**Universidade do Minho**
Escola de Psicologia

Jéssica Manuel Flores Ribeiro

# Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro de Autismo em salas de ensino regular: uma Revisão Ampla

junho de 2024

Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro de Autismo em salas de ensino regular: uma Revisão

Jéssica Manuel Flores Ribeiro

UMinho | 2024

**Universidade do Minho**
Escola de Psicologia

Jéssica Manuel Flores Ribeiro

# Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro de Autismo nas salas de ensino regular: uma Revisão Ampla

Dissertação de Mestrado
Mestrado em
Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do
**Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes**

junho de 2024

**DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações**
**CC BY-NC-ND**

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

**Agradecimentos**

"A persistência é o caminho do êxito"

Charles Chaplin

Chegada ao fim mais uma jornada deste longo caminho quero agradecer a todos os que de alguma forma contribuíram para a conclusão de mais uma etapa no meu percurso.

Ao Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes agradeço todos os momentos de partilha de conhecimentos, de reflexão crítica e também a disponibilidade constante que sempre demonstrou.

Aos meus pais, aos meus irmãos e a toda a minha família que sempre me apoiaram ao longo de todo este processo e que sempre lutaram para que eu conseguisse concretizar os meus sonhos e tornar-me uma pessoa melhor, obrigada!

À Bia, a minha açoriana, que esteve sempre comigo desde o início. Obrigada por estares sempre lá tanto nos momentos de maior tristeza como nos de enorme alegria. Obrigada por todas as conversas, todos os desabafos e incentivos que sempre me deste.

Ao meu namorado, por ser sempre o meu porto seguro e por me fazeres sempre acreditar na minha melhor versão. Obrigada por me lembrares sempre que os sonhos podem sim tornar-se realidade. Amo-te do fundo do meu coração!

**DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Assinatura: 

Inclusão de crianças com Perturbação de Espectro de Autismo em salas de ensino regular: uma Revisão Ampla

**Resumo**

Perante as crescentes exigências para a inclusão efetiva de crianças com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) nas salas de ensino regular, torna-se essencial compreender os obstáculos que comprometem esta inclusão. O presente estudo teve como principal objetivo identificar e analisar os obstáculos à inclusão de crianças com PEA, através de uma revisão ampla da literatura. A revisão revelou que as dificuldades de interação social e comunicação, problemas de memória de curto prazo e sensibilidade aumentada ao ambiente são os principais obstáculos relacionados com a perturbação. No contexto escolar, a falta de recursos, a insuficiência de formação dos professores e a colaboração inadequada entre profissionais foram destacados como barreiras significativas. A comunicação inadequada e o apoio insuficiente entre pais e escola foram os principais desafios relacionados com a família. As recomendações incluem o desenvolvimento de programas de formação contínua para professores, implementação de políticas de recursos adequados e promoção de uma comunicação eficaz entre pais e escola. Estudos futuros devem focar-se em intervenções específicas e no acompanhamento longitudinal dos alunos com PEA para melhorar a inclusão escolar. Possíveis justificações para os resultados obtidos são discutidas.

*Palavras-chave*: Perturbação do Espectro de Autismo, Inclusão Escolar, Obstáculos, Ensino Regular, Revisão Ampla.

Inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in mainstream classrooms: a Scoping Review

**Abstract**

The growing demands for the effective inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream classrooms come up against significant obstacles. The main aim of this study was to identify and analyse the obstacles to the inclusion of children with ASD, through scoping a review. The review revealed that difficulties with social interaction and communication, short-term memory problems and increased sensitivity to the environment are the main obstacles related to the disorder. In the school context, lack of resources, insufficient teacher training and inadequate collaboration between professionals were highlighted as significant barriers. Inadequate communication and insufficient support between parents and school were the main family-related challenges. Recommendations include developing ongoing training programmes for teachers, implementing adequate resourcing policies and promotion of effective communication between parents and school. Future studies should focus on specific interventions and longitudinal follow-up of students with ASD to improve school inclusion. Possible justifications for the results obtained are discussed.

*Keywords:* Autism Spectrum Disorder, School Inclusion, Obstacles, Mainstream Education, Scoping Review.

# Índice

**Introdução**.....**8**

**Metodologia**.....**12**

**Resultados**.....**13**

**Discussão**.....**28**

**Limitações**.....**31**

**Conclusão**.....**31**

**Referências**.....**32**

## Índice de Tabelas

**Tabela 1**. Caracterização dos estudos incluídos na revisão ampla.....17

**Tabela 2**. Avaliação da qualidade metodológica dos artigos incluídos na revisão ampla.....22

**Tabela 3a**. Resultados dos estudos: obstáculos relacionados com a perturbação.....25

**Tabela 3b**. Resultados dos estudos: obstáculos relacionados com a escola.....26

**Tabela 3c**. Resultados dos estudos: obstáculos relacionados com a família.....27

## Índice de Figuras

**Figura 1.** Fluxograma do processo de revisão ampla.....16

## Introdução

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma condição neurológica que afeta a linguagem, a comunicação social e a imaginação de um indivíduo (Roberts e Simpson, 2016). Caracteriza-se por dois conjuntos distintos de sintomas. O primeiro conjunto diz respeito a deficiências na comunicação social e na interação. Estes sintomas estão presentes desde a infância e podem variar em termos de intensidade, manifestando-se de diferentes formas em indivíduos com PEA, incluindo dificuldades na comunicação verbal e não verbal, como gestos, contacto visual e expressões faciais. Além disso, verificam-se dificuldades no estabelecimento de relações e na partilha de emoções e interesses. Mesmo indivíduos com habilidades linguísticas formais intactas podem enfrentar dificuldades na comunicação social recíproca (APA, 2014, P.53).

O segundo conjunto de sintomas refere-se a padrões de comportamento restritos e repetitivos, englobando movimentos ou fala repetitivos, a adesão rígida a rotinas e resistência a mudanças, interesses fixos e intensos em temas específicos, e hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais. Estes padrões de comportamento podem ser expressos de maneiras diversas e variam em intensidade de acordo com o indivíduo (APA, 2014, P.54).

Comportamentos exteriorizados frequentemente observados incluem comportamentos agressivos verbais ou físicos, dificuldade em seguir regras, hiperatividade e outros comportamentos perturbadores (Shea et al, 2018). Além disso, crianças autistas tendem a ser facilmente distraídas, impulsivas e ansiosas, enfrentando dificuldades em compreender, organizar e completar tarefas, bem como em adaptar-se a mudanças (Snyman et al, 2023).

As dificuldades de comunicação entre pessoas autistas e não autistas (Crompton et al, 2020), implicam a análise cuidadosa dos benefícios e possíveis obstáculos à participação social de indivíduos com PEA em ambientes escolares inclusivos (Able et al, 2015; Sansosti & Sansosti, 2012). A investigação sugere que a gestão do comportamento de alunos autistas, que desafiam os ambientes controlados de sala de aula, juntamente com a busca de experiências de aprendizagem ideais para todos os alunos, gera elevado nível de tensão e exaustão física e emocional nos educadores (Gilmour & Wehby, 2019; Hosley, 2019). Saliente-se que, dada a prevalência do autismo, é provável que a maioria dos profissionais que intervêm em contexto escolar interaja com alunos autistas, mas

que a maior parte receba formação limitada nessa área (Hart & Malian, 2013). Diversos estudos verificam, precisamente, que muitos professores de educação regular têm falta de preparação para apoiar eficientemente alunos autistas e tirar partido das suas competências (Able et al, 2015; Sansosti & Sansosti, 2012). A compreensão aprofundada das experiências dos alunos pode ajudar os professores a implementar práticas que melhorem os resultados educacionais e sociais dos alunos autistas em ambientes inclusivos de sala de aula (Loiacono & Valenti, 2010), sendo por isso crucial que os programas de formação inicial e profissional preparem adequadamente os profissionais antes do seu ingresso na área (Gomez-Mari et al, 2021).

A interação entre alunos autistas e não autistas pode resultar em desafios sociais (Crompton et al, 2020), associados a níveis elevados de assédio e exclusão social em sala de aula (Winchell et al, 2018). Ainda assim, as oportunidades de interação proporcionadas por ambientes inclusivos podem favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de amizades (Sansosti & Sansosti, 2012).

Os alunos com PEA enfrentam vários desafios num ambiente inclusivo, abrangendo questões sociais, académicas e comportamentais (Allen e Yau, 2019). Estes alunos confrontam-se com atrasos nas competências sociais e de comunicação, bem como dificuldades em lidar com jogos e com a aprendizagem (Mody e Belliveau, 2013). Além disso, determinados comportamentos típicos destes alunos podem prejudicar a sua participação em atividades de aprendizagem na sala de aula e na interação com os colegas (Conallen e Reed, 2017). Por exemplo, indivíduos com PEA podem ter atrasos na linguagem, mas mais relevante, no contexto da sala de aula, é que as suas dificuldades no desenvolvimento de competências de comunicação podem resultar em retração e falta de reciprocidade social, incapacidade de se envolver em conversas e interações sociais de forma típica, levando a que se isolem dos colegas durante atividades em grupo ou brincadeiras (Mody e Belliveau, 2013). Além disso, explosões verbais e comportamentos de resistência, apresentados por estas crianças, podem perturbar a sala de aula e provocar reações negativas nos colegas (Mody e Belliveau, 2013).

Os sujeitos com PEA não são todos iguais, o que coloca desafios adicionais para os professores, quando estes alunos frequentam o ensino regular (Finlay et al, 2022; Leonard e Smyth, 2022). Por exemplo, são necessárias modificações nos currículos e na instrução para garantir uma educação adequada para os alunos com PEA. No entanto,

estas adaptações podem variar significativamente, dependendo do nível de funcionalidade de cada aluno (Moores-Abdool, 2010). Satisfazer as necessidades desses alunos apresenta desafios únicos para os professores (Hodges et al, 2020).Sem diretrizes claras, pode ser uma tarefa intimidante (Simpson et al, 2003; Van Der Steen et al, 2020). Dadas as deficiências sociais e comportamentais das crianças com PEA, os professores enfrentam frequentemente obstáculos consideráveis para gerir adequadamente as suas necessidades ( Lindsay et al, 2013). Um dos desafios mais importantes no trabalho com alunos com autismo em salas de aula integradas parece ser o conhecimento inadequado sobre a PEA e a falta de acesso a apoio e aconselhamento (Lindsay et al., 2014). As lacunas na formação podem fazer com que os professores se sintam desmotivados, enquanto os alunos com PEA podem perder oportunidades de atingir o seu pleno potencial (Corona et al., 2016).

Segundo Lindsay et. al (2013), os principais desafios na inclusão de crianças com PEA são a compreensão e gestão do comportamento, as barreiras socio-estruturais (e.g. a política escolar, a falta de formação e de recursos) e a criação de um ambiente inclusivo (isto é, a falta de compreensão por parte dos outros professores, alunos e pais). Os professores enfrentam desafios para entender e lidar com o comportamento de crianças com PEA e para aprimorar as suas habilidades sociais e de comunicação para que se possam relacionar com os seus colegas.

Os professores têm dificuldades significativas em atender às necessidades destas crianças, provavelmente devido à falta de formação (Lindsay et al., 2013). É ainda difícil a adaptação das aulas e conseguir envolver todas as crianças ao mesmo tempo (Kossewska et al., 2021). Relativamente às barreiras socio-estruturais no ambiente escolar, importa referir a falta de formação e de recursos e as políticas escolares restritivas. Estes são considerados essenciais para alcançar a inclusão em salas de aula regulares (Kossewska et al., 2021). São necessários esforços contínuos para o desenvolvimento de um ensino inclusivo, como formações, para a inclusão bem-sucedida dos alunos (Kossewska et al, 2021). Diversos estudos (e.g., Lindsay et al., 2013) mostram, ainda, que é necessário garantir o financiamento dos apoios.

No que toca à criação de um ambiente inclusivo na turma e na escola parece existir uma falta de compreensão ou familiaridade com a perturbação por parte dos outros professores, alunos e pais, o que impede a plena inclusão de crianças com PEA

(Lindsay et al., 2013). Um elemento essencial para garantir que as crianças recebam serviços adaptados às suas necessidades é a colaboração com uma equipa multidisciplinar. Contudo, muitas vezes os educadores têm dificuldade em trabalhar com outros dentro da escola. (Lindsay et al, 2013).

Roberts e Simpson (2016) sugeriram que os professores do ensino regular podem sentir que têm um conhecimento limitado do autismo e das estratégias de ensino relevantes para apoiar estes alunos. A gestão do comportamento de alunos autistas que desafiam os ambientes controlados de sala de aula, juntamente com a busca por experiências de aprendizagem ideais para todos os alunos, pode gerar um elevado nível de stress e exaustão física e emocional para os educadores (Gilmour & Wehby, 2019; Hosley, 2019).

Estudantes com PEA colocam desafios singulares nas escolas, e os educadores enfrentam, frequentemente, dificuldades em satisfazer as suas necessidades de forma eficaz. Pas et al, (2016) e Garbacz e McIntyre (2016) destacam o stress e a fadiga entre os educadores de alunos autistas, defendendo a necessidade de formação e apoio especializados para estes profissionais. Os educadores de contextos escolares especiais consideram a colaboração com indivíduos autistas como um desafio, levando ao desenvolvimento de dificuldades de ensino e um risco de exaustão devido ao stress ou fadiga emocional (Cappe et al., 2017). Boujut et al, (2017) e Cappe et al, (2017) encontraram uma forte associação entre a qualidade do ensino administrado e o bem-estar dos professores. A falta de compreensão por parte dos funcionários da educação sobre a natureza do trabalho, as necessidades dos alunos, conflitos de papéis e inseguranças contribuem para o esgotamento dos professores no contexto da educação especial (Cancio et al, 2018).

Os alunos autistas reconhecem o valor da amizade e desejam ter amigos, ressaltando o poder das ligações sociais na inclusão social e académica (Crompton et al., 2020). No entanto, os adolescentes autistas continuam a precisar de apoio para desenvolver amizades e lidar com situações sociais complexas à medida que envelhecem (Crompton et al., 2020). Da mesma forma, colegas não autistas e professores necessitam de apoio contínuo para interagir e compartilhar informações com indivíduos autistas (Crompton et al, 2020). É importante considerar essa possível desconexão em ambas as

direções para promover interações positivas e funcionais para todos os envolvidos (Goldman & Preece, 2023).

Esta revisão tem como objetivo principal analisar os obstáculos à inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em salas de ensino regular. Para isso, pretende-se identificar as barreiras físicas e ambientais nas escolas que dificultam essa inclusão, bem como avaliar a preparação e a formação dos professores para lidar com crianças com PEA no contexto do ensino regular. Adicionalmente, será examinada a atitude e perceção de pais, professores e colegas de turma relativamente à inclusão destas crianças. A revisão também se focará nas políticas e práticas escolares existentes que promovem ou impedem a inclusão de crianças com PEA, explorando simultaneamente estratégias e intervenções bem-sucedidas que têm sido implementadas para superar esses obstáculos.

## Metodologia

Para alcançar os objetivos do estudo, foi realizada uma revisão ampla da literatura. A revisão seguiu as diretrizes apresentadas pelo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews* (PRISMA-ScR), que permite sistematizar a identificação e o relato das evidências científicas, com o menor viés possível (Tricco et al, 2018). Foram incluídos no estudo todos os artigos que: a) tivessem sido publicados nos últimos dez anos; b) estivessem escritos em português ou em inglês; c) abordassem a inclusão de crianças com PEA no ensino regular. Por outro lado, foram excluídos os artigos que: a) correspondessem a teses, dissertações e monografias; b) estivessem duplicados nas duas bases de dados: *Sco*pus e *B-ON*.

A identificação dos estudos a incluir nesta revisão foi elaborada recorrendo a uma equação de pesquisa, na base de dados *Scopus*, com termos descritivos relacionados com o tema da mesma: TITLE (autis*) OR TITLE (ASD) AND TITLE (inclusi*) OR TITLE (“general education”) AND Abstract (“barriers”) OR ABSTRACT (“obstacles”) OR ABSTRACT (“difficulties”) AND PUBYEAR > 2013 AND PUBYEAR < 2024, foram ainda utilizados os limitadores: *Subject Area* (*Social Sciences* e *Psychology*) e *Document Type* (*Book Chapter; Book* e *Article*).

A equação de pesquisa utilizada na segunda base de dados (*B-ON*) foi diferente, uma vez que a primeira equação não devolveu resultados de interesse para a revisão.

Assim a equação utilizada na *B-ON* foi a seguinte: TI (autism or asd or autism spectrum disorder or asperger's or asperger's syndrome or autistic disorder or aspergers) AND TI (inclusi*) AND PUBYEAR > 2013 AND PUBYEAR < 2024, com o expansor: “Aplicar assuntos equivalentes” e os limitadores: “Texto Integral” e “Revistas Científicas (Analisadas pelos Pares)”.

## Resultados

Foram identificados 123 artigos provenientes das bases de dados eletrónicas: *Scopus* (n = 60) e *B-ON* (n = 63) (Figura 1). Depois de removidos os duplicados (n = 9) e os artigos que eram revisões (n=8), 106 artigos foram analisados com base na leitura do seu título e resumo. Concluído este processo, 73 artigos foram excluídos por não cumprirem todos os critérios de inclusão. Os restantes (n = 26) foram selecionados para leitura do texto integral, para determinar a sua elegibilidade. Tendo sido excluídos sete por inacessibilidade. Após a leitura integral, 11 artigos foram excluídos, por não abordarem o tema de interesse da presente revisão ampla. Os restantes artigos (n = 15) foram incluídos na revisão.

Foram extraídos os seguintes dados dos 15 artigos incluídos na revisão: a) identificação do estudo (autor(es), ano de publicação, localização geográfica, revista/jornal onde foi publicado); b) características da amostra; c) metodologia utilizada; d) objetivos, resultados de interesse e principais conclusões do estudo e e) principais limitações do estudo (Tabela 1).

O processo de seleção dos artigos foi realizado em três fases. Na primeira fase identificaram-se os artigos relevantes. Na segunda fase, foi realizada uma triagem para remover os artigos que não satisfaziam os critérios de inclusão. Nessa etapa, foram considerados os títulos e resumos dos artigos. Na terceira fase foram analisados os artigos na, totalidade, para garantir cumpriam os critérios de inclusão. O número total de artigos revistos foi de 15. O fluxograma PRISMA-ScR (Figura 1) resume o número de artigos identificados, selecionados e incluídos na revisão.

Para avaliar a qualidade metodológica e o risco de viés dos artigos incluídos nesta revisão, foi utilizada a ferramenta Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT; Hong et al, 2018). O MMAT é uma lista de verificação que permite avaliar a qualidade metodológica de estudos com diferentes desenhos, sejam qualitativos, quantitativos (descritivos, não aleatórios e ensaios controlados aleatoriamente) ou mistos. Este instrumento inclui duas

questões de triagem e cinco critérios metodológicos distintos para cada tipo de design. Cada critério pode ser classificado como "Sim", "Não" ou "Não sei dizer". É possível apresentar um índice de qualidade global, variando entre 20% ou (*) e 100% ou (*****) dos critérios de qualidade cumpridos. Com esta classificação, estudos com elevada qualidade metodológica têm um baixo risco de viés, enquanto estudos com baixa qualidade metodológica apresentam um elevado risco de viés.

Na sua maioria, os estudos apresentam uma metodologia qualitativa (n=8) (e.g., Muñoz-Martínez et al, 2023; Al Jaffal, 2022) e mista (n=5) (e.g., Hersh & Elley, 2019; Van Tran et al, 2020). Dois dos estudos apresentaram uma metodologia quantitativa descritiva (Stephenson et al, 2020; Ahmed, 2021). A avaliação da qualidade metodológica e risco de viés revelou que dez estudos atenderam a 100% dos critérios de qualidade (e.g., Muñoz-Martínez et al, 2023), dois estudos cumpriram 80% dos critérios de qualidade (Stephenson et al, 2020), finalmente, três estudos cumpriram apenas 60% dos critérios de qualidade (e.g., Van Tran et al, 2020). A nível dos estudos com metodologia quantitativa, o critério que resultou num indicador de qualidade global mais baixo foi o risco de viés de “não resposta”. Considerando os estudos com metodologia mista, os critérios que resultaram em indicadores de qualidade global mais baixos foram a falta de representatividade da amostra, o risco de viés de “não resposta”, a impossibilidade de saber se as medidas foram apropriadas e a impossibilidade de saber se as divergências e inconsistências entre resultados quantitativos e qualitativos foram devidamente tratadas. A avaliação detalhada de qualidade de cada critério e o respetivo índice de qualidade global de cada estudo incluído são apresentados na Tabela 2.

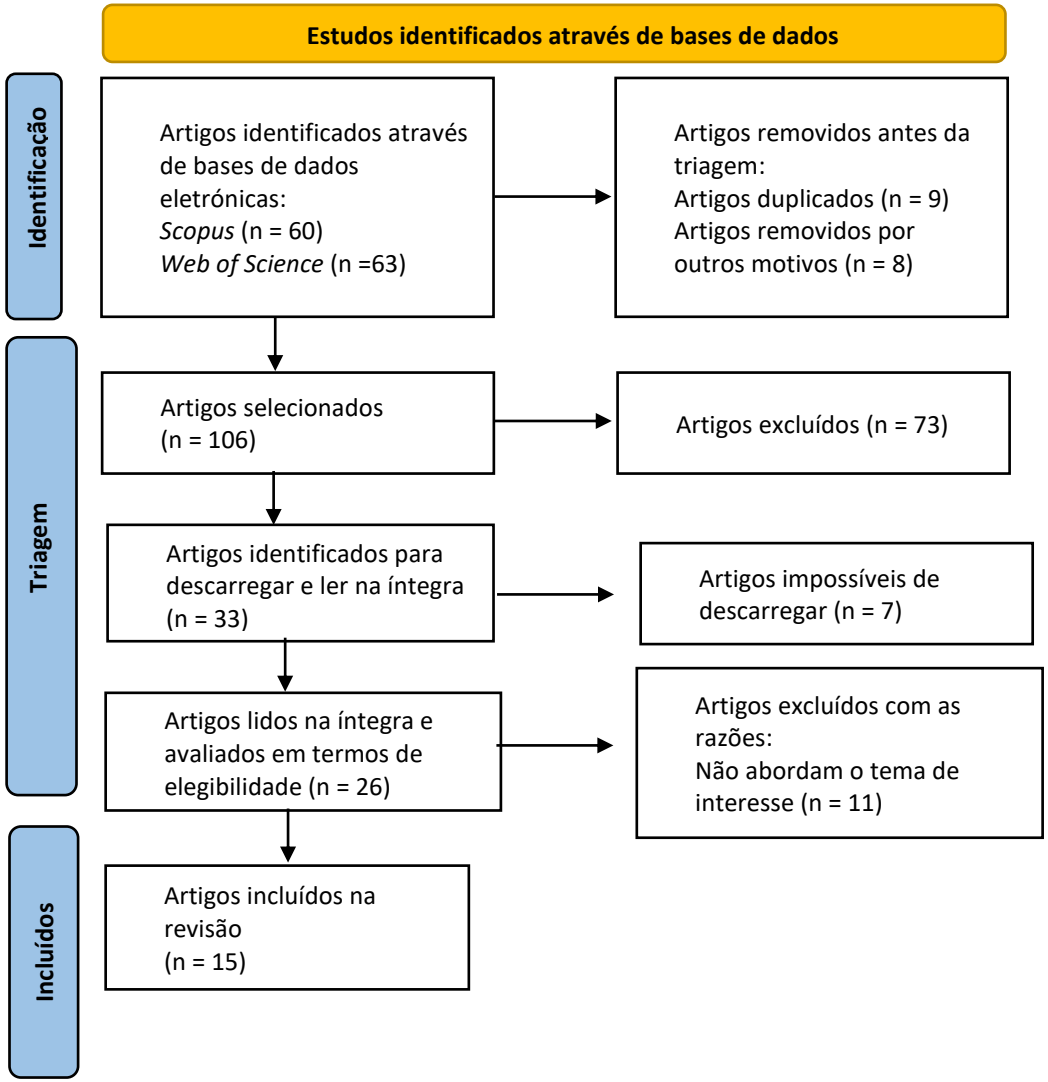
Os estudos foram publicados entre os anos 2015 e 2022. O ano em que mais estudos foram publicados foram 2018 (n=4) (Olsen et al, 2018; Majoko, 2018; Anglim et al, 2018; Rosen et al, 2018) e 2020 (n=3) (Stephenson et al, 2020; Raudeliūnaitė & Steponėnienė, 2020; Van Tran et al, 2020). Seguidamente o ano 2019 (n=2) (Hersh & Elley, 2019; Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019). Seguindo-se os anos 2015 (n=1) (Yeo & Teng, 2015), 2016 (n=1) (Majoko, 2016), 2017 (n=1) (Ashbee & Guldberg, 2017), 2021 (n=1) (Ahmed, 2021), 2022 (n=1) (Al Jaffal, 2022) e 2023 (n=1) (Muñoz-Martínez et al, 2023).

A maioria dos estudos foi realizada na Europa (n = 5), nomeadamente, Espanha (n = 1) (Muñoz-Martínez et al, 2023), Lituânia (n=1) (Raudeliūnaitė & Steponėnienė, 2020), Noruega (n=1) (Olsen et al, 2018), Polónia (n=1) (Hersh & Elley, 2019) e Irlanda (n=1)

(Anglim et al, 2018), seguindo-se a América, onde todos os estudos foram realizados nos Estados Unidos (n=3) (Al Jaffal, 2022; Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019; Rosen et al, 2018). Seguidamente, a Ásia (n = 4), nomeadamente Arábia Saudita (n=1) (Ahmed, 2021), Palestina (n=1) (Ashbee & Guldberg, 2017), Vietname (n=1) (Van Tran et al, 2020) e Malásia (n=1) (Yeo & Teng, 2015). Seguindo-se África (n=2), onde ambos os estudos foram feitos no Zimbabué (Majoko, 2015 & 2018), havendo ainda um estudo feito na Oceânia (n=1), mais concretamente na Austrália (Stephenson et al, 2020). Os estudos foram publicados em revistas e jornais que versam sobre Educação Especial e Inclusiva, sobre Autismo e também sobre práticas educativas.

**Figura 1**

*Fluxograma do processo de revisão ampla*




Nota: Adaptado de Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. Journal of Clinical Epidemiology, 134, 178–189. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.03.001

**Tabela 1**

*Caracterização dos estudos incluídos na revisão ampla (n=15)*

| Autor(es), ano de publicação e jornal/revista | País de publicação | Desenho do estudo | Características da amostra | Objetivos do estudo | Limitações |
|---|---|---|---|---|---|
| Muñoz-Martínez et al, (2023) - *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal* | Espanha | Qualitativo (estudo de caso múltiplo) | Professores de apoio a alunos com PEA (n=9) Professores de Ensino Regular (n=15) | Analisar as barreiras e os facilitadores da inclusão educativa de alunos PEA na perspetiva dos seus professores | importância de reunir as vozes de profissionais comprometidos com o desenvolvimento de práticas mais inclusivas; necessidade de alargar a escuta das vozes de professores que não têm essa experiência |
| Al Jaffal (2022) - Frontiers in Psychology | Estados Unidos da América | Qualitativo (estudo de caso) | Quatro professores de Educação Física | Investigar as barreiras que impedem os professores de concretizar com êxito um ambiente inclusivo na sala de aula | o investigador entrevistou apenas quatro professoras; a duração das entrevistas foi limitada; contexto: as escolas privadas funcionam com diferentes restrições de financiamento e têm requisitos legais diferentes dos das escolas públicas |
| Stephenson et al, (2020) - *Australasian Journal of Special and Inclusive Education* | Austrália | Quantitativo Descritivo | Alunos, pais, professores e diretores de escola | Conhecer as perspetivas dos pais, dos professores e dos diretores sobre os fatores que facilitam e os que dificultam a inclusão de crianças com PEA nas salas de aula regulares do ensino primário e explorar possíveisalterações das perceções ao longo do tempo | Apenas cerca de um terço das famílias contactadas concordou em participar e 21 famílias foram perdidas durante o estudo; não foram recolhidos dados dos pais, professores e diretores para cada criança em cada ronda; a amostra pode estar enviesada a favor de professores e diretores que acreditavam estar a gerir bem a situação |
| Ahmed (2021) - *International Journal of Education and Practice* | Arábia Saudita | Quantitativo Descritivo | 120 professores de alunos com PEA em programas de | Identificar e explorar as barreiras à concretização dos objetivos de inclusão | A população do estudo era pequena e foi selecionada de apenas uma escola |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | inclusão de escolas de ensino regular (F=50; M=70) | de alunos com autismo numa escola regular do ponto de vista dos professores | |
| Raudeliūnaitė & Steponėnienė (2020) - *Pedagogika* | Lituânia | Qualitativo (reflexão escrita) | 16 professores do ensino primário | Revelar os desafios enfrentados pelos professores do ensino primário na garantia de uma educação inclusiva para as crianças com PEA nas salas de aula regulares | |
| Olsen et al, (2018) - *International Journal of Inclusive Education* | Noruega | Qualitativo (estudo de caso) | rapaz com diagnóstico de autismo, com 5 anos e 4 meses de idade que frequentava um jardim de infância regular há mais de um ano | Considerar até que ponto a criança estava presente com outras crianças do jardim de infância e com o pessoal e até que ponto participava em atividades partilhadas | os resultados não podem ser generalizados para explicar a inclusão de outras crianças com autismo em jardins-de-infância; os resultados não podem ser considerados como refletindo com precisão a prevalência dos modos descritos |
| Hersh & Elley (2019) - *Advances in Autism* | Polónia | Métodos Mistos (Estatística descritiva quantitativa e Análise temática qualitativa) | 120 professores ou outros profissionais de educação | Explorar a relação da educação inclusiva com os modelos sociais e de neurodiversidade da deficiência. | dimensão relativamente pequena da amostra |
| Silveira-Zaldivar & Curtis (2019) - *International Eletronic Journal of Elementary Education* | Estados Unidos da América | Métodos Mistos (entrevistas estruturadas e grupos focais) | Psicólogos escolares (n=7); Professores do ensino regular (n=8); Professores do ensino especial (n=8); Funcionários da área comportamental da escola (n=7); Terapeutas da fala (n=2); um pai de uma criança com Autismo de Alto Funcionamento (AAF) | Identificar as barreiras à concretização de programas de aprendizagem de competências sociais para alunos com AAF num ambiente inclusivo | as generalizações deste estudo a outras populações com autismo podem ser limitadas; falta de maior diversidade de papéis no grupo de discussão; nenhum professor do ensino regular pôde participar nos grupos de discussão |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Ashbee & Guldberg (2017) - *Education Review* | Palestina | Métodos Mistos "investigação contextual e colaborativa" | Amostra intencional de pessoas chave (n = 19); a centros de prestação de cuidados a crianças com necessidades especiais (n = 6); outros especialistas (n = 8); pessoal do departamento de necessidades especiais do Ministério da Educação (n = 40). | Proporcionar uma compreensão aprofundada da inclusão dos alunos autistas na Palestina, investigando os atuais entendimentos, conhecimentos e práticas em relação às crianças com autismo | Não foram identificados adultos autistas na Palestina para serem incluídos como participantes; não foram incluídas crianças autistas |
| Majoko (2016) - *Journal of Autism Development Disorders* | Zimbabué | Qualitativo (entrevistas semiestruturadas) | 21 professores do ensino primário regular | Responder às questões: Quais são as barreiras sociais à inclusão de crianças com PEA nas salas de aula do ensino primário regular do Zimbabué?; Quais são os fatores que facilitam a inclusão de crianças com PEA nas salas de aula do ensino primário regular no Zimbabué? | Seria necessária uma amostra representativa a nível nacional; a escolha de participar pode ter sido o resultado das perspetivas e experiências anteriores, positivas ou negativas, dos participantes, com crianças com PEA nas salas de aula regulares, o que pode ter influenciado potencialmente as expressões dos participantes |
| Van Tran et al, (2020) - International *Eletronic Journal of Elementary Education* | Vietname | Métodos Mistos (questionários e entrevistas em profundidade) | Professores de escolas inclusivas (n=263); Cuidadores de crianças com PEA (n=114); Profissionais, líderes comunitários e escolares (n=10) | Explorar a situação da educação inclusiva para os alunos com PEA nas zonas rurais e montanhosas, onde existe dificuldade de acesso a avaliações, intervenções e educação inclusiva | |
| Majoko (2018) - *International Journal of Special Education* | Zimbabué | Qualitativo | 24 professores do ensino primário do Zimbabué | Interrogar as experiências dos professores como um ponto de partida para | as conclusões não são transferíveis para um grupo maior de participantes sobre o |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | determinar a adequação da sua preparação. | mesmo fenómeno, em diferentes contextos geográficos |
| Anglim et al,(2018) - *Education Psychology in Practice* | Irlanda | Qualitativo (entrevistas semiestruturadas) | Seis professores do ensino primário | Perceber de que forma o sentido de autoeficácia dos professores do ensino primário para responder às necessidades das crianças com PEA se relaciona com as suas atitudes quanto à inclusão destas crianças num contexto educativo irlandês regular | Utilização de uma amostra pequena e intencional; é possível que as respostas dos professores possam ter variado relativamente ao seu sentido de eficácia antes de ensinarem uma criança com PEA. |
| Rosen et al, (2018) - *Journal of the American Academy of Special Education Professionals* | Estados Unidos da América | Métodos Mistos | 27 professores do ensino básico em salas de aula de apoio ao autismo | Examinar as atitudes dos professores de alunos no Espectro sobre a inclusão de alunos com Autismo de Alto Funcionamento; Determinar o que os professores de alunos no Espetro consideram ser as barreiras à inclusão ao nível da criança, da sala de aula e da escola; Identificar os recursos que os professores de alunos no Espetro pensam que tornariam a inclusão mais bem-sucedida neste contexto único | Amostra reduzida; Inquéritos Específicos; Número de Inquéritos por Professor; Brevidade do Inquérito; Possível Desejabilidade Social |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Yeo & Teng (2015) - *Universal Journal of Educational Research* | Malásia | Qualitativo (entrevistas semiestruturadas) | 34 professores de três escolas com salas de aula inclusivas no estado de Johor, na Malásia | Identificar os défices de competências sociais entre os alunos com PEA, envolvendo as áreas cognitiva, comportamental e afetiva e determinar as diferenças entre as três áreas das competências sociais dos alunos com PEA nas salas de aula de Educação Inclusiva | |

**Tabela 2**

*Avaliação da qualidade metodológica dos artigos incluídos na revisão ampla*

| Referência (Autor, Ano) | Triagem[1] | | Qualitativo[2] | | | | | Quantitativo Descritivo[3] | | | | | Métodos Mistos[4] | | | | | Índice de qualidade[5] |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Q1 | Q2 | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | |
| Muñoz-Martínez et al. (2023) | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | | | | | | | | | | | ***** |
| Al Jaffal (2022) | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | | | | | | | | | | | ***** |
| Stephenson et al. (2020) | Sim | Sim | | | | | | Sim | Sim | Sim | Não | Sim | | | | | | **** |
| Ahmed (2021) | Sim | Sim | | | | | | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | | | | | | ***** |
| Raudeliūnaitė & Steponėnienė (2020) | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | | | | | | | | | | | ***** |
| Olsen et al. (2018) | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | | | | | | | | | | | ***** |
| Hersh & Elley (2019) | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Não sei dizer | Não | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | *** |
| Silveira-Zaldivar & Curtis (2019) | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Não | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | **** |
| Ashbee & Guldberg (2017) | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Não | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | **** |
| Majoko (2016) | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | | | | | | | | | | | ***** |
| Van Tran et al. (2020) | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Não | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Não sei dizer | Sim | *** |
| Majoko (2018) | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | | | | | | | | | | | ***** |
| Anglim, Prendeville & Kinsella (2018) | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | | | | | | | | | | | ***** |
| Rosen, Rotheram-Fuller & Mandell (2018) | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Não | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Não sei dizer | Sim | *** |
| Yeo & Teng (2015) | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | | | | | | | | | | | ***** |

Nota:

[1]**Questões de triagem**. Q1 =As questões de investigação são claras? Q2 =Os dados recolhidos permitem abordar a questão de investigação?[2]**Qualitativo**. Q1 =A abordagem qualitativa é adequada para responder à questão de investigação? Q2 =O método de recolha de dados qualitativos é adequado para abordar a questão de investigação? Q3 =Os resultados derivam adequadamente dos dados? Q4 = A interpretação dos resultados é suficientemente fundamentada pelos dados?Q5 = Existe coerência entre a fonte dos dados qualitativos, recolha, análise e interpretação?
[3]**Quantitativo descritivo**. Q1 = A estratégia de amostragem é relevante para abordar a questão de investigação? Q2 = A amostra é representativa da população alvo? Q3 = As medidas são apropriadas? Q4 = O risco de viés de "não resposta" é baixo? Q5 = A análise estatística é apropriada para responder à questão de investigação?
[4]**Métodos Mistos**. Q1 = Existe uma justificação adequada para usar um Desenho de métodos mistos para abordar a questão de investigação?Q2 = As duas componentes do estudo estão efetivamente integradas para responder à questão de investigação? Q3 = Os resultados da integração das componentes qualitativa e quantitativa são interpretados adequadamente? Q4 = As divergências e inconsistências entre resultados quantitativos e qualitativos são adequadamente tratadas? As diferentes componentes do estudo seguem os critérios de qualidade de cada tradição dos métodos envolvidos?
[5]**Índice de qualidade**. *= 20% dos critérios de qualidade cumpridos; ** =40% dos critérios de qualidade cumpridos; *** = 60% dos critérios de qualidade cumpridos; **** = 80% dos critérios de qualidade cumpridos; ***** = 100% dos critérios de qualidade cumpridos.

A partir dos estudos incluídos nesta revisão ampla, foi possível obter resultados relativamente aos obstáculos à inclusão de crianças com PEA, nomeadamente obstáculos relacionados com a perturbação, em si (tabela 3a), obstáculos relacionados com a escola (tabela 3b) e também obstáculos relacionados com a família das crianças com PEA (tabela 3c).

Relativamente aos estudos que abordaram os obstáculos relacionados com a perturbação (n=11), as principais dificuldades referidas foram: dificuldades de interação social e de comunicação dos alunos com PEA (Stephenson et al, 2020; Olsen et al, 2018; Hersh & Elley, 2019; Majoko, 2016; Majoko, 2018; Rosen et al, 2018); problemas de memória de curto prazo (Ahmed, 2021); maior sensibilidade ao ambiente (Raudeliūnaitė & Steponėnienė, 2020; Rosen et al, 2018); dificuldade em seguir regras (Van Tran et al, 2020; Majoko, 2018; Anglim et al, 2018; Rosen et al, 2018; Yeo & Teng, 2015) e ainda dificuldades afetivas (Yeo & Teng, 2015). No que diz respeito aos obstáculos relacionados com a escola (n=12), os principais desafios destacados foram: dificuldades em colaborar com outros professores, educadores e profissionais que têm experiência em educação especial e/ou com a perturbação (Muñoz-Martínez et al, 2023; Al Jaffal, 2022; Stephenson et al, 2020; Raudeliūnaitė & Steponėnienė, 2020); a falta de recursos (Al Jaffal, 2022; Ahmed, 2021; Hersh & Elley, 2019; Majoko, 2018); as dificuldades de financiamento para recursos didáticos e para dispositivos de tecnologias de apoio à perturbação (Al Jaffal, 2022; Stephenson et al, 2020; Ahmed, 2021; Ashbee & Guldberg, 2017); a falta de apoio de auxiliares (Stephenson et al., 2020; Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019; Rosen et al, 2018); as estratégias e currículo inapropriados (Stephenson et al, 2020; Van Tran et al, 2020; Anglim et al, 2018; Rosen et al, 2018); a dimensão da escola/turma (Stephenson et al, 2020; Rosen et al, 2018) e ainda a falta de formação sobre a perturbação (Raudeliūnaitė & Steponėnienė, 2020; Hersh & Elley, 2019; Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019; Ashbee & Guldberg, 2017; Majoko, 2018; Rosen et al, 2018).

O principal obstáculo relacionado com as famílias (n=5) foi a falta de comunicação e apoio entre pais e escola (Muñoz-Martínez et al, 2023; Stephenson et al, 2020; Ahmed, 2021; Raudeliūnaitė & Steponėnienė, 2020; Ashbee & Guldberg, 2017).

**Tabela 3a**

*Resultados dos estudos: obstáculos relacionados com a perturbação (n=11)*

| Autor(es) e ano de publicação | Principais Obstáculos | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Interação social e comunicação | Memória de curto-prazo | Sensibilidade ao ambiente | Dificuldade a seguir regras | Dificuldades afetivas |
| Stephenson et al. (2020) | × | | | | |
| Ahmed (2021) | | × | | | |
| Raudeliūnaitė & Steponėnienė (2020) | | | × | | |
| Olsen et al. (2018) | × | | | | |
| Hersh & Elley (2019) | × | | | | |
| Majoko (2016) | × | | | | |
| Van Tran et al. (2020) | | | | × | |
| Majoko (2018) | × | | | × | |
| Anglim, Prendeville & Kinsella (2018) | | | | × | |
| Rosen, Rotheram-Fuller & Mandell (2018) | × | | × | × | |
| Yeo & Teng (2015) | | | | × | × |

**Tabela 3b**

*Resultados dos estudos: obstáculos relacionados com a escola (n=12)*

| Autor(es) e ano de publicação | Principais Obstáculos | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Colaboração entre professores | Recursos | Financiamento | Apoio de auxiliares | Estratégias e currículo | Dimensão da escola/turma | Formação |
| Muñoz-Martínez et al. (2023) | × | | | | | | |
| Al Jaffal (2022) | × | × | × | | | | |
| Stephenson et al. (2020) | × | | × | × | × | × | |
| Ahmed (2021) | | × | × | | | | |
| Raudeliūnaitė & Steponėnienė (2020) | × | | | | | | × |
| Hersh & Elley (2019) | | × | | | | | × |
| Silveira-Zaldivar & Curtis (2019) | | | | × | | | × |
| Ashbee & Guldberg (2017) | | | × | | | | × |
| Van Tran et al. (2020) | | | | | × | | |
| Majoko (2018) | | × | | | | | × |
| Anglim, Prendeville & Kinsella (2018) | | | | | × | | |
| Rosen, Rotheram-Fuller & Mandell (2018) | | | | × | × | × | × |

**Tabela 3c**

*Resultados dos estudos: obstáculos relacionados com a família (n=5)*

| Autor(es) e ano de publicação | Principal Obstáculo |
|---|---|
| | Comunicação entre a família e a escola |
| Muñoz-Martínez et al. (2023) | × |
| Stephenson et al. (2020) | × |
| Ahmed (2021) | × |
| Raudeliūnaitė & Steponėnienė (2020) | × |
| Ashbee & Guldberg (2017) | × |

## Discussão

Através desta revisão ampla pretendemos explorar a inclusão de crianças com PEA no ensino regular, mais concretamente, os obstáculos que as crianças, os seus pais e professores enfrentam para que a inclusão nas salas de ensino regular se concretize. A revisão permitiu identificar diversos obstáculos à inclusão de crianças com PEA em salas de ensino regular. Estes obstáculos podem ser categorizados em três grandes tipos: obstáculos relacionados com a perturbação, com a escola e com a família.

Os obstáculos relacionados com a perturbação incluem principalmente as dificuldades de interação social e comunicação, frequentemente mencionadas nos estudos analisados (Stephenson et al, 2020; Olsen et al, 2018; Hersh & Elley, 2019; Majoko, 2016; Majoko, 2018; Rosen et al, 2018). Estas dificuldades afetam significativamente a capacidade das crianças com PEA de participarem nas atividades em sala de aula e de estabelecerem relações com os seus pares. Ahmed (2021), por exemplo, destacou problemas de memória de curto prazo, que interferem com a capacidade de seguir instruções e realizar tarefas escolares. A sensibilidade aumentada ao ambiente, como relatado por Raudeliūnaitė & Steponėnienė (2020), pode causar desconforto e distração, enquanto as dificuldades em seguir regras, referidas por Van Tran et al, (2020) e outros, podem resultar em comportamentos desafiadores. Adicionalmente, Yeo & Teng (2015) observaram que dificuldades afetivas podem impactar a regulação emocional, complicando ainda mais a interação social.

Relativamente aos obstáculos relacionados com a escola, a colaboração insuficiente entre professores e profissionais de educação especial foi destacada como uma barreira significativa (Muñoz-Martínez et al, 2023; Al Jaffal, 2022; Stephenson et al, 2020). A falta de recursos, tanto materiais quanto humanos, é um problema recorrente (Al Jaffal, 2022; Ahmed, 2021; Hersh & Elley, 2019; Majoko, 2018), limitando a capacidade das escolas de responderem adequadamente às necessidades dos alunos com PEA. A falta de financiamento para recursos didáticos e tecnologias de apoio é também uma barreira importante (Al Jaffal, 2022; Stephenson et al, 2020; Ahmed, 2021; Ashbee & Guldberg, 2017). A ausência de auxiliares especializados reduz o suporte individualizado necessário (Stephenson et al, 2020; Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019; Rosen et al, 2018). Currículos e estratégias pedagógicas inadequadas (Stephenson et al, 2020; Van Tran et al, 2020; Anglim et al, 2018) e a dimensão das turmas

(Stephenson et al, 2020; Rosen et al, 2018) dificultam ainda mais a inclusão. Por fim, a falta de formação específica sobre PEA compromete a eficácia das práticas inclusivas (Raudeliūnaitė & Steponėnienė, 2020; Hersh & Elley, 2019; Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019; Ashbee & Guldberg, 2017; Majoko, 2018; Rosen et al, 2018).

A falta de recursos e apoio especializado pode ser atribuída a vários fatores. Primeiro, as crianças com PEA representam um grupo minoritário, e as políticas educacionais muitas vezes priorizam questões que afetam a maioria dos alunos (McLeskey & Waldron, 2011). Além disso, a limitação de recursos financeiros é uma barreira significativa. As escolas frequentemente operam com orçamentos restritos, o que dificulta a alocação de fundos para necessidades específicas (Morningstar et al., 2016). Outro fator, é a falta de consciencialização e formação sobre PEA, que resulta em uma menor capacidade das escolas e dos professores de atenderem às necessidades desses alunos de forma eficaz (Van Hees et al., 2015).

É importante considerar que a inclusão completa e eficaz de crianças com PEA no ensino regular é um objetivo altamente desejável. Na prática, enfrenta desafios significativos (Emam, 2014). Enquanto as políticas educacionais, em geral defendem a inclusão, a realidade das restrições de recursos e infraestrutura pode tornar a implementação dessas políticas um desafio (McLeskey & Waldron, 2011). Estudos mais recentes destacam que a falta de financiamento adequado e de suporte especializado continua a ser uma barreira substancial para a inclusão de crianças com PEA (Lindsay et al., 2013).

Os obstáculos relacionados com a família incluem, principalmente, a comunicação inadequada e o apoio insuficiente entre pais e escola (Muñoz-Martínez et al, 2023; Stephenson et al, 2020; Ahmed, 2021; Raudeliūnaitė & Steponėnienė, 2020; Ashbee & Guldberg, 2017). Esta falta de comunicação impede a criação de um ambiente de suporte coeso, essencial para a inclusão eficaz de crianças com PEA.

A falta de comunicação e apoio entre pais e escola pode ter origens diversas. Os pais podem não estar familiarizados com as necessidades específicas dos seus filhos com PEA, o que dificulta a comunicação eficaz com a escola (Azad et al., 2018). Da mesma forma, os professores podem não compreender totalmente as necessidades ~~individuais~~ de cada criança, originando mal-entendidos e falta de suporte adequado (Reinke et al., 2011). Além disso, as barreiras linguísticas podem dificultar a comunicação entre pais e profissionais da escola,

especialmente se a língua materna dos pais for diferente da língua predominante na escola (Tucker & Schwartz, 2013). A falta de tempo e recursos também pode ser um obstáculo, já que tanto os pais, quanto os professores, podem estar sobrecarregados com as suas responsabilidades diárias (Lindsay et al., 2013). Por vezes, experiências passadas negativas, ou falta de transparência, podem levar à desconfiança entre pais e escola, dificultando o estabelecimento de uma relação de colaboração eficaz (Deslandes et al., 2015). Por fim, diferenças nas expectativas em relação ao progresso académico e social da criança com PEA podem causar conflitos e dificultar a colaboração entre ambas as partes (Estes et al., 2010).

Os resultados desta revisão são consistentes com a literatura existente, que também identifica a interação social e a comunicação como barreiras centrais para a inclusão de crianças com PEA (Ghanouni et al, 2019). A falta de recursos e apoio especializado é uma preocupação amplamente documentada, comprometendo a implementação de estratégias eficazes de inclusão (Lindsay et al, 2013). Além disso, a formação insuficiente de professores sobre PEA, destacada por Raudeliūnaitė & Steponėnienė (2020), aponta para a necessidade urgente de programas de desenvolvimento profissional contínuo. No entanto, ao discutir a inclusão educativa dos alunos com PEA, é fundamental considerar tanto as vantagens quanto as desvantagens desse modelo. Por um lado, a inclusão oferece benefícios significativos, como promover a aceitação da diversidade e a construção de comunidades inclusivas dentro das escolas (Juvonen et al., 2019). Além disso, a interação com colegas típicos pode proporcionar oportunidades valiosas de aprendizagem social e desenvolvimento de habilidades de comunicação (Lorah et al., 2014).

No entanto, há desafios substanciais associados à inclusão de alunos com PEA. A falta de formação adequada dos professores sobre PEA é um desses desafios, evidenciando a necessidade urgente de programas de desenvolvimento profissional contínuo (Raudeliūnaitė & Steponėnienė, 2020). Além disso, a sobrecarga de trabalho e a falta de suporte individualizado podem resultar em dificuldades para os professores atenderem às necessidades específicas de cada aluno com PEA (Anderson et al., 2017).

Quanto à remoção dos obstáculos à inclusão, algumas barreiras poderão ser superadas com esforços direcionados, como a implementação de programas de formação de professores mais abrangentes e o fornecimento de recursos adequados nas escolas (Sánchez et al., 2019).

No entanto, outras barreiras podem exigir abordagens mais amplas e multifacetadas, incluindo mudanças nas políticas educacionais e investimentos adicionais em apoio especializado (Børte et al., 2020).

## Limitações

É importante reconhecer as limitações deste estudo. Uma limitação significativa é que não foi possível realizar um acordo inter-investigadores para diminuir o risco de viés da seleção dos artigos a incluir na revisão. Além disso, devido à natureza da revisão da literatura, esta pesquisa dependeu da disponibilidade e qualidade dos estudos incluídos, o que pode ter limitado a abrangência dos resultados.

## Conclusão

Esta revisão ampla destacou os principais obstáculos à inclusão de crianças com PEA em salas de ensino regular, enfatizando a importância de abordar estas barreiras para promover uma educação inclusiva eficaz. As dificuldades de interação social e comunicação, a falta de recursos e apoio especializado, e a comunicação insuficiente entre pais e escola são desafios críticos que precisam de ser enfrentados. É essencial continuar a pesquisa e implementar práticas baseadas em evidências para melhorar a inclusão e o sucesso académico e social das crianças com PEA.

Para avançar nesta área, são necessárias mais pesquisas que investiguem intervenções específicas para mitigar os obstáculos à inclusão de crianças com PEA. Estudos longitudinais que acompanhem o progresso dos alunos com PEA ao longo do tempo são fundamentais, assim como pesquisas que avaliem a eficácia de intervenções em diferentes contextos escolares e culturais.

Este estudo destaca a importância de abordar os obstáculos à inclusão de crianças com PEA de forma holística e colaborativa. Somente através de esforços coordenados entre educadores, famílias, investigadores e políticos podemos garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

## Referências


Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2014). Views from the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students with ASD. Teacher Education and Special Education: *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 38(1), 44–57. https://doi.org/10.1177/0888406414558096

Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13(1). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Anderson, A. H., Carter, M., & Stephenson, J. (2017). Perspectives of University Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 651–665. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3257-3

Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 73–88. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750

Ashbee, E., & Guldberg, K. (2017). Using a “collaborative contextual enquiry” methodology for understanding inclusion for autistic pupils in Palestine. *Educational Review*, 70(5), 584–602. https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1358153

Azad, G., Wolk, C. B., & Mandell, D. S. (2018). Ideal Interactions: Perspectives of Parents and Teachers of Children With Autism Spectrum Disorder. *School Community Journal*, 28(2), 63–84. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7958697/

Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2021). General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(9). https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4

Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2020). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 1–19. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746

Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E.-A., Dean, A., & Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 8–20. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002

Corona, L. L., Christodulu, K. V., & Rinaldi, M. L. (2016). Investigation of School Professionals' Self-Efficacy for Working With Students With ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(2), 90–101. https://doi.org/10.1177/1098300716667604.

Crompton, C. J., Ropar, D., Evans-Williams, C. V., Flynn, E. G., & Fletcher-Watson, S. (2020). Autistic peer-to-peer information transfer is highly effective. *Autism*, 24(7), 1704–1712. https://doi.org/10.1177/1362361320919286

Deslandes, R., Barma, S., & Morin, L. (2015). Understanding Complex Relationships between Teachers and Parents. *International Journal about Parents in Education*, 9(1). https://doi.org/10.54195/ijpe.18241

Emam, M. M. (2014). The Closeness of Fit: Towards an Ecomap for the Inclusion of Pupils with ASD in Mainstream Schools. *International Education Studies*, 7(3). https://doi.org/10.5539/ies.v7n3p112

Estes, A., Rivera, V., Bryan, M., Cali, P., & Dawson, G. (2010). Discrepancies Between Academic Achievement and Intellectual Ability in Higher-Functioning School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 1044–1052. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1127-3

Ghanouni, P., Jarus, T., Zwicker, J. G., Lucyshyn, J., Chauhan, S., & Moir, C. (2019). Perceived Barriers and Existing Challenges in Participation of Children with Autism Spectrum Disorders: "He Did Not Understand and No One Else Seemed to Understand Him." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3136–3145. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04036-7

Gilmour, A. F., Fuchs, D., & Wehby, J. H. (2018). Are Students With Disabilities Accessing the Curriculum? A Meta-Analysis of the Reading Achievement Gap Between Students With and Without Disabilities. *Exceptional Children*, 85(3), 001440291879583. https://doi.org/10.1177/0014402918795830

Goldman, S. E., & Preece, K. N. (2023). Listening to the Perspectives of Autistic Adolescents on Inclusive Education: a Systematic Literature Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s40489-023-00416-z

Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Knowledge Regarding Autism Spectrum Disorder (ASD): A Systematic Review. *Sustainability*, 13(9), 5097. https://doi.org/10.3390/su13095097

Hart, J. E., & Malian, I. (2013). A Statewide Survey of Special Education Directors on Teacher

Preparation and Licentiate in Autism Spectrum Disorders: A Model for University and State Collaboration. *International Journal of Special Education*, 28(1), 4–13. https://eric.ed.gov/?id=EJ1013692

Hersh, M., & Elley, S. (2019). Barriers and enablers of inclusion for young autistic learners: lessons from the Polish experiences of teachers and related professionals. *Advances in Autism*, 5(2), 117–130. https://doi.org/10.1108/aia-06-2018-0021

Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.-C., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4), 285–291. https://doi.org/10.3233/EFI-180221

Hosley, P. (2019). Self-efficacy among Special Education Teachers Who Teach Students Diagnosed with Autism Spectrum Disorder. *Doctoral Dissertations and Projects*. https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2130

Ibrahim Abdullah Ahmed, F. (2021). Teachers Perspectives on Barriers of Inclusion of Autistic Students in Saudi Arabia Schools. *International Journal of Education and Practice*, 9(1), 63–79. https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.91.63.79

Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645

Kossewska, J., Bombińska-Domżał, A., Cierpiałowska, T., Lubińska-Kościółek, E., Niemiec, S., Płoszaj, M., & Preece, D. R. (2022). Towards inclusive education of children with Autism Spectrum Disorder. The impact of teachers' autism-specific professional development

on their confidence in their professional competences. *International Journal of Special Education (IJSE)*, 36(2), 27–35. https://doi.org/10.52291/ijse.2021.36.15

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101–122. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347–362. http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470

Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). General Education Teachers Need to Be Prepared to Co-Teach the Increasing Number of Children with Autism in Inclusive Settings. *International Journal of Special Education*, 25(3), 24–32. https://eric.ed.gov/?id=EJ909033

Lorah, E. R., Gilroy, S. P., & Hineline, P. N. (2014). Acquisition of peer manding and listener responding in young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(2), 61–67. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.009

Majoko, T. (2016). Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1429–1440. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2685-1

Majoko, T. (2018). Inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream early childhood development: Zimbabwean parent perspectives. *Early Child Development and Care*, 189(6), 909–925. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1350176

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2011). Educational Programs for Elementary Students with

Learning Disabilities: Can They Be Both Effective and Inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48–57. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00324.x

Morningstar, M. E., Kurth, J. A., & Johnson, P. E. (2016). Examining National Trends in Educational Placements for Students With Significant Disabilities. *Remedial and Special Education*, 38(1), 3–12. https://doi.org/10.1177/0741932516678327

Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, K. H., & Pellicano, E. (2018). Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: how can we move towards more inclusive practices? *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 624–638. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441914

Pas, E. T., Johnson, S. R., Larson, K. E., Brandenburg, L., Church, R., & Bradshaw, C. P. (2016). Reducing Behavior Problems Among Students with Autism Spectrum Disorder: Coaching Teachers in a Mixed-Reality Setting. J*ournal of Autism and Developmental Disorders*, 46(12), 3640–3652. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2898-y

Raudeliūnaitė, R., & Steponėnienė, E. (2020). Challenges for Primary School Teachers in Ensuring Inclusive Education for Children with Autism Spectrum Disorders. *Pedagogika*, 138(2), 209–225. https://doi.org/10.15823/p.2020.138.12

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1–13. https://doi.org/10.1037/a0022714

Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A Review of Research into Stakeholder Perspectives on Inclusion of Students with Autism in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084–1096. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267

Rosen, P., Rotheram-Fuller, E., & Mandell, D. (2018). Autism Support Teachers' Attitudes about Inclusion for Children with Autism. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. https://eric.ed.gov/?id=EJ1254608

Sánchez, P. A., Haro-Rodríguez, R. de, & Martínez, R. M. M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18–24. https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321

Sansosti, F. J., Lavik, K. B., & Sansosti, J. M. (2012). Family Experiences Through the Autism Diagnostic Process. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 81–92. https://doi.org/10.1177/1088357612446860

Shea, N., Payne, E., & Russo, N. (2018). Brief Report: Social Functioning Predicts Externalizing Problem Behaviors in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(6), 2237–2242. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3459-8

Silveira-Zaldivar, T., & Curtis, H. (2019). "I'm Not Trained for This " And Other Barriers to Evidence-Based Social Skills Interventions for Elementary Students with High Functioning Autism in Inclusion. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 53–66. https://doi.org/10.26822/iejee.2019155337

Snyman, C., Chrizanne van Eeden, & Heyns, M. M. (2023). How character strengths of autistic learners aid primary school educators in the class: An exploratory study. *South African Journal of Childhood Education*, 13(1). https://doi.org/10.4102/sajce.v13i1.1311

Stephenson, J., Browne, L., Carter, M., Clark, T., Costley, D., Martin, J., Williams, K., Bruck, S., Davies, L., & Sweller, N. (2020). Facilitators and Barriers to Inclusion of Students With Autism Spectrum Disorder: Parent, Teacher, and Principal Perspectives. *Australasian*

*Journal of Special and Inclusive Education*, 45(1), 1–17. https://doi.org/10.1017/jsi.2020.12

Tran, C. V., Pham, M. M., Mai, P. T., Le, T. T., & Nguyen, D. T. (2020). Inclusive Education for Students with Autism Spectrum Disorder in Elementary Schools in Vietnam: The Current Situation and Solutions. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(3), 265–273. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1089

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., & Lewin, S. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473.

Tucker, V., & Schwartz, I. (2013). Parents' Perspectives of Collaboration with School Professionals: Barriers and Facilitators to Successful Partnerships in Planning for Students with ASD. *School Mental Health*, 5(1), 3–14. https://doi.org/10.1007/s12310-012-9102-0

Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2014). Higher Education Experiences of Students with Autism Spectrum Disorder: Challenges, Benefits and Support Needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1673–1688. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2

Winchell, B. N., Sreckovic, M. A., & Schultz, T. R. (2018). Preventing Bullying and Promoting Friendship for Students with ASD: Looking Back to Move Forward. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(3), 243–252. https://doi.org/10.2307/26563465

Yeo, K. J., & Teng, K. Y. (2015). Social Skills Deficits in Autism: A Study among Students with Austim Spectrum Disorder in Inclusive Classrooms. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1001–1007. https://doi.org/10.13189/ujer.2015.031208.