20(4), 435–441. <https://doi.org/10.1177/1362361315588199>
- Barros, P. M., & Hazin, I. (2013). Avaliação das funções executivas na infância: revisão dos conceitos e instrumentos. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 7(1), 13-22. <https://dx.doi.org/10.5327/Z1982-1247201300010003>
- Bastos, R. P., & de Souza, D. C. (2019). A prática do ensino estruturado no modelo teach face à inclusão escolar do educando com tea. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, 2(4), 294-312. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/5322>
- Benson, P., Karlof, K. L., & Siperstein, G. N. (2008). Maternal involvement in the education of young children with autism spectrum disorders. *Autism*, 12(1), 47–63. <https://doi.org/10.1177/1362361307085269>
- Bertuccio, R. F., Runion, M. C., Culler, E. D., Moeller, J. D., & Hall, C. M. (2019). A Comparison of Autism-Specific Training Outcomes for Teachers and Paraeducators. *Teacher Education and Special Education*, 42(4), 338-354. <https://doi.org/10.1177/0888406419839771>
- Betcher, C., & Lee, M. (2009). *The interactive whiteboard revolution: Teaching with IWBs*. Aust Council for Ed Research
- Blau, I., & Hameiri, M. (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement?. *Education and Information Technologies*, 22(3), 1231-1247. <https://doi.org/10.1177/1362361307085269>
- Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1998). The picture exchange communication system. *Seminars in speech and language*, 19(4), 373–424. <https://doi.org/10.1055/s-2008-1064055>
- Brasil, O. N. U. (2015). *Transformando nosso mundo: A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. <https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>
- Cai, S., Zhu, G. X., Wu, Y., Liu, E. and Hu, X. Y. (2018). A case of gesture-based games in enhancing the fine motor skills and recognition of children with autism. *Interactive Learning Environment*, 26, 1039–1052. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1437048>
- Candeias, A. R. G. (2013). *Autismo: inclusão ou integração* (Doctoral dissertation). <http://hdl.handle.net/10400.26/10711>
- Cardoso, D. M. P., & Pitanga, B. P. S. (2020). O transtorno do espectro autista e as funções executivas: contribuições da neuropsicologia na compreensão do transtorno. *Estudos IAT*, 5(1), 126-157. <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/173/240>

- Carter, E. W., Gustafson, J. R., Sreckovic, M. A., Dykstra Steinbrenner, J. R., Pierce, N. P., Bord, A., Stabel, A., Rogers, S., Czerw, A., & Mullins, T. (2017). Efficacy of Peer Support Interventions in General Education Classrooms for High School Students With Autism Spectrum Disorder. *Remedial and Special Education*, 38(4), 207–221. <https://doi.org/10.1177/0741932516672067>
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (7).<http://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=ejie>
- Coelho, A., & Aguiar, A. (2011). *Intervenção Psicoeducacional Integrada nas Perturbações do Espectro do Autismo—Um Manual para os Pais e Profissionais*. Edições Afrontamento
- Cohen, M.J. & Sloan, D.L. (2007). *Visual supports for people with autism: A guide for parents and professionals*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2019). The impact of a school-based musical contact intervention on prosocial attitudes, emotions and behaviours: A pilot trial with autistic and neurotypical children. *Autism: the international journal of research and practice*, 23(4), 933–942. <https://doi.org/10.1177/1362361318787793>
- Corbett, B. A., Qualls, L. R., Valencia, B., Fecteau, S. M., & Swain, D. M. (2014). Peer-mediated theatrical engagement for improving reciprocal social interaction in autism spectrum disorder. *Frontiers in pediatrics*, 2, 110. <https://doi.org/10.3389/fped.2014.00110>
- Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Carvalho, M. & Saragoça, M. J. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Direção-Geral da Educação. <http://hdl.handle.net/10400.14/26861>
- Decreto-Lei nº 54/ 2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República; I Série, nº 129. <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>
- Dillon, G. V., Underwood, J. D. M., & Freemantle, L. J. (2016). Autism and the U.K. Secondary School Experience. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(3), 221–230. <https://doi.org/10.1177/1088357614539833>
- Direção-Geral da Educação (2016). Unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo. <https://www.dge.mec.pt/unidades-de-ensino-estruturado-para-educacao-de-alunos-com-perturbacoes-do-espetro-do-autismo>
- Direção-Geral da Educação (2020). *MOOC Educação Inclusiva 2020*. <https://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-inclusiva/mooc-educacao-inclusiva-2020>
- Esteban, P. G., Baxter, P., Belpaeme, T., Billing, E., Cai, H., Cao, H. L., & Fang, Y. (2017). How to build a supervised autonomous system for robot-enhanced therapy

- for children with autism spectrum disorder. *Paladyn, Journal of Behavioral Robotics*, 8(1), 18-38. <https://doi.org/10.1515/pjbr-2017-0002>
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 45–62). The Guilford Press.
- Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP. (2020). *Programa de atenção aos transtornos do espectro do autismo (PRATEA)*. <https://www.fcm.unicamp.br/pratea/>
- FCT - FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA (2017). Portugal INCoDe.2030 – *Iniciativa Nacional Competências Digitais*, http://incode2030.gov.pt/sites/default/files/incode2030_pt_0.pdf
- Federação Nacional da Educação. (2019). *Consulta nacional educação inclusiva*. https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1575631457_1855.pdf
- Fernandes, A. H., & Silva, R G. D. D. S. (2016). Formação do professor para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (tea) na rede regular de ensino. *Paraná: Governo do Paraná*, 1, 1-17 http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_adrianohidalgofernandes.pdf
- Flannery, K. B., & Horner, R. H. (1994). The relationship between predictability and problem behavior for students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 4(2), 157-176. <https://doi.org/10.1007/BF01544110>
- Foxx, R. M. (2008). Applied behavior analysis treatment of autism: The state of the art. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(4), 821-834. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.06.007>
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of learning disabilities*, 40(3), 210-225. <https://doi.org/10.1177%2F00222194070400030301>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102%2F00028312038004915>
- Geral, A. A. (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem. Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal. https://apcrsi.pt/legislacao_old/19481210_declaracao_universal_dos_direitos_humanos.pdf
- Glashan, L., Mackay, G., & Grieve, A. (2004). Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism. *Improving Schools*, 7(1), 49-60. <https://doi.org/10.1177/1365480204042113>

- Gray, C. A. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism. In E. Schopler, G. B. Mesibov, & L. J. Kuncz (Eds.), *Current issues in autism. Asperger syndrome or high-functioning autism?* (p. 167–198). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5369-4_9
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Hammond, M. (1995). Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. *AJMR-American Journal on Mental Retardation*, 99(5), 457-475.
- Håkansson, J. (2015). Structured teaching and classroom management—The solution for the decline of Swedish school results? Conclusions drawn from a comparative meta-synthesis of teaching and learning. *Teachers and Teaching*, 21(5), 584-602. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995479>
- Hall, L. J., Grundon, G. S., Pope, C., & Romero, A. B. (2010). Training paraprofessionals to use behavioral strategies when educating learners with autism spectrum disorders across environments. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 25(1), 37-51. <https://doi.org/10.1002/bin.294>
- Hart, J., & More, C. (2013). Investigating the Impact of Technology on Pre-Service Teacher Knowledge of Autism Spectrum Disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(4), 504-513. <http://www.jstor.org/stable/24232507>
- Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(1), 37-50. <http://dx.doi.org/10.3233/JVR-2011-0552>
- Hess, K. L., Morrier, M. J., Heflin, L. J., & Ivey, M. L. (2008). Autism treatment survey: Services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(5), 961. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0470-5>
- Howlin, P., Cohen, S. B., & Hadwin, J. (1999). *Teoria della mente e autismo. Insegnare a comprendere gli stati psichici dell'altro*. Edizioni Erickson.
- Hu, X., & Han, Z. R. (2019). Effects of gesture-based match-to-sample instruction via virtual reality technology for Chinese students with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(5), 327-336. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1602350>
- Hume, K., Loftin, R., & Lantz, J. (2009). Increasing independence in autism spectrum disorders: A review of three focused interventions. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(9), 1329-1338. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0751-2>

- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). 'Make me normal': the views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism: the international journal of research and practice*, 12(1), 23–46. <https://doi.org/10.1177/1362361307085267>
- Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism: the international journal of research and practice*, 15(4), 397–419. <https://doi.org/10.1177/1362361310387804>
- Huskin, P. R., Reiser-Robbins, C., & Kwon, S. (2017). Attitudes of undergraduate students toward persons with disabilities: Exploring effects of contact experience on social distance across ten disability types. *Rehabilitation Counseling Bulletin*. doi: 10.1177/0034355217727600
- Iadarola, S., Hetherington, S., Clinton, C., Dean, M., Reisinger, E., Huynh, L., Locke, J., Conn, K., Heinert, S., Kataoka, S., Harwood, R., Smith, T., Mandell, D. S., & Kasari, C. (2015). Services for children with autism spectrum disorder in three, large urban school districts: Perspectives of parents and educators. *Autism : the international journal of research and practice*, 19(6), 694–703. <https://doi.org/10.1177/1362361314548078>
- Iadarola, S., Shih, W., Dean, M., Blanch, E., Harwood, R., Hetherington, S., Mandell, D., Kasari, C., & Smith, T. (2018). Implementing a Manualized, Classroom Transition Intervention for Students With ASD in Underresourced Schools. *Behavior Modification*, 42(1), 126–147. <https://doi.org/10.1177/0145445517711437>
- Jones, C. R., Ratcliff, N. J., Sheehan, H., Hunt, G. H. (2012). An analysis of teachers' and paraeducators' roles and responsibilities with implications for professional development. *Early Childhood Education Journal*, 40, 19-24. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0487-4>
- Jones, L. A. (2000). Kinesthetic sensing. In *Proceedings of workshop on human and machine haptics*. (pp. 1–10). MIT Press. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.133.5356>
- Judd, M., & Pooley, J. A. (2014). The psychological benefits of participating in group singing for members of the general public. *Psychology of Music*, 42(2), 269-283. <https://doi.org/10.1177%2F0305735612471237>
- Kraemer, B. R., Odom, S. L., Tomaszewski, B., Hall, L. J., Dawalt, L., Hume, K. A., Steinbrenner, J. R., Szidon, K., & Brum, C. (2020). Quality of high school programs for students with autism spectrum disorder. *Autism : the international journal of research and practice*, 24(3), 707–717. <https://doi.org/10.1177/1362361319887280>

- Kretlow, A. G., & Blatz, S. L. (2011). The A B Cs of Evidence-Based Practice for Teachers. *TEACHING Exceptional Children*, 43(5), 8–19. <https://doi.org/10.1177/004005991104300501>
- Kucharczyk, S., Reutebuch, C. K., Carter, E. W., Hedges, S., El Zein, F., Fan, H., & Gustafson, J. R. (2015). Addressing the needs of adolescents with autism spectrum disorder: Considerations and complexities for high school interventions. *Exceptional Children*, 81(3), 329-349. <https://doi.org/10.1177/0014402914563703>
- Leon, V. F., & Fonseca, M. (2013). M. Contribuições do Ensino Estruturado na Educação de Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo. *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:190254244>
- Leonard, N. M., & Smyth, S. (2020). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Lindblom, A., Dindar, K., Soan, S., Kärnä, E., Roos, C., & Carew, M. T. (2020). Predictors and mediators of European student teacher attitudes toward autism spectrum disorder. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102993>
- Locke, J., Kang-Yi, C., Frederick, L., & Mandell, D. S. (2020). Individual and organizational characteristics predicting intervention use for children with autism in schools. *Autism : the international journal of research and practice*, 24(5), 1152–1163. <https://doi.org/10.1177/1362361319895923>
- Locke, J., Shih, W., Kretzmann, M., & Kasari, C. (2016). Examining playground engagement between elementary school children with and without autism spectrum disorder. *Autism : the international journal of research and practice*, 20(6), 653–662. <https://doi.org/10.1177/1362361315599468>
- Lorimer, P. A., Simpson, R. L., Smith Myles, B., & Ganz, J. B. (2002). The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of positive behavior interventions*, 4(1), 53-60. <https://doi.org/10.1177/109830070200400109>
- Love, A. M., Findley, J. A., Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2020). Teacher Self-Efficacy for Teaching Students with Autism Spectrum Disorder: Associations with Stress, Teacher Engagement, and Student IEP Outcomes Following COMPASS Consultation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 47-54. <https://doi.org/10.1177/1088357619836767>
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of

- complex response chains. *Journal of applied Behavior analysis*, 26(1), 89-97.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-89>
- Makin, C., Hill, V., & Pellicano, E. (2017). The primary-to-secondary school transition for children on the autism spectrum: A multi-informant mixed-methods study. *Autism & Developmental Language Impairments*.
<https://doi.org/10.1177/2396941516684834>
- Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Cobb, R., Hellriegel, J., Anderson, S., & Skuse, D. (2016). Easing the transition to secondary education for children with autism spectrum disorder: An evaluation of the Systemic Transition in Education Programme for Autism Spectrum Disorder (STEP-ASD). *Autism : the international journal of research and practice*, 20(5), 580–590.
<https://doi.org/10.1177/1362361315598892>
- Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Hellriegel, J., Anderson, S., & Skuse, D. (2016). The transition from primary to secondary school in mainstream education for children with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(1), 5–13.
<https://doi.org/10.1177/1362361314562616>
- Massey, N., & Wheeler, J. (2000). Acquisition and Generalization of Activity Schedules and their Effects on Task Engagement in a Young Child with Autism in an Inclusive Pre-School Classroom. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), 326-335.
<http://www.jstor.org/stable/23879654>
- Mazurik-Charles, R., & Stefanou, C. (2010). Using Paraprofessionals to Teach Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorders in the General Education Classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 37(2).
<https://eric.ed.gov/?id=EJ952116>
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Krupa, K. (2007). Impact of SMART Board technology: An investigation of sight word reading and observational learning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1869-1882.
<https://doi.org/10.1007/s10803-007-0361-9>
- Milne, E., & Szczerbinski, M. (2009). Global and local perceptual style, field-independence, and central coherence: An attempt at concept validation. *Advances in Cognitive psychology*, 5, 1. <https://dx.doi.org/10.2478%2Fv10053-008-0062-8>
- Montgomery, J. M., & McCrimmon, A. W. (2017). Contemporary Issues in School-Based Practice for Students With Autism Spectrum Disorder. *Canadian Journal of School Psychology* 32(3-4):082957351771716.
- Munkhaugen, E. K., Torske, T., Gjevnik, E., Nærland, T., Pripp, A. H., & Diseth, T. H. (2019). Individual characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behavior. *Autism*, 23(2), 413-423.
<https://doi.org/10.1177/1362361317748619>

- Nunes, D., Azevedo, M., & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 26(47), 557-572. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X10178>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2016). *Visão da OPP para o Futuros dos Psicólogos Portugueses no Sistema Público de Educação*. http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/visao_opp_futu_psis.pdf
- Parker, A., Brine, S., McGonnell, M., Baert, A., & Corkum, P. (2020). Usability Testing of the Teacher Help for Learning Disabilities Program: An eHealth Intervention for Teachers. *Canadian Journal of School Psychology*, 35(1), 41-56. <https://doi.org/10.1177/0829573518825425>
- Pimentel, A. G. L., & Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology-Communication Research*, 19(2), 171-178. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2317-64312014000200171&script=sci_arttext&tlng=pt
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. In Blair, K., Murphy, R. M., & Almjeld, J. (Eds.), *Cross currents: Cultures, communities, technologies* (pp.45-51). Cengage Learning.
- Rämä, I., Pirttimaa, R., Ojala, T., Pesonen, H., & Kontu, E. (2019). Teacher Training for Children with Autism Spectrum Disorders in Finland. In *Educating Students with Autism Spectrum Disorder in China and Finland* (pp. 183-195). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-13-8203-1_12
- Reynhout, G., & Carter, M. (2007). Social Story™ efficacy with a child with autism spectrum disorder and moderate intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(3), 173-181. <https://doi.org/10.1177/10883576070220030401>
- Rosen, T. E., Spaulding, C. J., Gates, J. A., & Lerner, M. D. (2019). Autism severity, co-occurring psychopathology, and intellectual functioning predict supportive school services for youth with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(7), 1805-1816. <https://doi.org/10.1177/1362361318809690>
- Safran, S. P. (2008). Why Youngsters With Autistic Spectrum Disorders Remain Underrepresented in Special Education. *Remedial and Special Education*, 29(2), 90–95. <https://doi.org/10.1177/0741932507311637>
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-service teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 212-224. <https://doi.org/10.1177/0888406417700963>
- Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Current issues in autism. Learning and cognition in autism*, Plenum Press, 243–268. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2_13

- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(8), 2411–2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Shattuck, P. T., Orsmond, G. I., Wagner, M., & Cooper, B. P. (2011). Participation in social activities among adolescents with an autism spectrum disorder. *PLoS one*, 6(11), e27176. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0027176>
- Shyman, E. (2012). Teacher Education in Autism Spectrum Disorders: A Potential Blueprint. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(2), 187-197. <http://www.jstor.org/stable/23880099>
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921-929. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>
- Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 20(3), 140-149. <https://doi.org/10.1177/10883576050200030201>
- Sperry, L., Neitzel, J., & Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 256-264. <https://doi.org/10.1080/10459881003800529>
- Stichter, J. P., O'Connor, K. V., Herzog, M. J., Lierheimer, K., & McGhee, S. D. (2012). Social competence intervention for elementary students with Aspergers syndrome and high functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(3), 354-366. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1249-2>
- Stokes, M. A., Thomson, M., Macmillan, C. M., Pecora, L., Dymond, S. R., & Donaldson, E. (2017). Principals' and teachers' reports of successful teaching strategies with children with high-functioning autism spectrum disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3-4), 192-208. <https://doi.org/10.1177/0829573516672969>
- Suhrheinrich, J., Rieth, S. R., Dickson, K. S., Roesch, S., & Stahmer, A. C. (2020). Classroom pivotal response teaching: Teacher training outcomes of a community efficacy trial. *Teacher Education and Special Education*, 43(3), 215-234. <https://doi.org/10.1177/0829573516672969>
- Surian, L. (2010). *Autismo-Informações Essenciais para Familiares, Educadores e Profissionais da Saúde*. Paulinas.

- Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A., & Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of developmental and behavioral pediatrics : JDBP*, 31(1), 1–8. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181c828c8>
- UNESCO. (2009) Unesco World Heritage Centre – Official Site, United Nations, v3, <http://whc.unesco.org/en/about/>.
- van Roekel, E., Scholte, R. H., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: prevalence and perception. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(1), 63–73. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0832-2>
- Volkmar, F. R., Paul, R., Rogers, S. J., & Pelphrey, K. A. (Eds.). (2014). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, diagnosis, development, and brain mechanisms*. John Wiley & Sons. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118911389>
- Wang, Y., Gu, D., & Chen, Y. (2004). Discussion of the cultivation of special education teachers in higher teacher schools [J]. *Teacher Education Research*, 04, 55–60. (王雁, 顾定倩, 陈亚秋. 对高等师范特殊教育师资培养问题的探讨[J]. 教师教育研究, 2004(04), 55–60.)
- Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., & Garcia-Grau, P. (2019). Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 145(5), 490. <https://doi.org/10.1037/bul0000190>
- World Health Organization. (2019). Autism Spectrum Disorders. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Wu, T. (2018). Historical investigation into the cultivation of special education teachers in modern China [J]. *Teacher Development Research*, 2(03), 81–87. (吴涛. 近代中国特殊教育师资培养之历史考察[J]. 教师发展研究, 2018, 2(03):81–87)