

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

A Arte faz o Puzzle

Trabalho de projeto: Inclusão de crianças e jovens que se encontram no espectro do autismo no contexto escolar através da educação não-formal

Luísa Gomes Duarte

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientador:

Doutor José Miguel Nogueira, Professor Associado Convidado Iscte -
Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

A Arte faz o Puzzle

Trabalho de projeto: Inclusão de crianças e jovens que se encontram no espectro do autismo no contexto escolar através da educação não-formal

Luísa Gomes Duarte

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientador:

Doutor José Miguel Nogueira, Professor Associado Convidado Iscte-
Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor José Nogueira, pela compreensão e disponibilidade.

À Professora Teresa Seabra, pela disponibilidade ao longo do meu percurso académico.

Ao Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna, por me ter recebido de braços abertos e estarem sempre disponíveis para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha família, que sem eles não teria mudado de cidade e alcançado tudo o que alcancei até ao dia de hoje.

Aos meus amigos que sempre estiveram, aos que surgiram pelo caminho e até aos que ficaram pelo caminho, por nunca me deixarem desistir.

Resumo

O Espetro do Autismo é um tema que tem vindo a ser desenvolvido cada vez mais. Apesar disto, ainda há muitos estigmas a serem colmatados, nomeadamente a dificuldade de comunicação com este público.

Nas escolas portuguesas, este desafio ainda traz consigo muitas barreiras na relação professor-aluno, funcionário-aluno, e até entre os colegas.

O presente trabalho de projeto, pensado para a sua implementação na Escola Básica Marquesa de Alorna, do Agrupamento de Escola Marquesa de Alorna, surge com o intuito de, através da educação não-formal, com auxílio do teatro e da música, enriquecer os laços entre os acima referidos e, principalmente, desenvolver as capacidades sociais, emocionais e académicas dos alunos que se encontram no espetro do autismo.

Palavras-Chave: Autismo; Teatro; Música; Educação Não-Formal; Comunidade Escolar.

Abstract

The Autism Spectrum Disorder is a topic that has been increasingly developed. Nevertheless, there are still many stigmas to be addressed, notably the difficulty in communication with this audience.

In Portuguese schools, this challenge still brings many barriers in the teacher-student, staff- student relationship, and even among peers.

The current project work, designed for implementation at Marquesa de Alorna Basic School, from the Marquesa de Alorna School Cluster, emerges with the aim of, through non-formal education, with the support of theater and music, strengthening the connections among the aforementioned relationships and, particularly, enhancing the social, emotional, and academic skills of students within the autism spectrum.

Keywords: Autism; Theater; Music; Non-Formal Education; School Community.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de Quadros.....	v
Glossário de Siglas	vi
1. Enquadramento.....	3
1.1. O espectro do autismo.....	3
1.2 O espectro do autismo no contexto escolar português	4
2. Intervenção Socioeducativa através das Artes.....	8
2.1. O teatro	8
2.2. A música.....	9
3. Diagnóstico.....	11
3.1. Diagnóstico: Forças, fragilidades, oportunidades e desafios 16	
3.2 Identificação da Instituição	16
3.3. Metodologia	17
4. Desenho do Projeto: “A Arte faz o Puzzle”	19
4.1. Desenho: Objetivos, missão, valores e visão.....	19
4.2. Desenho: Propósito, estratégia e planeamento	20
5. Considerações Finais	23
Bibliografia	25
Fontes.....	27

Índice de Quadros

Quadro 1 – Número de alunos do AEMA ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018, no ano de 2022/2023, adaptado de AEMA (2022)	14
Quadro 2 – Número de projeto de inclusão escolar na AML	15
Quadro 3 - Análise SWOT	16
Quadro 4 - Cronograma de intervenção.....	21
Quadro 5 – Proposta de Planificação de Atividades.....	22

Glossário de Siglas

AEML – Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna

AML – Área Metropolitana de Lisboa

EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education

EE – Encarregados de Educação

FDPA – Federação Portuguesa do Autismo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

RF – Recursos Financeiros

RH – Recursos Humanos

Introdução

Logo no início do percurso da minha vida académica, deparei-me, num contexto de estágio curricular numa creche, com uma criança de 2 anos com características que indicavam estar no espetro do autismo. Logo aí, percebi que me queria focar no espetro do autismo. Com voluntariados e outras experiências que me fui autopondo, construí uma motivação para trabalhar com as populações problemáticas, mais especificamente, crianças e jovens com no espetro do autismo.

A inclusão de crianças e jovens autistas no ambiente escolar foi um dos desafios a que me entreguei num outro contexto de estágio. Percebi que era crucial trabalhar este ponto para garantir um espaço educacional igualitário e enriquecedor. A Escola Básica Marquesa de Alorna acolheu-me neste estágio e foi onde tive a oportunidade de entender a sua oferta de educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente das suas diferenças.

Este trabalho de projeto visa implementar estratégias de inclusão, focando-se na educação nãoformal através do teatro e da música como meios de desenvolvimento e integração para crianças e jovens no espetro do autismo. O objetivo é criar um ambiente que vai para lá do ensino formal. A educação não formal, através do teatro e da música, é proposta como uma abordagem dinâmica e integradora, permitindo que as crianças e jovens no espetro se envolvam de forma criativa e expressiva, explorando as suas habilidades e talentos únicos.

Ao utilizar a linguagem artística, “A Arte faz o Puzzle” pretende oferecer um espaço seguro e estimulante onde os participantes possam desenvolver competências sociais, emocionais e cognitivas. O teatro, com o seu potencial de encenação e expressão dramática, juntamente com a música, que supera as barreiras da comunicação verbal, são ferramentas poderosas para promover a interação e a compreensão mútua entre todos os alunos.

Este trabalho visa analisar a possível implementação e os seus resultados do projeto de inclusão, na Escola Básica Marquesa de Alorna. O objetivo é salientar, não apenas os impactos na vida dos participantes autistas, mas também os benefícios que se estendem a toda a comunidade escolar, demonstrando a importância da

diversidade e inclusão no contexto escolar.

O presente projeto, apresenta soluções para a escola reforçar o compromisso com a criação de um ambiente onde a diferença seja celebrada e onde cada indivíduo encontre o seu espaço, contribuindo assim para uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

Neste trabalho, será ainda apresentado o estado da arte do espectro do autismo no contexto escolar português, os benefícios da intervenção, as metodologias e estratégias utilizadas, assim como o seu planeamento.

1. Enquadramento

1.1. O espectro do autismo

Segundo a Autism Europe, o autismo é caracterizado pelas dificuldades na comunicação e na interação social, e pode demonstrar padrões restritos e repetitivos de atividades e /ou interesses. Estas pessoas, também têm alguma dificuldade com a sensibilidade, pois este espectro aumentou ou diminuiu a sensibilidade para a luz, som, cores, olfato, paladar e tato (Autism Europe, s.a., secção About Autism, parágrafo 4, 5).

Todos estes sintomas normalmente aparecem logo na infância e muda de indivíduo para indivíduo, desde mais leve para mais severo. Este espectro pode ser diagnosticado pelo International Criteria for Diagnosis, realizado por profissionais qualificados. (Autism Europe, s.a., secção About Autism, parágrafo 6,7).

Desde a sua primeira classificação em 1940, o autismo tinha um significado diferente para diferentes pessoas. Era compreendido como uma rara psicose que afetava somente as crianças. (ASIAM, s.a., secção About Autism, parágrafo 1, 2). Atualmente, segundo a Federação Portuguesa do Autismo, o autismo é uma condição neurológica de desenvolvimento, presente desde a infância, de caráter permanente, resultante de alterações no desenvolvimento e no amadurecer do sistema nervoso central. Para a Associação Americana de Psiquiatria, o Espectro do Autismo é "uma síndrome neuro comportamental com origem em perturbações do sistema nervoso central que afeta o desenvolvimento típico da criança. Os sintomas surgem nos primeiros três anos de vida e incluem três grandes domínios de perturbação: social, comportamental e comunicacional" (American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), 2013 *apud* FPDA, s.a., secção "Autismo: o que é...", parágrafo 1, 2).

Maioria das pessoas autistas têm características idênticas, contudo, todas elas são completamente diferentes. Por esta e outras razões é que é considerado um espectro. (Ambitious about Autism, s.d., secção Information about Autism, parágrafo 1, 2)

Apesar de diversas características presentes nas pessoas com autismo, algumas destas vivem relativamente de forma independente, ao contrário de outras que necessitam de um auxílio diferente. (Ambitious about Autism, s.a., secção Information about Autism, parágrafo 4, 5). Estas características, no passado, fizeram com que as pessoas tentassem tratar o autismo como uma patologia procurando

saber o que havia de errado. Contudo, atualmente, o autismo começou a ser *mais bem entendido* e concluiu-se que os autistas não são doentes nem estão doentes (ASIAM, s.d., secção What is Autism? – Is Autism Na Illness?, parágrafo 3). Entendeu-se então “[...] pessoas autistas apenas comunicam de forma diferente das pessoas neurotípicas e essas diferenças não estão erradas” (ASIAM, s.a., secção What is Autism?, parágrafo 6).

Importante também será referir que, de acordo com FDPA (s.a.), o autismo é um espectro devido à sua amplitude na intensidade da condição.

Não se pode dizer que as pessoas são mais ou menos autistas e que têm mais ou menos dificuldades. Pensar no autismo como um espectro é muito mais vantajoso pois não há tendência a comparar com uma “doença” que, por exemplo, é sempre escalada.

1.2 O espectro do autismo no contexto escolar português

De acordo com o relatório de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal (EASNIE, 2022: 50), os profissionais das escolas “[...] aderem aos princípios e valores da educação inclusiva, acreditam e mostram-se confiantes na qualidade da educação se a escola se organizar de modo a aceitar e apoiar todos.”. Estes, relatam que os apoios e a gestão dos apoios são essenciais para a adoção total dos valores e princípios inclusivos e da sua implementação para uma educação de qualidade. É necessário alinhar as políticas dos agrupamentos escolares com estes valores e princípios. Noutra perspetiva, os coordenadores e diretores referem como a formação é informativa para com os profissionais quanto aos aspetos do Decreto-lei nº 54/2018, mas que não se foca especificamente nos valores e princípios (EASNIE, 2022: 50).

Apesar desta manifestação, ainda existem alguns casos de “[...] transição de uma cultura mais competitiva para uma verdadeira cultura inclusiva de aceitação e equidade para todos.” (EASNIE, 2022: 49).

As diversas equipas docentes e não-docentes valorizam a atribuição de Recursos Humanos pelo Ministério, como psicólogos e a oferta de programas de tutoria, mas expõem que existe cada vez mais necessidade de apoio à saúde mental, e consequentemente mais necessidade de psicólogos e enfermeiros (EASNIE, 2022: 51).

“Mais genericamente, os diretores, coordenadores e docentes indicam que a alocação de docentes de disciplinas e docentes de educação especial é insuficiente para prestar o apoio na sala de aulas que é necessário para a implementação da educação inclusiva. O apoio na sala de aulas é visto como importante e tem sido bem adotado pelas escolas em geral, como resposta à nova legislação.” (EASNIE, 2022: 52).

Para combater esta lacuna, os diretores das escolas procuram apoios como terapeutas da fala e assistentes sociais, para que estas visitem as escolas e/ou prestem apoio social aos alunos após o horário letivo. Ademais, os Municípios ainda disponibilizam assistentes operacionais – estes acompanham os alunos na sala de aula, atividades extracurriculares e nos seus tempos livres. (EASNIE, 2022: 52).

Generalizando, os pais sentem-se satisfeitos com o apoio profissional, sem pedirem mais recursos humanos e elogiando ainda a forma como os docentes dão tanto apoio. (EASNIE, 2022: 52).

Apesar da opinião dos pais, ao nível da sala de aula há falta de Recursos Humanos, pois estes ajudam “[...] a construir um apoio colaborativo e adequado para todos os alunos.” para que, conseqüentemente, “[...] o apoio na sala de aula se destaca como forma de concretizar a inclusão.” (EASNIE, 2022: 52).

“A coadjuvação é a forma preferida de apoio a todos os alunos. Começa no pré-escolar e oferece um apoio mútuo de modo a tornar o currículo mais flexível. A frequência e a disponibilidade variam. Os docentes de educação especial trabalham com os docentes de turma na adaptação dos currículos.” (EASNIE, 2022: 55).

Os docentes sublinham o facto das medidas universais oferecerem a hipótese de implementar medidas que anteriormente existiam de forma mais informal. “Valorizam também como as medidas universais e seletivas ajudam os alunos a não serem excluídos da sala de aula.” (EASNIE, 2022: 55). Contudo, as medidas adicionais não podem ser sempre totalmente implementadas devido à falta de docentes de educação especial que não tem horas suficientes para apoiar os alunos com multideficiência.

“A diferenciação é vista como uma medida universal, mas para os docentes que trabalham sozinhos, na sala de aula, torna-se difícil diferenciar. [...] O ensino

diferenciado é considerado mais complicado no ensino secundário, pois os alunos precisam de se preparar para os exames nacionais. As prioridades encontram-se no 1º e 2º ciclos, para passar ao ensino secundário. O Decreto-lei n.º 54/2018 não aborda integralmente a necessidade de continuação dos apoios no ensino secundário.” (EASNIE, 2022: 55).

De um modo geral, os docentes expressam a necessidade de revalorizar a profissão, e os coordenadores e diretores das escolas estão conhecedores das necessidades de formação relacionadas com a inclusão. Existem cursos de novas aprendizagens, trabalho em equipa e competências de liderança para os docentes de educação especial, profissionais dos Centros de Recursos para a Inclusão e psicólogos, e por isso, os docentes indicam “[...] a necessidade de mais formação nas novas áreas curriculares, novos métodos de ensino, atividades enriquecedoras, novas perspetivas de avaliação, alertar para a inclusão, mas também temas de necessidades específicas, saúde e o entendimento de comunidades diferentes.” (EASNIE, 2022:61).

Houve algumas mudanças recentes, mas não o suficiente. A Formação Inicial de Docentes, aos olhos dos profissionais, é vista como não estando a preparar de forma adequada os docentes para a inclusão. Esta formação é mais centrada em rótulos e desafios, em vez da inclusão e equidade, o que leva os docentes a desabafarem que a formação “[...] deveria preparar todos os docentes para uma nova realidade focando o UDL (Universal Design for Learning) e consciencializando para a inclusão.” (EASNIE, 2022: 61).

Para finalizar, os docentes enfatizam que têm a necessidade de mais oportunidades práticas de formação profissional, pois os docentes de educação especial são a referência na formação dos docentes de turma para salvaguardar o tempo de horário do professor. Ainda é necessário desenvolver o nível dos assistentes operacionais para que estes desempenhem um papel essencial na implementação da educação inclusiva. “É necessária uma formação profissional mais sistemática dos assistentes.” (EASNIE, 2022: 62).

Em suma, os pais estão satisfeitos com a inclusão no contexto escolar, mas os docentes não estão satisfeitos. Há vontade de cumprir com os valores e princípios do Decreto-lei n.º 54/2018, mas há falta de formação prática e poucos recursos

(principalmente) humanos.

2. Intervenção Socioeducativa através das Artes

2.1. O teatro

“O teatro para crianças dá voz àqueles que querem se expressar e se comunicar” (Leão, 2010 *apud* Lima, 2018: 5). O teatro é uma ferramenta imprescindível para trabalhar o comportamento, o desenvolvimento das habilidades sociais e da comunicação.

“[...] As Terapias Expressivas privilegiam a expressão como a principal chave de acesso ao ser, ao compreender, ao relacionar-se, à comunicação e às dinâmicas profundas; incidem atualmente em diversos níveis: no cognitivo, no corporal, no expressivo e no comportamental; agem com finalidades terapêuticas de reabilitação e de ressocialização, de ajuste emocional, de introspeção, de redução do estigma e de prevenção do desconforto. Nesse sentido, a expressividade é a chave da comunicação.” (Furlan *et al*, 2012 *apud* Lima, 2018: 6)

O Teatro tem a incrível capacidade de criar e desenvolver formas eficazes de comunicação e transformação da realidade (Barbosa; Oliveira, 2012; Furlan *et al*, 2012 *apud* Lima, 2018: 6). Este, consegue estimular aspectos psicológicos, intelectuais, sociais, motores, cognitivos e físicos. Através deste meio artístico alavanca-se a revelação de pontos de vista, sonhos, sentimentos e emoções, para além de estimular a imaginação, a criatividade e a corporeidade. (Lima, 2018: 6)

Segundo Furlan *et al* (2012) *apud* Lima (2018), especificamente as oficinas teatrais ajudam a desenvolver o lado expressivo do sujeito, ao trabalhar técnicas corporais e vocais. Estas técnicas desenvolvem também a cognição.

Bem explorado e trabalhado, o Teatro poderá ser um excelente instrumento de inclusão social e desconstrução do preconceito existente sobre o espectro do autismo – que acaba sempre por ter consequências negativas no comportamento destas pessoas. (Lima, 2018:6)

No teatro, pode-se ainda usar outros recursos artísticos, como a dança e a música, questões de dimensionalidade e espacialidade, estímulos visuais, audíveis e táteis. (Lima, 2018: 7).

Segundo Vargas e Bussoletti (2013) *apud* Lima (2018), o Teatro é também uma

enorme ferramenta para trabalhar a concentração. Estes, confirmaram este feito ao utilizarem o Teatro de Fantoches percebendo que ao início as crianças tinham dificuldades de concentração, mas que com o decorrer do tempo, o nível e tempo de concentração foi aumentando. Para estes dois autores, a imaginação é outro aspeto que o Teatro consegue desenvolver – utilizando elementos cénicos, como acessórios, maquiagens e figurinos.

Com todos estes recursos, consegue-se trabalhar “[...] aspetos relacionados à linguagem, contacto visual, estrutura emocional, imitação, movimentos corporais, relacionamento com pares, imaginação e criatividade, entre outras habilidades” (Lima, 2018).

2.2. A música

A música está presente em todas as culturas conhecidas e é utilizada em diversos momentos desde o entretenimento, a ajuda de experiências estéticas, até ao acalmar de crianças agitadas, desenraizar emoções, favorecer a coesão social, expressar consciência social e crenças religiosas, entre outros (Gfellowe, 2008; Koelsch, 2014 *apud* Sampaio, *et.al*, 2015: 145). Esta arte é considerada por muitos a maior e principal ponte de comunicação entre uma pessoa no espectro do autismo e o seu interlocutor, seja com música puramente instrumental, ou em situações de um texto cantado ou narrado (Alvin, 1978; Ball, 2004; Brown, 1994; Brownwill, 2002; Buday, 1995; Edgerton, 1994; Malloch; Trevarthen, 2009; Oldfield, 2001; Roberts, 1996 *apud* Sampaio, *et.al*, 2015: 146).

A música tem a capacidade de não só de despoletar em emoções, como mover “[...] processos cognitivos complexos como atenção dividida e sustentada, memória, controle de impulso, planeamento, execução e controle e ações motoras, entre outros.” (Sampaio, Loureiro e Gomes, 2015: 147).

Muito estudos utilizam apenas a audição musical para compreender o processo emocional de estímulos musicais, mas é quando uma pessoa toca um instrumento musical, canta, compõe e improvisa que se observa de forma mais fácil a presença dos tais processos cognitivos complexos e o desenvolvimento de aptidões relacionadas a eles (Koelsch, 2011; Rodrigues, 2012 *apud* Sampaio, *et.al* 2015: 147).

É com base nos estudos de Allen, David e Hill (2012) e de Caria, Venuti e Falco (2011), que Sampaio, Loureiro e Cristiano Gomes (2015: 147) podem supor que as pessoas no espectro do autismo apresentam o nível mais básico e direto de processamento emocional musical preservado, enquanto processos cognitivos que envolvem a verbalização, capacidade de empatia, entre outros, sofrem alterações que configuram os sinais observáveis nas relações interpessoais.

Sampaio, Loureiro e Cristiano Gomes (2015: 148) referem que a pulsação e outros elementos regulares e previsíveis beneficiavam uma experiência não ameaçadora ou aversiva às pessoas com autismo. Por outro lado, elementos musicais como o contorno melódico e variações de timbre e articulação, facilitariam ir além dos comportamentos previsíveis e, até mesmo, inflexíveis e estereotipados.

“Musicoterapia é o uso profissional da música e de seus elementos como uma intervenção em ambientes médicos, educacionais e cotidianos com indivíduos, grupos, famílias ou comunidades que busca otimizar sua qualidade de vida e melhorar sua saúde e bem-estar físico, social, comunicacional, emocional, intelectual e espiritual (World Federation of Music Therapy, 2011, *apud* Sampaio, Loureiro e Gomes, 2015).”

A Musicoterapia é um processo sistemático de intervenção, onde o paciente experiencia a música de uma forma ativa através de atividades de audição, performance, composição e improvisação musical. Estas atividades são selecionadas de acordo com a necessidade clínica, assim como as suas habilidades desenvolvidas, gostos, histórico e ideias sobre a música, integrados com a abordagem teórica e metodologia clínica adotadas pelo terapeuta (Bruscia, 2000; Sampaio; Sampaio, 2005 *apud* Sampaio *et.al*, 2015: 149).

Craveiro de Sá (2003) *apud* Sampaio, Loureiro e Cristiano Gomes (2015: 149), destaca como principais objetivos clínicos musicoterapêuticos possíveis para uma pessoa no espectro do autismo: entrar em comunicação; desenvolver e/ou ampliar a capacidade de autoexpressão; diminuir ou eliminar comportamentos patológicos indesejáveis: isolamento; hiperatividade; autoagressividade; estereotípias; tensões emocionais; desorganização da linguagem; romper barreiras impostas pelos comportamentos obsessivos, ajudando a pessoa a lidar com mudanças; ultrapassar ou remover obstáculos emocionais e/ou cognitivos existentes; desenvolver a noção

de fluxo temporal; desenvolver e ampliar a comunicação através de uma linguagem não verbal que necessita de compreensão; e, apesar de outros, desenvolver a comunicação e interação social.

Por fim, Widram e Gold (2006) *apud* Sampaio, Loureiro e Cristiano Gomes (2015: 150), descrevem o processo clínico musicoterapêutico como algo que favorece a motivação, as habilidades de comunicação e de interação social, além de sustentar e desenvolver a atenção. Estes autores ainda referem que as habilidades em escutar e fazer música, podem favorecer a compreensão diferenciada das aptidões e limitações destas pessoas, assim como indicar formas de apoio importantes para a aprendizagem e tratamento.

3. Diagnóstico

Um diagnóstico é uma perspectiva sobre a realidade frágil existente, mas também com potencialidades de desenvolvimento. Este tem a capacidade de interpretar as várias dinâmicas sociais do meio, detetar as casualidades dos problemas e identificar os recursos necessários para ultrapassar as debilidades. Um diagnóstico de qualidade é a garantia da adequação das respostas às necessidades locais e é crucial para assegurar a eficácia de qualquer projeto de intervenção. (Guerra, 2006: 131)

Segundo Casanova (2016: 63), na teoria, as crianças com Necessidades Educativas Especiais deveriam ser integradas nas instituições de ensino regular de acordo com três direitos fundamentais:

1. O direito à educação;
2. O direito à igualdade de oportunidades;
3. O direito à participação social (assegurando que a criança com deficiência tem o direito de compartilhar os serviços, equipamentos, oportunidades da sua comunidade).

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, ofereceu a este público a igualdade de oportunidades, “[...] tentando ultrapassar positivamente e satisfatoriamente os constrangimentos que bloqueavam o acesso das crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular [...]” (Casanova, 2016: 63). O Decreto-Lei surgiu para que se elevassem apoios especializados para os alunos com NEE na

educação pré-escolar, no ensino básico e secundário. Este, tem como um dos princípios básicos a não rejeição da matrícula, por parte da escola (Oliveira, Victor, s.a.: 73, 74).

No Decreto-Lei, o Governo Constitucional teve como objetivo “[...] promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade de ensino.”. Para garantir que existiria essa qualidade, promoveram uma escola democrática e inclusiva (Mistérioda Educação, 2008: 154). Tudo isto foi determinado após o surgimento da Declaração de Salamanca que, para além de outros, tem como objetivo fazer refletir sobre a “[...] noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos.”

“A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.” (Mistério da Educação, 2008: 154). Uma escola inclusiva prevê individualização e personalização das estratégias educativas, com o objetivo de proporcionar competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. Mas Maria João Casanova (2016: 64) questiona: “Serão todos estes princípios e pressupostos legais a promoção efetiva da escola inclusiva, o garante incontestável da real, sã e eficaz integração das crianças com NEE?”

Para esta, a Escola tem como obrigação autoformar-se numa casa de ensino de qualidade para a educação de todas as crianças (Casanova, 2016: 64).

“Não se pretende apenas a participação escolar de alguns alunos com incapacidade, mas antes a construção de um caminho educativo a percorrer por toda a comunidade educativa, que pode e deve ser um desígnio educativo abrangente e presente no financiamento, na formação inicial, na prática e gestão das escolas, nos modelos educativos e, acima de tudo, na relação pedagógica. Terá que ser suficientemente forte para conseguir penetrar na vida das nossas salas de aula, onde as mudanças custam a chegar. (Casanova, 2016: 65)”

Por fim, em 2016, Maria Casanova, acreditava já que estava “[...] cada vez mais real o sonho de [...]” que as aulas decorressem “[...] de uma forma que não condicione a aprendizagem seja de quem for e que todas as barreiras à inclusão [...] sejam transpostas, destruídas [...]”.

Para os alunos no espetro do autismo e outros, foram criadas Unidades de Ensino Estruturado. Ainda foi previsto que, para os alunos com NEE de carácter

permanente, deveria ser criado, por uma equipa multidisciplinar, um Plano Individual de Transição com a duração de três anos da idade limite de escolaridade obrigatória (Oliveira, Victor, s.a.: 73, 74).

Estas UEE devem poder “[...] atender aos estudantes de uma escola ou de um agrupamento com comprometimentos mais severos em nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social.” (Oliveira, Victor, s.a.: 74). Para isto são implementadas, por partes dos profissionais, diversas atividades relacionadas diretamente com os alunos, nomeadamente a participação de atividades que relacionem os alunos e a comunidade (com o objetivo de promover a inclusão) e a colaboração das associações de pais (Oliveira, Victor, s.a.: 74).

Baseado no modelo do Programa Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) – programa que analisa e utiliza as competências e pontos fortes das crianças, aproveitando-as para desenvolver as competências sociais e de comunicação (raisingchildren.net.au, 2022) -, as UEE procuram funcionar e organizar-se de forma a que se proporcione “[...] um ambiente seguro, com espaços bem delimitados, recursos conhecidos pelos alunos e adaptados às suas necessidades [...]” de forma a “[...] desenvolver as atividades previstas com relativa autonomia.” (Oliveira, Victor, s.a.: 74).

Com a experiência da estudante no seu estágio curricular da licenciatura de Animação Socioeducativa, esta concluiu que os atores educativos não estão preparados para receber uma criança/jovem que se encontre no espetro do autismo. Esta entendeu isto pois, fez um estágio de intervenção-ação onde, entre várias questões, uma delas foi *“Os atores educativos, estão preparados/sabem o que é necessário para ajudar no quotidiano de uma pessoa com autismo?”*.

Com esta última pergunta em mãos, foi concluído que não, muitos professores não estão preparados e não sabem o que é necessário para os seus alunos, devido à falta de recursos e informação para e sobre o tema, o que nos leva ao trabalho de projeto aqui presente.

Já no contexto de mestrado, durante o estágio no Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna foi concluído que havia pouca oferta de inclusão dos alunos com Necessidades Pedagógicas Diferenciadas. De acordo com o Plano de Ações de Melhoria de 2022-2023 do Agrupamento, existem 307 alunos que estão abrangidos pelo Decreto-Lei nº 54/2018 e, de acordo com a nossa experiência, não

existe nenhum projeto totalmente vocacionado para a inclusão dos mesmos. Apesar de ter, por exemplo, a vela adaptada, com este número tão elevado de alunos (sendo que a escola em 1647 alunos), é importante haver um projeto que sensibilize e promova a inclusão dos mesmos.

	Alunos com medidas universais	%	Alunos com medidas seletivas e/ou adicionais (RTP)	%	Alunos com medidas adicionais alínea b)	%
Pré-escolas	17	7,76%	7	3,19%	1	0,45%
1º ciclo	41	8,15%	30	5,96%	0	0,00%
2º ciclo	36	16,36%	37	16,81%	3	1,36%
3º ciclo	89	25,79%	42	12,17%	4	1,15%

Quadro 1 – Número de alunos do AEMA ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018, no ano de 2022/2023, adaptado de AEMA (2022)

Foi feita uma pesquisa aos sites de 13 agrupamentos escolares da Área Metropolitana de Lisboa e concluiu-se que apenas 3 têm um projeto de inclusão dos alunos com NEE.

Agrupamento de Escolas	Tem projeto	Não tem projeto	Se sim, qual?
Adelaide Cabette	1		https://agr-odivelas.pt/wp-content/uploads/2023/05/Projeto_Diferenciar-para-Incluir_-22_23.pdf
Alto do Lumiar		1	
Alto dos Moinhos		1	
Benfica		1	
Cascais		1	
Francisco Arruda		1	
Frei Gonçalo de Azevedo		1	
Laranjeiras	1		https://ael.edu.pt/wp-content/uploads/pdfs/org/PE_proposta_2019.pdf
Nuno Garrido		1	
Olaias		1	
Q ^a de Marrocos		1	
Restelo		1	
Santa Maria dos Olivais	1		https://aeolivais.edu.pt/www/index.php/clubes-e-projetos/projetos/fazer-acontecer-mobilidade-sustentavel-para-uma-educacao-inclusiva.html
	3	10	
Total	13		

Quadro 2 – Número de projeto de inclusão escolar na AML

3.1. Diagnóstico: Forças, fragilidades, oportunidades e desafios

Para ultrapassar este desafio existente de forma eficaz, foi feita uma análise SWOT para assimestabelecer objetivos.

Forças	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none">- Existência de UEE- Existência do Decreto-Lei nº 54/2018- Atuação de apoio especializado (professoras de educação especial)	<ul style="list-style-type: none">- Falta de preparação dos professores para atender às necessidades dos seus alunos com NEE- Falta de RH e RF- Necessidade de mais formações
Oportunidades	Desafios
<ul style="list-style-type: none">- Existência de clubes com algum foco na inclusão- Procura, por parte dos diretores das escolas, em terapeutas da fala, assistentes sociais, etc- Parceria com organizações	<ul style="list-style-type: none">- Barreira da comunicação- Estigma da sociedade pela EA- A satisfação suficiente dos pais com o apoio profissional existente

Quadro 3 - Análise SWOT

3.2 Identificação da Instituição

Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna

Constituído no ano letivo de 2004/2005 (AEMA, 2021: 7), o Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna, tem como missão

“[...] proporcionar a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido (AEMA, 2021: 6).”

O agrupamento valoriza o respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação, rigor, exigência e qualidade. Tem como visão a melhoria de “[...] qualidade das aprendizagens, promovendo a excelência, adequando a oferta

educativa, os serviços prestados e as práticas pedagógicas aos alunos, e implicando os diferentes atores da comunidade educativa.” (AEMA,2021: 6).

Estando sediado no Bairro Azul – zona central de Lisboa -, o agrupamento oferece de forma educativa a educação pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclo do ensino básico, educação e formação de adultos e cursos de português língua de acolhimento. Ainda agrega as escolas básicas Mestre Querubim Lapa, S. Sebastião da Pedreira, e Mestre Arnaldo Louro de Almeida (AEMA, 2021:7).

Em 2023, o Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna foi, pelo Ministério da Educação, introduzido no Programa TEIP3, pois os alunos deste são maioritariamente provenientes do Alto de Campolide, Quinta da ela Flor, Bairro do Rego, Bairro da Liberdade e Bairro da Serafina. Nestes bairros, existem “[...] situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão são comuns. [...] É ainda significativo o número de alunos oriundos de concelhos limítrofes e outras zonas da cidade de Lisboa e o número de alunos de nacionalidade não portuguesa.” (AEMA, 2021: 7-8).

Como referido anteriormente, o agrupamento está situado numa zona bastante central de Lisboa, conseguindo assim estabelecer distintas parcerias - Fundação Calouste Gulbenkian, Teatro Aberto, Teatro A Comuna, Universidade Nova, Juntas de Freguesia e empresas que apoiam de forma frequente as escolas (AEMA, 2021: 8).

Escola Básica Marquesa de Alorna

A Escola Básica Marquesa de Alorna, foi inaugurada a 8 de outubro de 1958, na Freguesia de Campolide. O edifício da escola sede, é constituído por um corpo principal, estando nesse edifício “[...] as salas de aula, os serviços de administração escolar, as salas de professores e direção, e um outro com o ginásio, refeitório, papelaria/reprografia e sala de convívio dos alunos.” (AEMA, 2021: 8). No âmbito do Programa Escola de Modernização das Escolas, efetuadas pela Parque Escola EPE, “[...] o edifício original foi recuperado e ampliado com um torre (onde estão instalados os laboratórios e as salas de artes), um edifício com balneário e instalações sanitárias, e um outro para a Biblioteca Escolas e Centro de Recursos Educativos (BE/CRI).” (AEMA, 2021: 8-9).

3.3. Metodologia

Para este trabalho de projeto, foi utilizado uma estratégia intensiva/qualitativa por meio de observação e análise de documentos, pois esta “[...] agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”, nomeadamente os dados recolhidos serem ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. (Bogdan e Biklen, 1994:17)

“O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no externo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação.” (Bogdan e Biklen, 1994:50)

Partilhando deste processo, a análise de dados foi um dos métodos utilizados. Para além deste, o diário de bordo, a observação participante e a pesquisa em campo foram outros métodos.

Pesquisa de campo

“[...] Observa os locais, os objetos e os símbolos, observa as pessoas, as atividades, os comportamentos, as interações verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observa as situações, os ritmos, os acontecimentos. Participa, duma maneira ou doutra, no quotidiano desses contextos e dessas pessoas.” (Costa, 1987:132)

Esta pesquisa foi sendo feita através da observação nos momentos de intervalo e nos momentos letivos. Em reuniões de equipa e na participação dos diversos projetos, foi possível ter conversas informais com os alunos, docentes e não docentes e assim retirar informação.

Diário de Bordo

Como refere Costa (1987: 132), no diário de bordo, “[...] Regista, diária e sistematicamente: (a) observações e informações, (b) reflexões teóricas e metodológicas, (c) impressões e estados de espírito.”

Foi assim utilizado, ao longo do estágio curricular e da conceção do presente trabalho de projeto pois, foi um processo longo e assim nenhuma informação importante foi perdida.

Observação participante

Na observação participante, é destacar a participação no projeto “Clubes do Mar”, na EB Marquês de Alorna, onde existia a vertente de vela adaptada. Nesse projeto foi possível estar diretamente com crianças no espectro do autismo, percebendo as suas necessidades e qual o impacto daquele projeto na vida social, emocional e académica delas. Foi ainda possível conversar com os instrutores e com a psicóloga da escola, compreendendo as melhorias dos mesmos no decorrer do ano letivo.

4. Desenho do Projeto: “A Arte faz o Puzzle”

4.1. Desenho: Objetivos, missão, valores e visão

Objetivos Gerais:

- Promover a inclusão e participação ativa: Garantir que todas as crianças e jovens com autismo tenham a oportunidade de participar plenamente na vida escolar;
- Fomentar o respeito e aceitação da diversidade;
- Melhorar o bem-estar emocional e social;
- Facilitar o desenvolvimento académico

Objetivos Específicos:

- Promover a comunicação eficaz;
- Fomentar a interação social;
- Promover a aceitação e respeito: Realizar atividades educativas para toda a comunidade escolar que destaquem a importância da aceitação, respeito e compreensão das diferenças, incluindo o autismo;
- Promover a sensibilização da comunidade escolar;
- Capacitar professores e pessoal escolar;

Missão:

Promover a inclusão e o desenvolvimento integral de crianças com autismo no ambiente escolar, proporcionando-lhes oportunidades educacionais de qualidade e uma atmosfera acolhedora e inclusiva. Trabalhamos para capacitar cada criança, valorizando as suas diferenças, para que possam alcançar o seu máximo potencial e se tornarem membros ativos e participativos na sociedade.

Valores:

- Inclusão
- Respeito
- Liderança Colaborativa
- Empatia
- Desenvolvimento Pessoal

Visão:

Visamos um futuro em que cada criança no espectro do autismo tenha a oportunidade de receber uma educação (formal e não-formal) inclusiva de alta qualidade, onde as suas potencialidades e capacidades são desenvolvidas ao máximo. Queremos ser um exemplo de boas práticas em educação inclusiva, promovendo uma sociedade onde a diversidade é valorizada, respeitada e celebrada. Queremos que estas crianças sejam capazes de se tornar adultos independentes, autônomos e contribuintes ativos para a comunidade, graças ao apoio e à educação que receberam durante o seu percurso escolar.

4.2.Desenho: Propósito, estratégia e planeamento

Como dito anteriormente, o Agrupamento de Escola Marquesa de Alorna tem uma população estudantil diversa e heterogénea. Parte dessa população são alunos com necessidades educativas especiais, estando a escola preparada com professores de Educação Especial para os auxiliar.

Apesar disto, o Agrupamento apresenta um desafio notável: a falta de programas e/ou projeto de inclusão na comunidade escolar. Este problema tem impacto direto no desempenho académico, no bem-estar dos alunos e na atmosfera geral da escola. É necessário criar estratégias a nível escolar, nos Agrupamentos, quiçá, a nível nacional, para assim, futuramente, haver mudanças a nível macro.

O projeto A Arte faz o Puzzle, sugere uma estratégia de atuação especificamente na Escola Básica Marquesa de Alorna, ou noutras onde este problema possa existir.

- Cronograma da Intervenção: A proposta de um cronograma para um ano letivo seria, no mês de setembro, rever de forma pormenorizada o projeto com direção da escola e a todas as pessoas envolvidas (pessoal docente e não docente); no mês de

outubro, ajustar o espaço onde o projeto decorreria, decidir qual o horário em que as sessões do projeto decorreriam, divulgar o projeto pelos alunos e os seus respectivos encarregados de educação e zelar por todas as autorizações necessárias (autorizações de participação, de direito de imagem, entre outras) e ainda fazer uma avaliação dos participantes (a nível social, emocional e académico) através de conversas informais com o pessoal docente, não docente e os EE e das suas avaliações anteriores. A partir do mês de novembro seria para iniciar as sessões semanalmente. Em fevereiro, antes das férias do Carnaval, haveria uma sessão aberta para a comunidade escolar e EE para que pudessem ver o trabalho desenvolvido até ao momento. Depois das férias do Carnaval, até fim do mês de maio, decorreriam as últimas sessões do projeto com uma apresentação final. No mês de junho, seria feito de novo uma avaliação através da comparação das várias avaliações intercalares e de novas conversas informais, para perceber as suas evoluções.

	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Março	Abril	Mai	Junho
Rever o projeto com a escola										
Divulgação do Projeto										
Questões burocráticas										
Sessões										
Sessão aberta										
Apresentação final										
Avaliação										

Quadro 4 - Cronograma de intervenção

Estas sessões estariam organizadas em dois grupos: teatro e música.

Teatro (objetivos): Melhoria da comunicação e das habilidades de interpretação social, exploração e expressão das emoções, aumento da confiança e autoestima, melhoria da concentração e memória;

Música (objetivos): Estímulo à comunicação e expressão, colaboração e trabalho em grupo, redução de tensão e ansiedade, melhoria das capacidades motoras, desenvolvimento das competências cognitivas;

Este projeto é pensado para ser executado duas vezes por mês com um grupo de, no máximo, 12 alunos do 2º e 3º ciclo, sendo que parte deles será com NEE (espectro do autismo). As seriam após o tempoletivo com 1h15 de duração.

Proposta de planificação de atividades:

Novembro	1ª sessão	Apresentação; atividade de expressão dramática para quebra-gelo "Apanha a cauda"
	2ª sessão	Quebra-gelo "Imitar o chefe"; atividade de expressão dramática "Só nós"; conversa sobre expetativas para as sessões
Dezembro	3ª sessão	Atividade de música "É natal, é natal"; atividade de música "Tic tac"
	4ª sessão	Atividade expressão dramática "O sério Pai Natal", "O amigo invisível"
Janeiro	5ª sessão	Atividade de música "Gravadores"; atividade de expressão dramática "Espelhos"
	6ª sessão	Atividade expressão dramática "Pé leve"; preparação para a sessão aberta
Fevereiro	7ª sessão	Sessão aberta: atividade de música e expressão dramática "Sons, entoações e imitações (Carnaval)"
	8ª sessão	Quebra-gelo "A dança das cadeiras"; início da preparação da apresentação final
Março	9ª sessão	Quebra-gelo "Imitar o chefe"; preparação da apresentação final
	10ª sessão	Quebra-gelo "Se tivesses um superpoder, qual seria?"; Preparação da apresentação final
Abril	11ª sessão	Ativação "Descobre a palavra"; preparação da apresentação final
	12ª sessão	Ativação "Sr. Doutor"; preparação da apresentação final
Maió	13ª sessão	Momento mindfulness; preparação da apresentação final
	14ª sessão	Apresentação final

Quadro 5 – Proposta de Planificação de Atividades

5. Considerações Finais

Compreender e abraçar o autismo é mais do que simplesmente reconhecer diferenças sensoriais ou desafios de comunicação. É compreender que cada pessoa no espectro do autismo é um universo único de pensamentos, sentimentos e potenciais, cuja singularidade enriquece a complexidade humana. Para além da sensibilidade à luz, som, cores, olfato, paladar e tato, a característica principal das pessoas com autismo é a dificuldade na comunicação e na forma como vivenciam o mundo que as rodeia (Autism Europe, s.a., secção About Autism). Como referido pela ASIAM (s.a., secção What is Autism?, parágrafo 6), as pessoas autistas comunicam de uma maneira diferente das pessoas neurotípicas, e essas diferenças não estão erradas.

O autismo desafia-nos a ampliar a nossa perceção de normalidade, convidando-nos a aceitar e celebrar as diferenças individuais. Afinal, a verdadeira riqueza da humanidade reside na diversidade de perspetivas, na vastidão de experiências e na beleza da singularidade. A sociedade está num percurso contínuo para uma maior compreensão e aceitação do autismo. Estamos a caminhar em direção a uma realidade onde cada pessoa, independentemente do seu lugar no espectro autista, é vista, ouvida e valorizada pelo que é, contribuindo de maneira única, para o mundo que nos rodeia.

É neste contexto que a escola desempenha um papel fulcral para atender às necessidades desse público específico. Os pais buscam uma oferta educativa adequada para os seus filhos e, de acordo com a EASNIE (2022:52), estes estão satisfeitos com a oferta existente, no entanto, os professores sentem-se exaustos e carentes de formação prática para lidar com as aulas e atividades extracurriculares envolvendo esses alunos.

No contexto escolar em Portugal, a compreensão e a resposta ao espectro do autismo têm evoluído, mas há um caminho significativo a percorrer para alcançar uma inclusão plena e eficaz. Reconhecer, na íntegra, a diversidade no espectro do autismo é crucial para criar ambientes educacionais que atendam verdadeiramente às necessidades de cada aluno.

A educação inclusiva exige mais do que a mera presença dos alunos no ambiente escolar. Requer adaptações estruturais, pedagógicas e socioemocionais que permitam a participação plena e o desenvolvimento individual de cada aluno no

espectro do autismo.

É fundamental oferecer aos professores e funcionários das escolas portuguesas uma formação contínua e especializada para que se sintam capacitados e confiantes na gestão das aulas, no apoio emocional e na interação com os alunos no espectro do autismo.

Além disso, é essencial desenvolver programas educativos flexíveis que reconheçam e valorizem as diferentes formas de aprendizagem e comunicação desses alunos. Estratégias de apoio personalizadas, salas de aula inclusivas e o incentivo à sensibilização de toda a comunidade escolar são pilares para a construção de um ambiente acolhedor e estimulante para todos.

Assim, surge a iniciativa "A Arte Faz o Puzzle" - um projeto fundamentado na educação não-formal, onde o teatro e a música atuam como ferramentas essenciais para abordar estas necessidades. Essa abordagem procura ir ao encontro das formas únicas de comunicação e expressão desses alunos, valorizando as suas diferenças e reconhecendo a riqueza que trazem para o ambiente educativo.

Este projeto, portanto, não é apenas uma resposta às dificuldades de comunicação, mas sim um convite à celebração da diversidade, reconhecendo que a variedade de perspetivas enriquece o ambiente escolar. Este caminho ilustra a importância de estratégias educativas inovadoras e sensíveis, não apenas para atender às necessidades específicas dos alunos com autismo, mas também para enriquecer a vida escolar de todos os envolvidos.

Encaramos, deste modo, o "Arte Faz o Puzzle" não só como uma solução educativa, mas como um caminho para uma escola mais inclusiva, onde cada peça - cada aluno - encaixa e contribui para um quadro educativo mais completo, rico e harmonioso.

Bibliografia

AsIAM (s.d.) *AsIAM*. Disponível em: About Us - AsIAM.ie Ireland's National Charity & Advocacy Organisation

Autism Europe. (s.a.). *Autism Europe*. Disponível em: <https://www.autismeurope.org>

Autism Europe. (s.a.). *Autism Europe*. Disponível em: <https://www.autismeurope.org>

Bogdan, R. & Bilken, S. (1994), *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

Casanova, Maria João (2016). *Um Aluno com Autismo Rumo ao Sucesso Escolar*, Relatório de Mestrado em Ciências da Educação, Braga, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa

Costa, António Firmino (1987), “A pesquisa de terreno em sociologia” em Silva, Augusto Santos e Pinto, José Madureira, *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022), *Desenho de um Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf

Federação Portuguesa do Autismo (s.a), *Autismo: o que é* Disponível em: <https://www.fpda.pt/autismo-o-que-e>

Filipe, C. N. (2012). *Autismo - Conceitos, mitos e preconceitos*.

Guerra, I. C. (2006). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação - O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia, Publicações Universitárias e Científicas.

Lima, Penélope (2018). “A utilização do teatro enquanto recurso artístico e instrumento de intervenção no transtorno do espectro autista: Uma revisão de literatura”, *Journal of Specialist*,4 (5).

Ministério da Educação. (2008). “Decreto-Lei nº 3/2008”. *Diário da República* 1ª

série, 4(janeiro): 154-164. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Oliveira, Ivone e Victor, Sónia (s.a.). “Práticas de inclusão escolar de crianças e jovens com autismo: contribuições de pesquisas portuguesas”, *Educação Especial em Debate*, 1(1).

Presidência do Conselho de Ministro. (2018). “Decreto-Lei nº 54/2018”. *Diário da República* 1ª série, 129 (julho): 2918-2928. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Raisingchildren.net.au (2022), “Treatment and Education of Autistic and related Communications Handicapped Children (TEACCH)”, consultado em 03.09.2023. Disponível em: <https://raisingchildren.net.au/autism/therapies-guide/teacch>

Sampaio, Renato *et.al* (2015). “A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica”, nº 32.

Fontes

Agrupamento Adelaide Cabette (s.a.). Disponível em: https://agr-odivelas.pt/?page_id=3900

Agrupamento de Escolas Alto do Lumiar (s.a.). Disponível em: <https://www.aelumiar.com/site/projetos/>

Agrupamento de Escolas Alto dos Moinhos (s.a.). Disponível em: <https://aealtodosmoinhos.pt/clubes-e-projetos/>

Agrupamento de Escolas das Laranjeiras (2019). “Projeto Educativo”. Disponível em: https://ael.edu.pt/wp-content/uploads/pdfs/org/PE_proposta_2019.pdf

Agrupamento de Escolas das Olaias (2020). “Projeto Educativo”. Disponível em: https://www.agrupamentoolaias.edu.pt/portal/wp-content/uploads/2021/10/PROJ_EDUCATIVO-2020_2023.pdf

Agrupamento de Escolas de Benfica (2022). “Projeto Educativo”. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/17SjafazOhKZPujBPT3bItyd7unhB_Ui1/view

Agrupamento de Escolas de Cascais (2021). “Projeto Educativo”. Disponível em: https://www.aecascais.pt/wp-content/uploads/2021/07/PEA-2021-24_Aprovado-em-CG.pdf

Agrupamento de Escolas do Restelo (s.a.). Disponível em: https://www.aerestelo.pt/?page_id=9490

Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda (2019). “Projeto Educativo”. Disponível em: https://aefarruda.pt/portal/images/documents/menus/documentos_orientadores/2019_2023_P_EA_AEFA.pdf

Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo (s.a.). Disponível em: <https://esfga.pt/expsitenovo/>

Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna (2021), “Projeto Educativo”. Disponível em: https://www.marquesa-alornalisboa.pt/files/ugd/36bbed_0db195374bd14b3683fe6a2621d3194c.pdf

Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna (2022). “Plano de Ações de

Melhoria 2022/2023”. Disponível em: https://www.marquesa-alorna-lisboa.pt/files/ugd/36bbed_64b05e6d8e5146319b6c9f0672b4f71d.pdf

Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves (s.a.). Disponível em: <https://aenunogoncalves.com/oferta-educativa-subpag.asp?t=paginas&pid=42&mpid=36>

Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos (s.a.). Disponível em: <https://aequintademarrocos.pt/projetos-atividades/blogues/>

Agrupamento de Escolas Santa Maria dos Olivais (s.a.). Disponível em: <https://aeolivais.edu.pt/www/index.php/clubes-e-projetos/projetos/fazer-acontecer-mobilidade-sustentavel-para-uma-educacao-inclusiva.html>