Autistão
Estudos e sugestões

ARÁBIA SAUDITA | 2026
Ministério da Educação
Regulamento relativo aos alunos com deficiência
Consulta pública Istitlaa

Escolarização de alunos com deficiência, especialmente alunos autistas

Estudo do projeto de regulamento saudita اللائحة المنظمة لشؤون الطلاب ذوي الإعاقة

19/11/2026 · Tradução para o português do Brasil da versão original em francês



Resumo Executivo

Importância do documento. O projeto de regulamento saudita sobre estudantes com deficiência abre uma possibilidade importante: passar a escolaridade inclusiva do registro de princípios gerais para o registro de garantias concretas. O estudo analisa os 37 artigos a partir de situações em que uma garantia realmente transforma a vida escolar, mas também aquelas em que um obstáculo não corrigido continua impedindo o aluno de aprender, apesar da existência formal do direito. O leitor encontrará ali o que o projeto já prevê, os pontos de vigilância e os meios práticos para tornar essas garantias verdadeiramente eficazes nas escolas.

Garantias já presentes no projeto. O regulamento submetido à consulta inclui 37 artigos divididos em oito partes. Já afirma diversas garantias estruturantes: aprendizagem junto aos pares como ponto de partida (artigo 11), proibição de motivar orientação mais restritiva por falta de recursos (artigo 18), continuidade da escolaridade e eventual apoio em caso de indisponibilidade de serviço especializado (artigo 19), ingresso sem aguardar o término da avaliação (artigo 20), plano educacional individualizado (artigo 23), adequações de exames (artigo 25) e acessibilidade do ambiente escolar (artigo 33). A nossa contribuição mostra como transformar estes princípios em obrigações verificáveis, monitorizadas e executáveis.

Distinção fundamental do Autistão. O núcleo conceitual do estudo é a distinção entre o autismo como natureza e os transtornos ou dificuldades específicas do autismo. A isto acrescentam-se, sem confusão, as deficiências ou problemas associados e as prejuízos sensoriais, mentais ou de outra natureza causados ou agravados por obstáculos externos. Esta distinção evita atribuir ao aluno o que na realidade é ruído, exigências sociais desnecessárias, comunicação inadequada, regra rígida ou resposta defensiva dos adultos. Permite, portanto, uma busca mais precisa de causas e soluções.

Cinco áreas de atuação complementares. A abordagem proposta vincula a acessibilidade geral da escola, as adaptações específicas para o aluno, a possibilidade de assistência especializada para resolver um desentendimento, a aprendizagem livremente escolhida - incluindo a compreensão dos códigos do autismo e dos não autistas - e uma assistência pessoal mais intensiva quando necessário. A escola pode agir sobre os seus próprios obstáculos, as equipes podem organizar apoios e o aluno mantém o seu poder de escolha. Cada área exige responsabilização, medidas observáveis e verificação de resultados.

Identificação, avaliação e manutenção de direitos. O aluno deve ser capaz de relatar uma dificuldade, inclusive por escrito, imagens, ferramentas digitais ou comunicação alternativa. Antes de concluir que existe uma limitação pessoal, as equipes devem examinar as circunstâncias concretas: ruído, luz, calor, provocações, instruções, ritmo, exposição social, meios de comunicação disponíveis e efeitos dos primeiros ajustes tentados. Os apoios iniciais devem poder começar durante a avaliação. Pontuações isoladas, classificações globais de “funcionamento” e divergências em torno de um diagnóstico não devem levar à privação de escolaridade ou a uma orientação mecânica.

Escolha do percurso e qualidade real da inclusão. O estudo enfatiza um ponto central: não basta estar no mesmo prédio; devemos ser capazes de aprender juntos em condições verdadeiramente acessíveis. Antes de qualquer separação, o estabelecimento deverá demonstrar quais adaptações foram oferecidas, com quais resultados, por quanto tempo e com base em qual feedback o aluno recebeu. Um espaço de recuperação tranquilo deve ser voluntário, acessível, não punitivo e sem bloqueios. Qualquer orientação mais especializada deverá ser reversível, motivada, reexaminada e distinguida de uma simples falha de acessibilidade da escola normal.

Dois exemplos revelam o problema a ser resolvido. Um aluno pode conhecer a lição e não conseguir mais responder quando tiver que falar sem preparação diante da turma; uma resposta escrita ou outro local permite avaliar o conhecimento sem medir especialmente a capacidade de resistir a uma situação difícil. Outro aluno pode recusar uma sala de ciências devido a um alarme, um cheiro ou proximidade física imposta, embora ainda permaneça interessado em ciências. Mudanças no ambiente e na modalidade de resposta permitem identificar a causa antes de atribuir erroneamente o obstáculo ao aluno. Estas situações, desenvolvidas no estudo, ilustram a transição decisiva da interpretação do comportamento para a verificação das condições escolares.

Ensino, projeto individual e exames. O plano educacional individualizado deve distinguir claramente os objetivos de aprendizagem do aluno e as obrigações da instituição em relação à acessibilidade. O desafio não é obter uma aparência de conformidade, mas permitir aquisições reais, comunicação possível e participação escolhida. Os exames devem medir o conhecimento buscado com métodos de resposta acessíveis. O estudo também oferece estudos opcionais aprofundados, inclusive remotamente quando isso realmente amplia as escolhas, bem como aprendizagem recíproca de códigos autistas e não autistas, sem assimilação imposta.

Proteção, vida escolar e prevenção de danos. As adaptações não dizem respeito apenas à sala de aula, mas também ao transporte, à alimentação, aos corredores, aos parques infantis, às atividades, aos possíveis internatos, às plataformas digitais e às relações sociais. Quando ocorre um incidente, é necessário reconstruir os fatos anteriores, os obstáculos, as interações entre os alunos, as respostas dos adultos e as possibilidades de prevenção, em vez de isolar a única reação visível do jovem. A denúncia, reclamação, recusa, pedido de suspensão ou impugnação de medida deve poder ser expressa por meios acessíveis e examinada sem retaliação.

Implementação, controle e valor agregado do estudo. A contribuição vincula as garantias do projeto a procedimentos concretos de responsabilidade, prevenção, adaptação e controle. Cada correção de obstáculo deverá ter um responsável, um prazo, uma solução provisória, um meio de recurso e uma avaliação com o aluno em causa. Os indicadores de impacto devem distinguir entre a atividade administrativa e os resultados experimentados: admissão real, acesso à aprendizagem, redução da fadiga, participação escolhida, protecção contra o assédio, comunicação possível e aumento da autonomia. A valor agregado do documento é precisamente explicar estas passagens críticas e mostrar, para cada área, como evitar que os direitos anunciados permaneçam teóricos.

Índice

0. Finalidade, método e princípios orientadores 6
0.1 Natureza desta contribuição 6
0.2 Distinção conceitual específica do Autistão 6
0.3 Princípio prático de encontrar soluções 7
0.4 Precauções legais e cronológicas 8
0.5 Guias sauditas complementares usados 8
0.6 Como identificar causas e soluções 8
1. Princípios gerais e definições — artigos 1 a 3 9
1.1 Artigo 1 — Definições e alcance do conceito de deficiência 9
1.2 Artigo 2 — Objetivos do regulamento 10
1.3 Artigo 3 — Âmbito de aplicação 11
2. Identificação, avaliação, diagnóstico e intervenção precoce — artigos 4 a 10 12
2.1 Artigo 4 — Identificação e detecção precoce 12
2.2 Artigo 5 — Apoio educacional inicial e acompanhamento 14
2.3 Artigo 6 — Avaliação global das necessidades 14
2.4 Artigo 7 — Diagnóstico e seu uso educacional 15
2.5 Artigo 8 — Categorias de deficiência 16
2.6 Artigo 9 — Resultados da avaliação e reavaliação 16
2.7 Artigo 10 – Intervenção precoce 17
3. Regime escolar, apoio especializado e inscrição — artigos 11.º a 20.º 19
3.1 Artigo 11 — Princípios de escolha do método de escolaridade 19
3.2 Artigo 12 – Disposições escolares 20
3.3 Artigo 13 — Inclusão completa 21
3.4 Artigo 14 – Inclusão parcial 21
3.5 Artigo 15 — Escolas especializadas 22
3.6 Artigo 16 — Métodos de apoio educacional especializado 23
3.7 Artigo 17 — Sala de recursos 23
3.8 Artigo 18 — Transições entre modalidades educacionais 24
3.9 Artigo 19 — Elegibilidade para serviços e escolha de rota 25
3.10 Artigo 20 — Admissão e inscrição 25
4. Ensino, tecnologias, projeto individual e avaliação — artigos 21 a 25 28
4.1 Artigo 21 — Programas e planos de estudos 28
4.2 Artigo 22 — Materiais educativos e tecnologias assistivas 29
4.3 Artigo 23 — Plano educacional individualizado 29
4.4 Artigo 24 — Educação eletrônica e conteúdo digital 31
4.5 Artigo 25 — Avaliação da aprendizagem 33
5. Serviços de apoio, comunicação, transições e vida escolar — artigos 26 a 30 35
5.1 Artigo 26 — Serviços de apoio 35
5.2 Artigo 27 – Comunicação 36
5.3 Artigo 28 — Transições educacionais e vida após a escola 37
5.4 Artigo 29 — Vida escolar, transporte e programas estudantis 37
5.5 Artigo 30 — Conscientização, não discriminação e combate ao assédio 39
6. Pessoal e formação — artigos 31 a 32 41
6.1 Artigo 31 — Número e competências do pessoal 41
6.2 Artigo 32 — Desenvolvimento profissional 41
7. Acessibilidade e organização do ambiente escolar — artigo 33.º 43

7.1 Artigo 33 — Adaptação do ambiente escolar 43
8. Instruções de aplicação, monitoramento e entrada em vigor — artigos 34 a 37 45
8.1 Artigo 34 — Guias, formulários e instruções de execução 45
8.2 Artigo 35 – Medição de impacto 45
8.3 Artigo 36 — Lei aplicável na ausência de regra especial 46
8.4 Artigo 37 – Adoção e entrada em vigor 47
9. Disposições adicionais propostas pelo Autistão 48
9.1 Prevenção explícita de danos causados ou agravados por obstáculos 48
9.2 Recusa, escolha e autonomia do aluno 48
9.3 Proibição de objetivos desnecessários de padronização acadêmica 48
9.4 Proteção contra assédio, escalada e coerção 48
9.5 Direito efetivo de recurso e continuidade educacional 49
9.6 Participação de especialistas em autistas e outras partes interessadas 49
9.7 Indicadores de desempenho que medem os direitos vivenciados 49
9.8 Método de implantação e verificação independente 50
10. Fontes, bases documentais e referências 51
10.1 Textos de referência pública 51
10.2 Informações à imprensa e reconhecimento do projeto 51
10.3 Guias Ministeriais Sauditas e Materiais Educacionais 51
10.4 Escopo e articulação das diferentes fontes 52
10.5 Outras explicações públicas de acesso livre 52
10.6 Fontes internacionais oficiais usadas para comparação 52
10.7 Estudos científicos e escopo de seus resultados 53
11. Medidas operacionais adicionais 55
11.1 Ensino híbrido a ser experimentado sem separação imposta 55
11.2 Reconstruir incidentes em vez de punir uma reação isolada 55
11.3 Controle independente dos resultados efetivamente obtidos 56

O projeto saudita submetido para consulta possui oito partes e 37 artigos. As disposições são apresentadas em sua ordem e depois discutidas por meio de situações específicas e propostas diretamente aplicáveis. O leitor encontrará aqui as explicações necessárias: quando se menciona uma regra, uma prática ou um risco, especificamos seu efeito sobre o aluno, os elementos a serem examinados e o que pode ser modificado.

Fonte primária:
Fonte: Istitlaa — consulta pública

0. Finalidade, método e princípios orientadores

0.1 Natureza desta contribuição

Esta contribuição diz respeito ao direito real dos alunos com deficiência - e em particular dos alunos autistas - de aprender com os seus pares, de beneficiar das adaptações necessárias, de comunicar, de circular e de participar sem obstáculos evitáveis. O projeto saudita já afirma diversas garantias importantes. Para cada artigo, explicamos primeiro o que ele proporciona, depois um problema concreto de aplicação e, por fim, uma proposta para efetivar a garantia. Distinguimos entre ensino, ajuda individualizada, acessibilidade da própria escola e proteção de direitos.

0.2 Distinção conceitual específica do Autistão

O Autistão distingue, como base de sua abordagem, o autismo como natureza e os transtornos ou dificuldades específicas do autismo. Examina separadamente as deficiências ou problemas associados, bem como as prejuízos e limitações decorrentes ou agravados por obstáculos externos, sejam eles sensoriais, mentais ou outros. Esta distinção permite reconhecer dificuldades reais e investigar corretamente as suas causas e soluções adequadas.



Infográfico original do Autistão — "Autismo e TEA: quebrando a falsa equivalência".

0.3 Princípio prático de encontrar soluções

Antes de considerar uma mudança de comportamento ou uma transferência para um ambiente mais restritivo, seria útil examinar e reduzir os obstáculos modificáveis: ruído, luz, calor, imprevisibilidade, métodos de comunicação, assédio, exigências sociais não educativas, reações defensivas dos adultos, falta de apoio ou falta de acessibilidade. Avalie os resultados dessas adaptações com o aluno.

0.4 Precauções legais e cronológicas

O regulamento examinado é um projeto sujeito a consulta, enquanto a lei saudita sobre a educação geral publicada em 24 de julho de 2026 inclui disposições sobre o direito à educação, a escolaridade obrigatória e as responsabilidades institucionais. O seu artigo 68º estabelece a entrada em vigor 180 dias após a sua publicação no Diário Oficial. A data de aplicação do futuro regulamento depende também da decisão do Conselho Geral de Educação prevista no artigo 37.º do projeto.

Fonte: UQN — Lei de Educação (2026)

Lei Geral 2026:

Fonte: UQN — Lei de Educação (2026)

Lei dos Direitos das Pessoas com Deficiência:

Fonte: APD — normas sobre deficiência

Textos oficiais adicionais: lei sobre os direitos das pessoas com deficiência (2023); regulamento de aplicação publicados em 17 de maio de 2024. Este regulamento foi aprovado em 28 de abril de 2024, de acordo com a Autoridade Saudita para Pessoas com Deficiência.

Fontes: BOE saudita — lei de direitos · UQN — regulamento (2024) · APD — normas sobre deficiência

0.5 Guias sauditas complementares usados

O corpus saudita inclui um antigo guia para a organização de programas de autismo, o guia ministerial de 2023 sobre a acessibilidade de instituições de ensino, uma cópia da segunda edição do guia para a organização de programas para alunos com deficiência (1448-1449 AH), um guia de intervenção precoce e um guia completo para professores de programas de autismo (segunda edição, 2020). Estes recursos documentam orientações e práticas distintas das do projeto de regulamento. A cópia acessível do guia de 49 páginas traz o papel timbrado do departamento; sua atual proveniência editorial e valor jurídico não são estabelecidos pela simples presença deste título.

Fontes: Ministério da Educação — guia de autismo · Ministério da Educação — acessibilidade (2023) · Guia saudita de organização (49 páginas) · Ministério da Educação — intervenção precoce · Ministério da Educação — manual de autismo (2020)

0.6 Como identificar causas e soluções

O raciocínio é baseado em quatro questões verificáveis. Primeiro, o que o aluno está tentando fazer ou aprender e como ele pode expressar isso? Em segundo lugar, que dificuldades ocorrem realmente, quando e com que consequências? Terceiro, que condições na escola ou nos intercâmbios humanos contribuem para estas dificuldades e podem ser modificadas? Quarto, que apoios específicos ainda serão necessários quando as barreiras forem eliminadas? Evitamos assim chamar de “incapacidade estudantil” uma situação resultante de ruído constante, instruções inacessíveis ou atitude hostil.

Nossa distinção fundamental inclui exatamente dois termos: por um lado, o autismo como natureza e, por outro lado, os distúrbios ou dificuldades específicas do autismo. Uma característica autista não se torna automaticamente um transtorno porque é incomum ou desagrada as pessoas ao seu redor. Por outro lado, dificuldades significativas podem ser reais e exigir ajuda, sem que a pessoa como um todo fique reduzida a essas dificuldades. As condições associadas, os obstáculos escolares e os danos produzidos ou agravados pelo ambiente são questões importantes, mas distintas desta oposição fundamental. Para decidir sobre um arranjo, examinamos o problema concretamente: por exemplo, um aluno que se protege de ruídos incômodos pode ter sucesso na mesma tarefa em uma sala menos barulhenta. Não podemos então atribuir todo o fracasso ao seu autismo. As adaptações devem promover a aprendizagem, a dignidade, a liberdade e a redução efetiva das dificuldades, respeitando a natureza autista.

1. Princípios gerais e definições — artigos 1 a 3

1.1 Artigo 1 — Definições e alcance do conceito de deficiência

Projeto oficial (reformulação) — O artigo define, em particular, deficiência, diagnóstico, avaliação global, modalidades escolares, adaptações, tecnologias assistivas, plano educacional individualizado e acessibilidade. A definição de aluno com deficiência refere-se a uma alteração ou distúrbio duradouro das funções corporais, mentais, intelectuais, sensoriais ou psicológicas que podem limitar a aprendizagem e a participação.

Um esclarecimento a examinar seria completar a definição com o papel determinante dos obstáculos ambientais, das práticas institucionais e das atitudes dos outros. Para os estudantes autistas, seria útil distinguir explicitamente, como referencial conceitual para o Autistão, a natureza autista de possíveis dificuldades, transtornos ou deficiências adicionais, e de certas deficiências produzidas ou agravadas pelo ambiente. Esta distinção permite procurar causas académicas modificáveis em vez de atribuir sistematicamente dificuldades ao aluno. A acessibilidade pode ser definida como física, sensorial, comunicacional, cognitiva, temporal e atitudinal.

1.1.1 Proposta de esclarecimento sobre a causalidade das dificuldades

Uma reação de angústia a um ruído alto, uma obrigação social incompreensível, uma humilhação ou uma ruptura inesperada não devem ser automaticamente interpretadas como uma manifestação de uma incapacidade intrínseca de frequentar uma escola regular. A avaliação deve comparar a situação antes e depois da remoção ou redução do obstáculo e documentar as condições em que o aluno pode aprender.

Um método confiável consistiria em coletar primeiro a história do aluno, as circunstâncias precisas e quaisquer alertas anteriores e, em seguida, modificar, quando possível, um fator de cada vez - intensidade sonora, distância de uma fonte de luz, modo de instrução, duração de uma atividade - para examinar se o acesso à mesma tarefa se torna mais fácil. Seria útil manter explicações alternativas: também pode ocorrer um problema de saúde, cansaço independente da aula ou uma dificuldade específica.

1.1.2 Não confundir classificação administrativa e oportunidade de aprender

Uma classificação utilizada para organizar os serviços pode ser útil: permite identificar os profissionais disponíveis, a assistência material e os procedimentos de avaliação. Contudo, na segunda edição 1448–1449H de um guia organizacional saudita de 49 páginas, certas categorias de estudantes são agrupadas de acordo com diagnóstico e nível de funcionamento. Se estas categorias se tornarem o único critério de decisão, o mesmo rótulo corre o risco de conduzir à mesma orientação para crianças muito diferentes. A questão certa é saber o que esse aluno específico pode entender, fazer, aprender e escolher em uma aula verdadeiramente acessível. O guia ministerial sobre acessibilidade de 2023 proporciona outra alavanca, ao considerar adaptações de métodos e apoios educativos para tornar possível a participação.

Fontes: Guia saudita de organização (49 páginas) · Ministério da Educação — acessibilidade (2023)

Poderia ser útil operacionalizar explicitamente a distinção entre natureza autista, necessidades de apoio, distúrbios possivelmente associados e obstáculos institucionais. Uma classificação deve abrir o acesso aos serviços, sem presumir uma incapacidade geral de aprender ou sem transformar as reações a um ambiente inacessível em características intrínsecas do jovem. Uma grelha de avaliação deverá

examinar separadamente as competências efectivamente observadas, os modos de comunicação acessíveis e as possíveis modificações da escola. A definição administrativa não deve reduzir os direitos do aluno nem impor um objetivo de padronização.

1.1.3 Distinguir entre conhecimento, comunicação e obstáculos

Quando um aluno não consegue responder uma questão oralmente, três explicações muito diferentes devem ser consideradas: ele não possui o conhecimento buscado; ele a possui, mas não consegue expressá-la no formato exigido; ele poderia responder, mas o barulho, o estresse ou a velocidade da troca o deixaram temporariamente indisponível. Decidir que ele é “incapaz de aprender” confunde essas situações. O arquivo escolar deve, portanto, descrever separadamente as competências, as possíveis formas de comunicação, os obstáculos encontrados e os efeitos dos ajustes tentados. Ouvir o que o aluno está sentindo também é importante, pois uma participação aparentemente correta pode ter um custo sensorial ou mental significativo, invisível ao observador.

A ficha de avaliação escolar poderia distinguir as características e preferências dos autistas, as dificuldades específicas que requerem ajuda, quaisquer problemas de saúde ou deficiências associados, depois os obstáculos e deficiências produzidos ou agravados pelo contexto escolar. A distinção fundamental permanece limitada ao autismo como natureza e aos distúrbios ou dificuldades específicas do autismo; as demais seções constituem eixos distintos de análise. Um pedido de apoio deve poder ser satisfeito sem fazer da identidade autista um défice global e sem negar a realidade de uma dificuldade realmente encontrada. Inclua o aluno na descrição das situações e verifique as interpretações dos adultos.

1.1.4 Fazer com que a escola corrija o que cabe à escola

Reconhecer que uma pessoa precisa de apoio e reconhecer que um serviço cria um obstáculo não respondem à mesma pergunta. Um aluno pode ter direito a um meio de comunicação adequado, enquanto a escola também pode ser obrigada a explicar as suas instruções de uma forma compreensível. Seria errado considerar a ausência dessas instruções como uma dificuldade adicional do aluno. Na prática, cada decisão deverá, portanto, separar duas responsabilidades: a de prestar uma assistência individual verdadeiramente necessária e a de corrigir defeitos de acessibilidade específicos do estabelecimento. Um não pode ser usado como desculpa para negligenciar o outro.

As avaliações puderam revelar dois resultados assinados separadamente: o direito pessoal ao apoio e as deficiências de acessibilidade atribuíveis à escola. O reconhecimento de uma dificuldade real deve continuar a abrir o apoio, enquanto a identificação de uma barreira desencadeia uma obrigação institucional de a corrigir. O critério útil não é apenas “o que este aluno não está fazendo?” ”, mas também “o que ele poderia fazer se o establishment mudasse esta situação específica?” ".

1.2 Artigo 2 — Objetivos do regulamento

Projeto oficial (reformulação) — O artigo estabelece a escolaridade inclusiva como princípio, menciona a igualdade de acesso, a eliminação de obstáculos, os planos educacionais individualizados, a acessibilidade, a participação dos alunos e suas famílias, bem como a qualificação do pessoal.

Estas orientações poderiam ser mantidas e complementadas especificando que a inclusão não é medida pelo simples fato de estar fisicamente presente numa aula

geral. Requer ser capaz de compreender, comunicar, participar, sentir-se seguro e progredir sem se submeter a esforços desproporcionais para se adaptar a um ambiente inacessível. Entre os objetivos, também poderia ser interessante incluir a prevenção de danos sensoriais, mentais ou outros sociogerados, o respeito pela autonomia e a redução mensurável de obstáculos materiais e atitudinais.

1.2.1 Cinco áreas complementares de atuação na escola

Para tornar este princípio operacional, podem ser distinguidos cinco níveis complementares de ação. A primeira diz respeito ao que a escola pode tornar acessível a todos, antes que ocorra um incidente: regras legíveis, espaços menos dolorosos, atitudes pacientes. A segunda diz respeito às disposições específicas de uma pessoa: local, horário, comunicação, equipamento. A terceira diz respeito ao atendimento especializado acessível em caso de dificuldade entre o aluno, a família e a escola, para esclarecer e resolver uma situação. A quarta diz respeito a aprendizagens e experiências livremente escolhidas: compreender o próprio funcionamento, o dos outros e o conhecimento académico. A quinta corresponde a apoios individualizados mais intensivos quando forem necessários. As cinco áreas são combinadas dependendo da situação: uma medida geral de acessibilidade pode coexistir com a assistência pessoal necessária.

Cada estabelecimento deverá examinar nesta ordem lógica: 1) o que a escola corrige para todos; 2) adaptações adaptadas ao aluno; 3) acesso ao atendimento especializado para o aluno, seus familiares e professores; 4) aprendizagens e experiências livremente escolhidas; 5) assistência pessoal adicional realmente necessária. O defeito do primeiro nível nunca deve ser ocultado pela multiplicação de sessões ou de supervisores individuais. O indicador final é o desenvolvimento da liberdade e da vida escolar real, e não o número de serviços distribuídos.

1.3 Artigo 3 — Âmbito de aplicação

Anteprojeto (reformulação) — O texto aplica-se aos instituições de ensino abrangidos, públicos ou privados, aos seus serviços educativos e de apoio, bem como aos programas de intervenção precoce.

Um esclarecimento poderia especificar que os requisitos de acessibilidade também dizem respeito à admissão, à cantina, ao transporte escolar, ao recreio, aos passeios, aos eventos, às atividades extracurriculares, às plataformas digitais e aos prestadores de serviços que trabalham na escola. Nenhuma mudança de gestor administrativo ou terceirização de serviços deverá interromper os direitos e regimes.

Esta continuidade deve ser organizada antes das atividades fora da sala de aula: o chefe do estabelecimento transmite ao transportador as informações estritamente necessárias para um embarque seguro; o organizador de um passeio anuncia horários e mudanças em um formato compreensível; o fornecedor de catering oferece uma solução quando ruídos ou odores impedem o aluno de comer. Cada prestador de serviços deve conhecer a pessoa a contactar em caso de dificuldade e as modalidades a respeitar. Sem esta distribuição escrita de responsabilidades, uma garantia teórica de acessibilidade pode desaparecer assim que o aluno passa pela porta da sala de aula.

2. Identificação, avaliação, diagnóstico e intervenção precoce — artigos 4 a 10

2.1 Artigo 4 — Identificação e detecção precoce

Projeto oficial (reformulação) — O artigo prevê a identificação de necessidades suscetíveis de afetar a aprendizagem ou a participação, a utilização de vários indicadores e a participação dos pais, seguida, se necessário, de uma avaliação ou diagnóstico aprofundado.

Poderia ser útil utilizar a noção de detecção ou identificação, distinguindo-a do diagnóstico médico. A comunicação de um obstáculo pode ser aberta ao próprio aluno, nomeadamente através da escrita ou de comunicação alternativa, bem como a adultos que o conheçam. A acessibilidade do contexto também poderia ser examinada antes de atribuir as dificuldades ao aluno. A confidencialidade seria preservada e o rastreamento seria apresentado como um processo de concessão de direitos, e não como um mecanismo de rotulagem ou classificação.

2.1.1 Hipótese de sofrimento ligado ao meio ambiente

A diminuição do desempenho, o retraimento, a irritação ou a ausência podem ser desencadeados por sons, luzes, cheiros, provocações, exposição social forçada ou ansiedade antecipatória. A identificação de situações desencadeadoras e de modificações efetivas deve preceder quaisquer conclusões generalizantes sobre as habilidades acadêmicas.

Por exemplo, o aluno que recusa um laboratório não pode recusar ciências: um alarme, um cheiro ou a obrigação de ficar perto dos colegas podem tornar esta sala inacessível. Um teste noutro espaço, com suportes equivalentes, permite examinar esta possibilidade. O resultado deve ser registrado e explicado à família e ao aluno, ao invés de uma simples avaliação “recusa atividades coletivas”. Quando as restrições não são a causa, a investigação deve continuar sem fazer com que a criança se sinta culpada.

2.1.2 Identificação, divergências e manutenção de direitos

No guia organizacional saudita de 49 páginas, as etapas sucessivas incluem relatórios, revisão, determinação de serviço e acompanhamento. Alguns procedimentos estabelecem prazos e envolvem a família. A dificuldade prática aparece se primeiro buscamos qualificar a criança e depois esperar a produção de um documento antes de alterar o que a incomoda na escola. Exemplo: quando o aluno não comparece mais à aula após episódios de barulho intenso e provocações, a escola pode reduzir imediatamente esses obstáculos, continuando a avaliação competente, se necessário. A identificação se beneficiaria ao desencadear uma melhoria observável e documentada, e não apenas à abertura de um arquivo. O guia também menciona uma resposta ao pedido de avaliação no prazo de 14 dias; descreve falta de resposta que pode ser interpretada como consentimento, observação que pode durar até um semestre e prazo máximo de 30 dias úteis para reunião de avaliação e planejamento após pactuação. É necessário verificar a atual força jurídica destes mecanismos, distinta do novo projeto.

Seria útil distinguir entre falta de resposta, compreensão e concordância informada, especialmente quando uma família ou aluno enfrenta dificuldades de comunicação. Esta abordagem poderia incluir informações simples, uma pessoa de contacto que possa ser contactada por escrito, adaptações imediatamente disponíveis e a possibilidade de contestar um procedimento. Um período de observação não deve

atrasar a admissão nem tornar a escola inacessível durante um semestre. Em cada etapa, documente também o ambiente escolar e as adaptações tentadas, e não apenas os comportamentos ou pontuações do aluno.

2.1.3 Desentendimentos em torno da avaliação: evitando a privação de apoio

O mesmo guia também descreve situações em que os representantes legais recusam o procedimento proposto ou seus resultados e, em seguida, prevê a formalização da discordância ou recusa. Essa exigência administrativa deve ser separada de outras duas questões: o direito do aluno de continuar hospedado e a necessidade de oferecer imediatamente as adaptações já possíveis. Uma família pode contestar um método ou conclusão enquanto solicita que o sofrimento da criança seja reduzido. Um procedimento acessível deverá explicar as consequências jurídicas reais do desacordo, proporcionar uma oportunidade para reconsideração e registar o que já foi tentado; não deve transformar automaticamente uma divergência numa "recusa de cooperação", privando a criança da escola. Na página 14 do PDF, o guia prevê, em caso de recusa total por parte do representante legal do encaminhamento para a avaliação ou dos resultados da mesma, a transmissão à administração responsável pela proteção contra a violência familiar e pela proteção da criança. Esta exigência exige a verificação do seu actual estatuto jurídico e das garantias processuais: motivo preciso da recusa, informação acessível, possibilidade de revisão e critérios que permitam distinguir o desacordo de boa-fé e o perigo comprovado.

Um esclarecimento útil seria distinguir com precisão uma situação de perigo real, que requer proteção, de uma contestação de um diagnóstico, de um pedido de segunda opinião ou de uma recusa de uma determinada intervenção. Esta distinção poderia ser acompanhada por um procedimento de explicação acessível, mediação, segunda opinião e continuidade da escolaridade; não apresente desacordo como maus-tratos por padrão. As garantias de proteção à criança devem ser preservadas para os perigos comprovados, sem se tornarem um instrumento de pressão administrativa ou de normalização das particularidades autistas.

2.1.4 Saber se o obstáculo provém da atividade ou do seu formato imposto

Uma ausência, um silêncio ou uma reação considerada estranha não constituem, por si só, prova de falta de motivação ou de incapacidade académica. Imagine que um aluno consegue escrever uma redação completa em casa, mas fica em silêncio quando de repente precisa falar na frente de toda a turma. Para saber o que está acontecendo, a escola pode oferecer uma resposta por escrito, um prazo, outro local ou uma tarefa idêntica sem público. O resultado destes testes permite distinguir uma dificuldade de acesso à situação de uma dificuldade de aprendizagem do conteúdo. Sem esta verificação, corremos o risco de fazer do formato imposto a medida do nível intelectual.

No acompanhamento escolar, um formulário de quatro colunas poderia ser útil: fato relevante observado; interpretação proposta; condições ambientais e interações anteriores; resultado obtido após uma correção simples. Antes de encaminhar o aluno para avaliação clínica adicional, verifique se há instruções conflitantes, imprevisibilidade, expectativas sociais desnecessárias, agressões repetidas e gatilhos sensoriais. Manter um acesso rápido aos cuidados de saúde quando se suspeita de uma necessidade real de saúde, mas não medicalizar automaticamente uma reacção a uma situação mal concebida.

2.2 Artigo 5 — Apoio educacional inicial e acompanhamento

Projeto oficial (reformulação) — O texto prevê medidas educativas antes ou durante a avaliação e o diagnóstico, com monitoramento de sua eficácia, sem atrasar indevidamente procedimentos especializados.

Poderia ser organizada e documentada uma tentativa rápida de ajustes simples: acesso a uma sala silenciosa e não punitiva, regulação de temperatura e ruído, instruções escritas, previsibilidade de horários, tempo de recuperação, adaptação de interações sociais e possibilidade de resposta em outro formato. Avalie não apenas a resposta do aluno, mas também a resposta da escola às suas necessidades. A falta de efeito de uma medida mal aplicada não deve ser apresentada como prova de que a inclusão é impossível.

O estabelecimento pode registrar cada prova em um formulário bem resumido: dificuldade descrita pelo aluno; acordo mantido com ele; pessoa responsável; data de implementação; resultado após alguns dias; decisão de manter, adaptar ou substituir. Assim, se uma instrução escrita permite realizar um trabalho que antes era impossível, o apoio deve ser mantido sem esperar pelo diagnóstico. Se a primeira medida falhar, a equipe verifica se ela foi realmente aplicada e busca outra causa em vez de declarar prematuramente que o aluno não pode seguir o ensino regular.

2.3 Artigo 6 — Avaliação global das necessidades

Projeto oficial (reformulação) — O artigo menciona expressamente os obstáculos à aprendizagem e à participação, o efeito do ambiente escolar, os métodos de ensino e a acessibilidade, bem como a utilização de diversas fontes de informação.

A análise dos obstáculos externos poderia constituir uma etapa explícita e documentada, distinta do inventário das características do aluno. Recolher o ponto de vista do interessado num formato adaptado e estudar o seu desempenho nas diversas condições sensoriais e sociais. Diferenciar necessidades educacionais, obstáculos materiais, pressão para se conformar socialmente, sofrimento vinculado a uma situação e possíveis comorbidades. A equipe multidisciplinar deve incluir, sempre que útil, conhecimentos especializados em acessibilidade ambiental e a contribuição de adultos autistas competentes.

2.3.1 Método de avaliação ecológica comparativa

Uma avaliação poderia descrever com precisão a situação inicial, o suposto obstáculo, os ajustes tentados, o resultado observado e o depoimento do aluno. Esta abordagem reduz o risco de confundir uma limitação no funcionamento pessoal com um funcionamento prejudicado num determinado contexto.

Uma declaração útil poderia incluir cinco informações: o conhecimento a ser verificado; as condições habituais; as variações introduzidas; os resultados observados; e o que o aluno diz sobre esforço e cansaço. Só podemos falar de uma melhoria real se a realização da tarefa progredir ou se tornar menos penosa em condições acessíveis. O observador não deve excluir o testemunho do jovem com base no fato de este utilizar escrita, imagens ou comunicação não oral.

2.3.2 Distinguir conhecimento, desempenho observado e esforço incorrido

Uma avaliação não pode ser limitada a um resultado obtido em condições únicas. Se um aluno for reprovado em uma sala bem iluminada e muito barulhenta, na frente de vários adultos que o

pressionam a responder, e depois for bem-sucedido em um local tranquilo com instruções escritas, essa discrepância merece ser explicada em vez de apenas manter a primeira nota. Os factores escolares que podem contribuir para a ansiedade incluem relações sociais, exigências de trabalho e características físicas das instalações; uma revisão sistemática publicada em 2026 os estuda sem afirmar que se apresentam da mesma forma em todas as crianças autistas. O professor, o aluno e a família podem juntos documentar as circunstâncias, os ajustes e os progressos alcançados. O resultado deve estar relacionado com o conhecimento e os obstáculos efetivamente medidos.
Fonte: Springer — revisão sobre ansiedade escolar (2026)

Para a mesma tarefa escolar, uma comparação poderia examinar se o aluno obtém sucesso em um ambiente calmo, com instruções escritas, sem olhar forçado, após um intervalo e em condições habituais. Os resultados puderam distinguir o conhecimento demonstrado, o esforço exigido pelo contexto e o possível custo diferido. Se a dificuldade desaparecer com uma correção ambiental, a conclusão educacional deve estar relacionada com a acessibilidade deficiente e não com uma suposta incapacidade pessoal. Documente observações conflitantes, exceções e explicações alternativas.

2.4 Artigo 7 — Diagnóstico e seu uso educacional

Projeto oficial (reformulação) — O diagnóstico é de responsabilidade das autoridades sanitárias competentes. O texto especifica que o apoio educativo não depende exclusivamente do nome da deficiência ou do diagnóstico, mas também das necessidades individuais e da avaliação global.

A separação entre diagnóstico médico e decisões educacionais beneficiaria se fosse mantida, com ajustes durante os momentos de avaliação. Os dados médicos só devem circular pela sua utilidade educativa, com acesso restrito e regras de retificação. As categorias diagnósticas podem ser imperfeitas ou evoluir: permitindo a reavaliação sem retirar abruptamente uma assistência eficaz. Nunca deduza metas uniformes de comportamento, expressão ou sociabilidade a partir do diagnóstico de autismo.

2.4.1 Separar três questões

Primeiro: qual é a natureza ou situação do aluno? Segundo: quais adaptações e formas de apoio ele precisa nesta escola específica? Terceiro: que dificuldades se devem aos obstáculos e às práticas escolares?

Exemplo: um aluno é identificado como autista e tem dificuldade para escrever sob ditado rápido. Seu diagnóstico descreve uma característica geral, mas não diz a rapidez com que ele processa as instruções ou se um ditado escrito, um teclado ou mais tempo permitiriam avaliar seu conhecimento. Por fim, se o microfone da turma apresentar mau funcionamento ou se o professor mudar de palavra no último momento, esses obstáculos são uma questão de organização escolar. As três questões conduzem, portanto, a responsabilidades e soluções distintas.

2.4.2 Um rótulo ou teste não pode substituir a avaliação individualizada

Um guia organizacional saudita consultado para este estudo apresenta, em seus critérios administrativos, documentos médicos e resultados de testes intelectuais. Também utiliza categorias de “alto” e “baixo funcionamento”. É importante explicar o risco preciso: um quociente obtido durante um teste reflete um resultado num quadro de avaliação, e não a totalidade das capacidades de comunicação, aprendizagem, sensibilidade sensorial e autonomia da criança. Uma partitura não diz se ele ouve as instruções corretamente, se tolera a peça ou se pode comunicar sua resposta. A proposta de regulamento, pelo contrário, pretende basear os serviços numa avaliação global e nas

necessidades individuais. Os critérios incluídos num guia anterior não devem, portanto, tornar-se, sem exame, motivo de exclusão da escola normal. Entre os critérios mencionados no antigo guia está, nomeadamente, a quinta versão do teste Stanford-Binet ou um teste equivalente; tal resultado deve ser interpretado de acordo com as condições reais da sentença.
Fonte: Guia saudita de organização (49 páginas)

Uma capacidade intelectual medida por si só não descreve a possibilidade de aprendizagem em sala de aula, sensibilidade sensorial, habilidades distribuídas de forma desigual, comunicação ou autonomia. Os resultados dos testes podem variar dependendo do método de administração, linguagem, contexto sensorial, ansiedade e acessibilidade das instruções. Uma garantia útil seria que uma pontuação nunca sirva de atalho para uma orientação mais restritiva, que uma avaliação inadequada possa ser discutida e que o apoio educacional imediato não dependa do tempo necessário para obter um relatório médico.

2.5 Artigo 8 — Categorias de deficiência

Projeto oficial (reformulação) — O projeto classifica as situações de acordo com diversas funções e prevê uma lista ministerial de categorias beneficiárias de serviços especializados; também permite ajustes em determinadas situações sem reconhecimento formal de uma categoria de deficiência.

Uma medida útil a examinar seria publicar a lista e seus critérios, para garantir que os estudantes autistas que precisam de apoio não sejam excluídos e fornecer um caminho para revisão. O autismo não deve ser automaticamente equiparado a uma deficiência intelectual, a uma doença mental ou a uma incapacidade de comunicação. Dificuldades sensoriais, de processamento de informações ou de interação com um ambiente inacessível podem exigir ação, mesmo quando não se enquadram em uma categoria administrativa restrita.

2.5.1 As armadilhas de uma classificação geral “funcional”

A segunda edição 1448–1449 H do guia de 49 páginas usa notavelmente um limite de quociente de inteligência de pelo menos 70 para qualificar certos perfis autistas como “alto funcionamento” e uma faixa de 55 a 69 para outros qualificados como “baixo funcionamento”. O guia vincula essas designações a determinados percursos educacionais. É precisamente este atalho que coloca um problema: um valor numérico não descreve as possibilidades de aprendizagem de uma pessoa em todas as disciplinas, nem o seu modo de comunicação, a sua necessidade de calma, a sua autonomia na presença de ajudas ou a evolução das suas competências. Se o aluno fala pouco, mas conhece perfeitamente um assunto, a etiqueta geral pode levá-lo a orientá-lo mal. O novo projeto saudita deve ser aplicado com base nos seus critérios individualizados.

Um sistema descritivo poderia ser considerado por necessidades e contexto: habilidades educacionais, comunicação, acessibilidade do ambiente, assistência necessária e possíveis dificuldades distintas do autismo. A presença de uma deficiência intelectual associada deve ser avaliada sem conduzir mecanicamente à classificação de toda a pessoa num nível permanente de “funcionalidade”. Uma política inclusiva não pode apresentar a separação escolar como consequência automática de um diagnóstico ou de uma pontuação num teste.

2.6 Artigo 9 — Resultados da avaliação e reavaliação

Projeto oficial (reformulação) — O projeto prevê nova avaliação em caso de alteração importante, resultados insuficientes, transição escolar ou solicitação motivada dos pais.

O aluno também poderá ter, inclusive por meio de comunicação assistida, uma possibilidade real de solicitar a revisão do seu plano. Uma reavaliação também poderia ser realizada quando um obstáculo acadêmico significativo for modificado, a fim de medir o efeito do aumento da acessibilidade, em vez de apenas identificar uma mudança interna no aluno. Qualquer retirada de ajuda deverá ser precedida de uma análise contraditória dos resultados.

Uma reavaliação pode ser solicitada, por exemplo, quando uma turma mudou de local, quando o transporte escolar se torna muito difícil, quando um novo professor exige respostas exclusivamente orais ou quando o aluno recupera as habilidades de aprendizagem após corrigir um obstáculo. O pedido deverá poder ser formulado por escrito ou por comunicação assistida, receber aviso de receção e resultar numa resposta fundamentada. Durante este exame, permanecem disponíveis ajudas úteis; modificar um diagnóstico ou um escore não é suficiente para eliminá-los sem avaliar seus efeitos concretos.

2.7 Artigo 10 – Intervenção precoce

Minuta oficial (reformulação) — O artigo preconiza o início do apoio o mais cedo possível, sem tornar todos os serviços dependentes da conclusão de um diagnóstico, com participação da família e preparação para transições educacionais.

O texto poderia confirmar a possibilidade de um apoio precoce que respeite as características autistas e as escolhas da criança, as suas brincadeiras, os seus interesses e os seus meios de comunicação. Evite avaliar o sucesso apenas na redução de comportamentos autistas visíveis. Em vez disso, avalie o aumento das oportunidades de compreender, brincar, comunicar, escolher, descansar e participar sem sofrimento. Proibir que o acesso à escola seja condicionado à terapia ou à normalização do comportamento.

2.7.1 Ajudar uma criança pequena sem confundir ajuda e coerção

O guia de intervenção precoce saudita fornece apoio às crianças pequenas, especialmente antes dos seis anos de idade, na avaliação de diferentes áreas de desenvolvimento, no envolvimento familiar, num plano individual e na preparação para a transição para uma nova fase escolar. Estas operações têm sentido se produzirem efeitos perceptíveis na vida da criança: mais oportunidades para brincar, comunicar, compreender e participar, com menos angústia. Quando uma criança recusa uma atividade numa sala superestimulante, seria útil examinar a atividade, a sala, o horário, as expectativas dos adultos e os seus meios de comunicação antes de concluir que o método precisa ser intensificado. O guia menciona uma “sala de integração sensorial”; este sistema de intervenção permanece distinto da possibilidade, para a criança, de ter livremente um local sossegado e poder sair dele. Os apêndices incluem formulários de elegibilidade e planejamento de serviços; não devem substituir a escuta da criança nem impedir adaptações imediatas.
Fonte: Ministério da Educação — intervenção precoce

Este corpus fornece suporte prático, mas não nos dispensa de verificar a experiência real do jovem. Cada programa inicial poderia, de forma útil, partir dos interesses, comunicação e preferências da própria criança, bem como das condições materiais e sociais que a tornam disponível para a aprendizagem. É importante distinguir o apoio à autonomia, o apoio familiar e o objetivo de eliminação das manifestações autistas. Qualquer atividade sensorial deve ser proporcional, compreensível, aceitável para a criança e interrompida em casos de sofrimento. Os pais devem poder relatar que um método deteriora o bem-estar, sem que o acesso à escola seja ameaçado.

2.7.2 Definir objetivos úteis para a criança, sem normalizar sua identidade

Os programas de intervenção precoce podem visar objetivos muito diferentes: aprender a apontar para um objeto, a comunicar a dor, a movimentar-se com segurança ou a suprimir uma manifestação simplesmente incomum. Um procedimento educativo pode reduzir um movimento repetitivo sem melhorar a compreensão, a segurança ou a liberdade da criança; a diminuição de um sinal visível não permite, portanto, concluir que a sua qualidade de vida esteja a melhorar. Alguns guias didáticos apresentam estratégias de reforço e extinção, mas nem sempre mensuram o que a criança vivencia durante sua aplicação. Uma avaliação respeitosa pergunta para que serve a aprendizagem, que alternativa menos restritiva existe, o que a criança expressa e se o benefício é mantido fora da sessão.

Cada intervenção precoce poderia especificar o que a criança será agora capaz de compreender, escolher, aprender ou fazer com mais liberdade. A extinção de um gesto repetitivo, a fixação do olhar ou uma aparência de conformidade não são em si objetivos escolares. Em caso de desistência, choro ou recusa, uma resposta possível seria interromper os pedidos desproporcionais, examinar as sensações e o contexto e recolher o ponto de vista dos entes queridos sem substituir a criança. Os recursos e o apoio permanecem disponíveis sem a imposição de um programa de padronização como condição de registro.

3. Regime escolar, apoio especializado e inscrição — artigos 11.º a 20.º

3.1 Artigo 11 — Princípios de escolha do método de escolaridade

Projeto oficial (reformulação) — Ensinar com colegas em uma turma geral é o princípio de partida; uma categoria ou gravidade da deficiência não é suficiente, por si só, para decidir o método de escolarização. Pais e alunos participam de acordo com a idade e capacidade.

Uma garantia adicional poderia consistir em solicitar a demonstração, de forma individualizada, de que foram realmente oferecidas adaptações razoáveis antes de qualquer plano de saída da classe geral. Seria também possível substituir uma referência vaga às capacidades de participação do aluno pela procura efectiva de formas de recolher a sua opinião. Não considerar o sofrimento produzido pela ausência de acomodação como um "fracasso de inclusão". O ônus de tornar o ambiente acessível deve recair sobre a instituição e não sobre a capacidade do jovem de esconder suas particularidades.

3.1.1 Verificar as reais condições de orientação escolar

A distinção entre o ensino com pares e uma turma especializada situada no mesmo edifício é decisiva. Uma escola pode declarar que um aluno está "incluído" porque ele ou ela passa pela mesma porta, mas segue um programa separado, quase não participa de atividades comuns e apenas encontra outros alunos nos corredores. O guia organizacional saudita de 49 páginas descreve vários caminhos, incluindo a turma geral com apoio, a turma especial vinculada a uma escola regular e o instituto especializado; liga certas orientações a categorias de funcionamento. O artigo 11 do projeto, pelo contrário, baseia-se no princípio do ensino com pares. Para tornar real esta prioridade, cada orientação deve especificar qual participação o aluno mantém e quais adaptações foram tentadas antes de uma solução mais separada.
Fonte: Guia saudita de organização (49 páginas)

É importante garantir que um direito geral à inclusão não seja esvaziado do seu conteúdo por uma instrução prática mais restritiva. Antes de qualquer orientação, a escola deve inventariar, aplicar e avaliar ajustes concretos: ambiente sensorial, comunicação escrita ou alternativa, horário, atendimento educacional adaptado, combate a atitudes hostis. As decisões devem descrever o que realmente foi oferecido, o resultado observado, a preferência do aluno e a possibilidade de reconsideração, sem atribuir ao aluno a responsabilidade pela falta de acessibilidade.

3.1.2 A escola comum não é obtida por meio da conformidade social

A inclusão escolar não é uma recompensa para uma criança excepcionalmente sociável, quieta ou bem-sucedida. Um aluno autista pode ter gestos repetitivos, evitar o olhar, comunicar-se principalmente por escrito, ficar constrangido com uma atividade em grupo ou preferir brincar sozinho: nenhuma dessas situações demonstra que ele deva ser excluído do ensino normal. O artigo 11.º do projeto já reconhece a aprendizagem em conjunto com os pares como ponto de partida, enquanto o artigo 18.º proíbe a utilização da falta de recursos como motivo para a transferência para um quadro mais restritivo. Seria, portanto, útil examinar primeiro os meios reais oferecidos na escola, a sua qualidade e os seus efeitos, antes de concluir que uma orientação diferente seria do interesse do aluno.

O acolhimento em escola comum não deve ser um privilégio concedido após exame de sociabilidade, docilidade ou sucesso. O estabelecimento deve fornecer provas de condições verdadeiramente adaptadas, mesmo quando os comportamentos autistas são invulgarmente visíveis. A noção de "ignorância benevolente" aqui significa não transformar uma particularidade inofensiva em acontecimento, permanecendo atento às necessidades, obstáculos e solicitações. Isto não significa ignorar a pessoa nem tolerar riscos reais: a segurança e os direitos dos outros estudantes continuam a ser tidos em conta de acordo com critérios objetivos.

3.2 Artigo 12 – Disposições escolares

Projeto oficial (reformulação) — O anteprojeto lista a inclusão plena, a inclusão parcial e a escola especializada, mas menciona outras possibilidades do sistema geral.

O regulamento poderia especificar que essas modalidades são organizações de serviços, e não escalas de valor pessoal ou educabilidade. Preservar o acesso ao programa geral, atividades e diplomas quando este atender ao projeto individual. A flexibilidade de horários ou o trabalho remoto podem ser um acordo voluntário sem se transformar numa obrigação de isolamento em casa.

3.2.1 Estar no mesmo prédio não significa aprender juntos

Num guia saudita, "الدمج الكلي" designa a inclusão em classes gerais com apoios correspondentes, enquanto "الدمج المكاني" designa a presença de uma classe especial dentro de uma escola geral. Estas duas situações não proporcionam o mesmo acesso a cursos, amizades escolhidas, atividades e oportunidades de aprendizagem. Uma sala de recursos pode ser útil para trabalhar temporariamente em uma habilidade; também pode tornar-se um local de retirada sistemática se a sua duração e finalidade não forem controladas. O guia menciona estadias limitadas a uma parte do dia, que pode ir até meio dia. Para avaliar o resultado, devemos, portanto, contabilizar não só as horas de presença no edifício, mas também os conteúdos efetivamente aprendidos, as oportunidades de participação e a natureza escolhida ou imposta dos diferentes períodos.

Uma abordagem útil seria avaliar separadamente a presença física, o acesso efetivo ao programa, as relações escolhidas, a possibilidade de participação em serviços comuns e o respeito pelas escolhas do aluno. O apoio individualizado não deve transformar-se numa separação sistemática nem fazer desaparecer o programa geral. Quando as atividades extraclasse forem úteis, definir o seu objetivo, a sua duração, o seu caráter não punitivo e a continuidade da aprendizagem, com direito a reavaliação.

3.2.2 Quem é o responsável quando uma escola recusa uma solução?

Dois sistemas estrangeiros ilustram mecanismos de responsabilização escolar. Nos Países Baixos, uma escola onde uma família solicita inscrição deve procurar uma solução educativa adequada quando o acolhimento imediato é impossível: a família não deve ficar sem um contacto responsável. Na Dinamarca, os procedimentos de educação especial definem quem avalia as necessidades e como determinadas decisões podem ser contestadas; em alguns casos, aplica-se um atraso de quatro semanas. O que pode ser útil ao projeto saudita é mais simples: quando a escola afirma que não pode prestar assistência, deve anotá-la, indicar quem pode fornecê-la, manter o ensino e abrir uma via inteligível de protesto. O quadro dinamarquês inclui, nomeadamente, um limite de nove horas por semana de apoio para determinadas categorias de educação especial.
Fontes: Países Baixos — obrigação escolar · Dinamarca — regras de educação especial

Estes exemplos convidam-nos a examinar em particular a obrigação institucional de resultados, a continuidade educativa, a motivação escrita e o direito de concurso. Não importe seus limites de tempo padrão ou lógica de orientação. Quando um estabelecimento saudita cita incapacidade de acomodação, documente com precisão os obstáculos, os ajustes não realizados, o responsável pela assistência faltante, as soluções temporárias e a possibilidade de escolha para a família e o aluno. A responsabilidade de uma rede de estabelecimentos nunca deve servir para dispersar a criança indefinidamente de escola em escola.

3.3 Artigo 13 — Inclusão completa

Projeto oficial (reformulação) — O artigo prevê ensino adaptado, apoio presencial ou extraclasse, coordenação de professores e acompanhamento, sem isolamento injustificado.

Podem ser considerados requisitos mínimos de qualidade: instruções acessíveis, prevenção de sobrecarga sensorial, quebra de protocolo, combate eficaz à zombaria e à exclusão informal, facilitação social não intrusiva e coordenação entre as pessoas envolvidas. A presença continuada de um adulto auxiliar não deve resultar em vigilância desproporcional ou em intervenções corporais.

3.3.1 Respeitar diferenças inofensivas sem negligenciar as necessidades

Uma atitude que podemos chamar de “ignorância benevolente” consiste em não chamar sistematicamente a atenção para uma diferença inofensiva. Se um aluno aprende mexendo os dedos, evita contato visual ou prefere passar um intervalo sozinho, a equipe não precisa apontar sua especialidade na frente dos outros ou pedir-lhes que pareçam comuns. Assim que ele indicar dor, pedir ajuda, for provocado ou não puder participar, o establishment deverá intervir seriamente. A diferença entre discrição respeitosa e abandono é, portanto, o critério de necessidade real, consentimento e segurança, e não uma expectativa de aparência social.

O treinamento poderia ajudar os professores a evitar a correção sistemática de um movimento repetitivo, uma entonação, um interesse incomum, a ausência de olhar direto ou a escolha de permanecer sozinho durante o recreio. A participação real pode ser silenciosa, escrita, diferida e organizada sem diferença de palco. O aluno reserva-se o direito de pedir ajuda ou relações sociais; a discrição das pessoas ao seu redor nunca deve se tornar uma recusa de apoio. As intervenções sociais devem centrar-se nas necessidades identificadas, nas escolhas e nas interações recíprocas, e não num padrão de aparência.

3.4 Artigo 14 – Inclusão parcial

Projeto oficial (reformulação) — Considera-se inclusão parcial quando os apoios da classe geral permanecem insuficientes; o texto prevê a participação em atividades e revisões conjuntas.

Seria útil acompanhar a decisão com uma descrição verificável das medidas tentadas, a duração, os objetivos, o ponto de vista do aluno e as condições de retorno. Prestar especial vigilância contra o deslizamento da sala de recursos ou da sala de aula anexa para o isolamento permanente, destinado principalmente a facilitar o trabalho dos adultos.

3.4.1 A separação parcial deve ser útil, limitada e reversível

Turmas grandes podem apresentar problemas práticos com ruído, disponibilidade de professores e atenção individualizada. Contudo, seria errado concluir daí que um aluno autista deve ser permanentemente transferido para uma classe especial, ou que qualquer ensino à distância é uma solução. Podemos organizar cursos fundamentais com colegas, fornecer apoio direcionado e, em seguida, oferecer - mediante escolha informada e sem sobrecarregar o cronograma - certos estudos aprofundados remotamente. Tal organização deve ser avaliada em termos de realizações, relacionamentos livremente escolhidos, fadiga, confidencialidade e continuidade acadêmica. A exigência central não é mudar a localização da criança para o conforto da escola, mas sim permitir a aprendizagem com diversos meios adaptados e reversíveis.

Quando for escolhida a inclusão parcial, definir os cursos e atividades normais que ainda estão acessíveis, os serviços especializados que são realmente úteis, a duração prevista e os critérios de retorno. Não confunda a necessidade de aprender mais sobre uma disciplina com a impossibilidade de assistir a uma aula. O aluno deve ser capaz de obter um espaço tranquilo, uma pausa ou instrução adicional sem ser publicamente apontado como um problema. Meça a possibilidade de adesão a outros ensinamentos e amizades escolhidas, ao invés de contar as horas passadas em cada tipo de sala.

3.5 Artigo 15 — Escolas especializadas

Minuta oficial (reformulação) — A minuta, em princípio, limita esta orientação a situações em que as necessidades não podem ser atendidas adequadamente por meio da inclusão total ou parcial, com revisão regular.

Poderia ser útil fornecer uma justificação escrita e verificável para cada decisão, a possibilidade de recurso e uma estratégia regular para o acesso a uma escola mais inclusiva quando o aluno assim o desejar e as suas necessidades puderem ser satisfeitas. A preferência institucional, o preconceito ou o custo do ajustamento normal não devem ser equiparados à impossibilidade educativa da escolaridade geral.

3.5.1 Não transformar um fracasso acadêmico em incapacidade do aluno

Suponha que um aluno reaja fortemente após várias semanas de provocações e ruídos dolorosos. Se o estabelecimento registar apenas a última crise, corre o risco de apresentar a sua própria falta de prevenção como prova de que esta criança “não pode ser incluída”. É fundamental a reconstrução da ordem dos fatos: condições habituais, relatos anteriores, intervenções de adultos, ações de outros alunos, resposta imediata e possibilidade de evitar repetições. O Artigo 18 do projeto saudita já proíbe justificar uma orientação mais restritiva por falta de recursos ou de pessoal. Uma transferência só deve, portanto, ser estudada depois de se ter distinguido as necessidades do aluno das consequências de um ambiente que a escola pode corrigir.

O texto poderia especificar que qualquer encaminhamento para uma escola especializada deve examinar um cenário contrafactual: “o aluno encontraria a mesma dificuldade se os obstáculos identificados tivessem realmente sido removidos?”. Uma decisão a favor de uma modalidade especializada pode ser apropriada dependendo da escolha e das necessidades, mas não deve encobrir uma falha de acessibilidade atribuível ao estabelecimento anterior. Prever uma reavaliação datada, acesso a conteúdos educativos gerais, recurso simples e uma transição gradual livre de coerção desnecessária.

3.6 Artigo 16 — Métodos de apoio educacional especializado

Minuta oficial (reformulação) — A minuta autoriza suporte presencial, extraclasse, móvel, consultivo e outras modalidades; vários podem ser combinados.

Os acordos de apoio poderiam explicar o princípio da proporcionalidade e do consentimento apropriado: o apoio útil não deve invadir o espaço pessoal, interromper desnecessariamente a atividade escolhida ou aumentar os pedidos. Deve ter como objetivo tornar o aluno mais livre e autônomo, e não dependente permanentemente de um adulto. Prestar assessoria especializada na redução de barreiras educacionais, incluindo treinamento para toda a equipe.

3.6.1 Ajuda sem monitoramento contínuo

A ajuda escolar pode ser essencial sem a necessidade de ocupar cada minuto do dia do aluno. Um adulto sempre ao seu lado pode, dependendo da situação, impedir relacionamentos espontâneos com os pares, comentar seus gestos, interromper suas atividades ou tornar bem visíveis necessidades que deseja manter privadas. Por outro lado, a ausência total de ajuda pode privá-lo de uma intervenção rápida quando a solicitar. A solução consiste em especificar os horários em que é necessária a presença direta, aqueles em que apenas um palestrante deve estar disponível e aqueles em que o aluno pode trabalhar livremente. Os critérios de sucesso incluem a autonomia, a segurança, a disponibilidade efetiva de ajuda e os sentimentos da criança, e não apenas o número de horas de presença de um profissional.

O valor da ajuda seria beneficiado por não ser calculado apenas em horas de presença de um adulto com o aluno. Seria então útil definir quando o apoio deve estar presente, disponível a pedido, acessível remotamente ou temporariamente suspenso. O aluno pode precisar de assistência rápida e de alta qualidade, mas prefere trabalhar sozinho por longos períodos de tempo. Monitore o efeito da presença na intimidade, autonomia, interações escolhidas e fadiga social. Quaisquer restrições não devem surgir da conveniência dos funcionários nem do preconceito de que um aluno autista precisa de supervisão constante.

3.7 Artigo 17 — Sala de recursos

Projeto oficial (reformulação) — O projeto estabelece um serviço educacional especializado complementar, com duração e objetivos monitorados, e planeja evitar afastamentos excessivos da turma geral.

Poderia ser útil distinguir expressamente a sala de recursos educacionais de um espaço tranquilo de recuperação sensorial e de uma sala de isolamento disciplinar. O aluno deverá poder solicitar interrupção regulatória sem ser excluído do curso por sanção ou perder acesso ao conteúdo. O espaço silencioso deve permanecer livremente acessível sob condições de segurança, destrancado e não utilizado para contenção indireta.

3.7.1 Um local de descanso escolhido não é uma sala de isolamento

Um espaço destinado a reduzir a sobrecarga só é protetor se o aluno puder ir até lá sem humilhação, se comunicar, sair em condições seguras e não ficar trancado para facilitar o gerenciamento de um incidente. Por exemplo, oferecer a uma criança a oportunidade de se retirar livremente para uma sala menos estimulante após uma refeição pode permitir-lhe regressar às aulas. Forçá-lo a entrar nesta sala, fechar a porta e deixá-lo sem oportunidade de expressar seu sofrimento é uma situação muito

diferente. Uma descrição separada destas práticas poderia especificar a liberdade de saída, supervisão proporcional, ausência de punição e resposta a qualquer pedido de ajuda.

Os procedimentos escolares poderiam especificar os critérios verificáveis para o descanso voluntário: iniciativa ou acordo inteligível do aluno, acesso à comunicação e à água, possibilidade de sair, ausência de humilhação, rastreabilidade de qualquer restrição excepcional ligada a um perigo real, retorno às aulas sem sanção automática. A "sala silenciosa" não é uma ferramenta destinada a acalmar os alunos para o conforto dos adultos. Quando um imperativo de segurança imediato impõe uma medida restritiva, continuaria a ser importante especificar a base, limitar estritamente a sua duração, preservar a possibilidade de recurso e reexaminar as circunstâncias.

3.8 Artigo 18 — Transições entre modalidades educacionais

Projeto oficial (reformulação) — Ponto particularmente positivo: o anteprojeto exclui explicitamente a falta de recursos, pessoal ou serviços como motivo de transferência para uma modalidade mais restritiva; prevê a análise prévia das adaptações e da documentação da decisão.

Para dar efeito concreto a essa proteção, diversas modalidades poderiam ser consideradas: identificação do responsável que deverá fornecer o recurso faltante, cronograma de correção, continuidade do ensino e procedimento de impugnação. Não reinterprete a falta de acomodação como uma deterioração médica para o aluno. Para qualquer transição, especifique os direitos de visita, a preparação gradual, o meio de comunicação escolhido e a possibilidade de reverter uma decisão que cause sofrimento imprevisto.

3.8.1 Prevenir transferências vinculadas a inadequações institucionais

Uma possível implementação consistiria em traduzir esta proibição em mecanismos concretos: registro escrito das adaptações faltantes, obrigação de cumprimento, controle e manutenção da escolaridade até que a situação seja resolvida.

Por exemplo, se o transporte especializado ainda não estiver disponível ou se a equipe não souber usar um auxílio de comunicação, a instalação deverá buscar uma solução provisória, nomear o departamento responsável e definir uma data para a resolução. Ele não pode concluir que o aluno necessita de um ambiente mais restritivo sem distinguir essa deficiência de suas verdadeiras necessidades educacionais. A família e a criança devem ser informadas da decisão e das razões da mesma num formato acessível.

3.8.2 Risco de retorno de categorias restritivas por guias de aplicação

O guia de organização (PDF p. 18–20) quantifica certas capacidades da turma e orienta os alunos autistas de acordo com critérios diagnósticos e funcionais. Estes detalhes podem facilitar a gestão e a contratação de pessoal dos serviços, mas não devem tornar-se um meio de contornar a protecção do artigo 18.º do projeto que proíbe a invocação de recursos insuficientes para transferir um estudante para uma solução mais restritiva.
Fonte: Guia saudita de organização (49 páginas)

Uma possibilidade seria que as decisões administrativas de atribuição mencionassem os recursos necessários, o responsável pela sua provisão e as medidas temporárias de retenção escolar. A criação ou atualização de guias deve ser acompanhada de uma verificação de compatibilidade com o regulamento finalmente adotado. Categorias

antigas ou não verificadas não devem ser introduzidas silenciosamente num regulamento com garantias mais fortes.

3.8.3 Investigar as causas da ausência antes de exigir o retorno

A ausência escolar pode resultar de uma doença, de uma situação familiar, de uma dificuldade de aprendizagem, mas também de um sofrimento ligado às condições escolares. Imagine uma criança que todas as manhãs teme o transporte barulhento, um amigo intimidador ou a perda do direito de fazer uma pausa. Simplesmente exigir o retorno sem alterar esses fatores pode aumentar o medo e prolongar a ausência. O estudo das causas deve começar pelas informações acessíveis ao aluno e à família, às condições em que o atendimento é menos penoso e aos ajustes efetivamente tentados. Uma pesquisa sistemática de 2026 identifica diversas categorias de fatores sociais, educacionais e materiais associados à ansiedade escolar em crianças autistas, sem reduzir todas as faltas a uma única causa.

Antes de utilizar a ausência ou queda na participação para justificar uma orientação mais restritiva, questione o aluno por meios acessíveis, analise a jornada escolar, conflitos, demandas sensoriais, transporte e recuperação pós-escola. Distinguir entre uma doença, uma necessidade de cuidados, uma preferência pessoal e uma situação de sofrimento ligada ao contexto. Avaliar uma adaptação pela segurança experimentada, pela aprendizagem recuperada e pela energia necessária, e não por uma presença física obtida à custa de ocultação ou exaustão.

3.9 Artigo 19 — Elegibilidade para serviços e escolha de rota

Minuta oficial (reformulação) — A elegibilidade é avaliada com base nas necessidades, observações e relatórios; o diagnóstico por si só não deve ser suficiente para decidir sobre o apoio. O artigo especifica ainda que a indisponibilidade de serviço especializado não pode privar o aluno do ensino nem interromper os apoios ou modalidades já possíveis; o estabelecimento deverá manter esse apoio até que seja prestado o serviço adequado.

Uma garantia útil consistiria em evitar que uma categoria administrativa obstrua acordos concretos que são baratos, mas essenciais, em particular o acesso à comunicação silenciosa, escrita ou a pausas. Qualquer decisão adversa deve ser fundamentada, comunicada de forma acessível e aberta à revisão independente. As limitações orçamentais devem ser tratadas como um problema de gestão pública e não como uma inelegibilidade de uma pessoa.

Tomemos o caso de um aluno sem documento médico atualizado que não pode participar de uma aula por causa de um toque extremamente alto. A escola pode reduzir imediatamente esta exposição ou oferecer um local menos barulhento; ela não precisa esperar por uma decisão administrativa sobre sua elegibilidade para examinar esse obstáculo. Por outro lado, um dispositivo caro pode exigir uma avaliação técnica e uma decisão orçamental. Estas duas situações não devem ser tratadas como a mesma recusa geral. Qualquer decisão de recusa especificará a necessidade apresentada, as soluções provisórias oferecidas, os documentos realmente necessários, a autoridade responsável e o procedimento de litígio acessível.

3.10 Artigo 20 — Admissão e inscrição

Projeto oficial (reformulação) — O projeto proíbe a recusa do registro em razão da própria deficiência e a suspensão do mesmo até o final do diagnóstico ou avaliação, desde que atendidas as condições gerais.

A regulamentação poderia especificar prazos e um caminho de recurso rápido, com obrigação de manter uma solução educacional e ajustes imediatos. Esta protecção poderia também abranger recusas informais, tais como apelos repetidos para retirar a criança, chamadas excessivas aos pais sem necessidade ou horários reduzidos artificialmente para impossibilitar a presença. Treine a equipe da recepção em formas de comunicação autísticas.

3.10.1 Tamanho das turmas, tetos e recusas indiretas de registro

O tamanho da turma influencia o ruído, as oportunidades de trabalho em pequenos grupos e o tempo gasto com cada aluno. O guia organizacional saudita de 49 páginas menciona, em determinadas situações de inclusão plena, um máximo de 30 alunos e uma proporção de 25% de alunos com deficiência; também prevê limites máximos separados para certas turmas especializadas, incluindo cinco alunos autistas colocados numa categoria chamada de “baixo funcionamento”. Outra parte trata, sob condições, do aumento de determinados percentuais em escolas privadas ou internacionais. Estes números referem-se a este guia, cuja aplicabilidade deve ser verificada, e não necessariamente aos 37 artigos do projeto. Um limiar concebido para organizar recursos pode tornar-se uma exclusão disfarçada se a escola inferir automaticamente que um aluno adicional não tem direito a uma vaga. Seria útil distinguir os meios a reforçar e as taxas de registro a garantir. Mais precisamente, a extensão voluntária mencionada neste guia pode variar de 25% a 40% em determinadas escolas privadas ou internacionais, mediante condições; tamanhos máximos de 15 ou 20 alunos também são mencionados em alguns casos.
Fonte: Guia saudita de organização (49 páginas)

Um limite de pessoal pode ser usado para garantir recursos didáticos adequados; torna-se problemático se impedir uma criança de aceder à escola que lhe convém ou se se basear numa categorização arbitrária. Uma abordagem possível seria distinguir o cálculo das necessidades de pessoal da limitação das taxas de registo, fornecer soluções de reforço quando as vagas são insuficientes e recolher dados sobre recusas explícitas ou indirectas com base em quotas. Os limiares devem ser legalmente verificados e interpretados à luz da proibição de recusas injustificadas estabelecida no artigo 20.º.

3.10.2 Garantir inscrição sem esperar por um longo exame de admissão

Alguns documentos educacionais anteriores usaram critérios de admissão que podem criar longos períodos de espera. Um antigo guia especializado em autismo menciona, nomeadamente, uma faixa etária de seis a quinze anos, um diagnóstico estabelecido por uma equipe e uma fase de observação de até um semestre antes de uma decisão final. A data atual e o status legal deste guia ainda precisam ser verificados. No entanto, ilustra um risco concreto a ser prevenido nas novas instruções: a criança não deve ficar sem escola e sem apoio enquanto os adultos aguardam a conclusão das avaliações. A minuta consultada protege expressamente o registro quando cumpridas as condições gerais, mesmo que a avaliação não seja concluída.

As proteções previstas no projeto, nomeadamente contra recusas com base na deficiência e contra suspensão da inscrição até ao final do diagnóstico, deverão ser tidas em conta nas instruções de candidatura. Poderia ser útil evitar que antigos procedimentos de selecção fossem mantidos pela inércia administrativa nas instruções de candidatura. A necessidade de observação pode motivar apoio e adaptações, e não a exclusão escolar prolongada. A publicação de um quadro de correspondência indicando os antigos critérios que foram revogados, substituídos ou ainda aplicáveis proporcionaria esclarecimentos úteis.

3.10.3 Os direitos não dependem de realizações acadêmicas

Uma história na mídia pode apresentar um estudante autista que ganha prêmios em robótica, se destaca em matemática ou alcança um desempenho excepcional. Tais caminhos podem dar boas ideias: apoiar um interesse particular, preservar a continuidade da aprendizagem ou preparar a transição de uma escola para outra. Mas nada dizem sobre os direitos de outra criança que não recebe nenhum prémio, comunica com dificuldade ou persegue interesses menos valorizados. Uma política poderia, portanto, ser avaliada com base no acesso real de todos os estudantes, incluindo aqueles cujo sucesso é discreto, e não apenas com base em exemplos publicitados.

Registro, consideração, arranjos, desenvolvimento e acesso à aprendizagem não dependem de nenhuma realização, quociente de inteligência, preço ou “potencial” espetacular. Um estudante cujos interesses são modestos, pouco visíveis ou distantes da ciência tem exatamente os mesmos direitos. Reter boas práticas de um trajetória individual sem apresentá-las como solução geral: o sucesso de uma política mede-se pelo acesso ordinário dos estudantes menos divulgados, e não pela multiplicação de histórias exemplares. Evite confundir autoestima e reconhecimento social, o que pode levar à pressão para um bom desempenho.

4. Ensino, tecnologias, projeto individual e avaliação — artigos 21 a 25

4.1 Artigo 21 — Programas e planos de estudos

Projeto oficial (reformulação) — O projeto favorece o acesso a programas gerais com adaptações, ao mesmo tempo que autoriza programas especializados de acordo com as necessidades.

A distinção entre adaptar o modo de acesso à aprendizagem e reduzir a ambição intelectual merece ser explícita. Um aluno minimamente verbal ou que não fala pode ter altas habilidades em determinadas áreas; não infira seu nível de compreensão a partir de suas habilidades de expressão habituais. Fornecer a exploração de interesses específicos, aprendizagem independente, uma apresentação visual ou textual do conteúdo e caminhos para desenvolvimento adicional de acordo com os pontos fortes individuais.

4.1.1 A inclusão não depende de uma lista de comportamentos anteriores

Um antigo guia saudita para professores de programas de autismo sugere, antes de certas formas de integração, habilidades como obedecer a comandos, seguir instruções em dois passos, esperar a sua vez, sentar-se calmamente, acenar, levantar a mão ou juntar-se a uma fila. É razoável ensinar algumas dessas habilidades quando elas servem a uma atividade ou segurança verdadeiramente escolhida. O problema aparece quando se tornam pré-requisitos para o acesso ao conhecimento e às outras crianças. Um aluno pode resolver um problema de matemática levantando-se várias vezes; ele pode compreender uma instrução escrita enquanto sente dificuldade quando confrontado com uma ordem oral rápida. É, portanto, a organização da turma que também deve adaptar-se, em vez de subordinar a escolaridade a uma lista de comportamentos aparentemente banais.
Fonte: Ministério da Educação — manual de autismo (2020)

Poderia ser dada especial atenção ao risco de inversão da lógica inclusiva: o aluno não tem de demonstrar a sua capacidade de imitar as normas sociais maioritárias antes de beneficiar da escola. Certos comportamentos podem ser ensinados quando têm utilidade real, mas não podem se tornar um exame preliminar de admissão. O programa e a aula também devem se adaptar: instruções escritas, respostas demoradas, espaço que permite movimentação, métodos alternativos de participação e aprendizagem centrada no conhecimento. Os critérios de acesso devem medir a eficácia dos acordos e não o grau de conformidade comportamental.

4.1.2 Ensino híbrido: acessando interesses sem criar segregação

Uma escola local sozinha nem sempre pode oferecer aulas aprofundadas em todas as áreas de interesse do aluno. Um sistema público partilhado entre estabelecimentos poderia, por exemplo, oferecer um módulo de botânica, programação, línguas, história, desenho ou mecânica acessível remotamente, mantendo a escolaridade normal e as disciplinas fundamentais. O aluno acessaria de acordo com seu interesse, não sob a condição de ser “excepcional” ou ter distinção acadêmica. A ideia continua sendo uma proposta a ser testada: seria útil estudar o custo, o tempo gasto, o acesso aos dispositivos, o suporte e a real escolha do aluno. A investigação qualitativa sobre interesses específicos mostra o seu possível valor educativo, sem demonstrar que a mesma fórmula funcionará para todos.
Fonte: Universidade de Glasgow — estudo qualitativo

Um caminho a examinar seria uma oferta pública, gratuita, opcional e acessível de módulos nacionais de ensino a distância para os reais interesses de cada aluno, sejam

eles científicos, artísticos, históricos, práticos ou outros. Não devem ser reservados a alunos “superdotados” nem condicionados por prêmios ou notas. O aluno continua a beneficiar da escola regular, do ensino geral, dos apoios e das relações livremente escolhidas. Os módulos adicionais não devem tornar o dia sistematicamente mais pesado: podem ocupar parte do tempo escolar planeado, com acordo informado, equivalências e acesso às ferramentas necessárias. As barreiras financeiras, digitais e geográficas devem ser previstas desde a concepção.

4.2 Artigo 22 — Materiais educativos e tecnologias assistivas

Projeto oficial (reformulação) — O projeto disponibiliza tecnologias e suportes necessários à participação; o ministério os disponibiliza no setor público e os estabelecimentos privados também devem atender às necessidades dos alunos admitidos.

Os dispositivos podem incluir auxiliares de comunicação alternativos, teclados e dispositivos de escrita, soluções de redução de áudio e ruído, suportes visuais previsíveis, auxiliares de planejamento e ferramentas digitais acessíveis. A escola deverá verificar a aceitabilidade sensorial e social do aparelho pelo aluno, treinamento e manutenção do professor. Não impor dispositivos de geolocalização ou vigilância intrusivos sem justificação, controle de dados e garantias reforçadas.

4.2.1 A ajuda técnica deve realmente ajudar e respeitar a privacidade

Uma tecnologia assistiva deve remover um obstáculo real, e não simplesmente adicionar um dispositivo à lista de equipamentos fornecidos. Um teclado permite que um aluno se comunique quando for difícil falar; fones de ouvido podem reduzir sons perturbadores; um calendário escrito pode reduzir a incerteza; uma plataforma adequada pode oferecer pausas e respostas atrasadas. Mas o software que exige a ativação da câmera, rastreia continuamente os movimentos ou interpreta automaticamente as expressões faciais pode, pelo contrário, aumentar a pressão e produzir erros. A decisão deve, portanto, documentar a necessidade, o uso aceito pelo aluno, a proteção dos dados, a eficácia medida e uma solução de substituição quando a própria ferramenta se tornar uma barreira.

A escolha das ferramentas poderia ser baseada na função desejada pelo aluno: comunicar, consultar materiais, controlar ruídos, planejar, participar de trabalhos e pedir ajuda. A tecnologia assistiva não deve resultar em observação contínua. Dispositivos equipados com câmara, microfone, localização ou análise automática exigem justificação da necessidade, minimização de dados, responsáveis claramente identificados e uma alternativa não intrusiva. Os dispositivos são avaliados quanto ao seu conforto sensorial e sua real utilidade. O aluno não deve perder o benefício do seu equipamento de comunicação pessoal em caso de conflito disciplinar.

4.3 Artigo 23 — Plano educacional individualizado

Projeto oficial (reformulação) — O texto prevê uma referência escrita, objetivos mensuráveis, ajuda, adaptações, distribuição de responsabilidades e revisão do progresso.

Cada plano poderia incluir uma tabela de obstáculos do estabelecimento e obrigações corretivas atribuídas aos adultos, e não apenas objetivos relativos ao aluno. Os indicadores devem relacionar-se com a aprendizagem, a autonomia real, a capacidade de expressão de recusa, o sentimento de segurança e de acesso às atividades, e não equiparar automaticamente a redução do stimming, a conformidade do olhar, a imobilidade ou a sociabilidade forçada ao progresso educativo. Leve em consideração

a fadiga, a recuperação e os efeitos retardados de um dia escolar aparentemente "bem-sucedido".

4.3.1 Coluna separada: obstáculos e responsabilidades dos adultos

Para cada obstáculo identificado seria útil registrar a condição de acionamento, o arranjo, o responsável, o prazo, a avaliação do aluno e o reexame. Assim, a obrigação de mudar de escola não se converte artificialmente num objetivo terapêutico que solicita ao aluno uma adaptação ao desajustado.

Exemplo de redação possível: "As trocas orais na cantina provocam um desconforto significativo; a direção organiza um espaço menos ruidoso ou um horário adaptado antes de [data acordada]; o gestor do catering verifica a candidatura; o aluno, com o seu método de comunicação, indica após duas semanas se a refeição se tornou acessível. » Esta formulação torna a ação verificável e evita um objetivo vago como "o aluno aprenderá a tolerar a cantina". Também permite manter um apoio personalizado se for necessário.

4.3.2 Do plano individual assinado às medidas efetivamente aplicadas

O plano educacional individual não deve ser uma ficha de objetivos produzida e depois esquecida. O guia organizacional saudita apresenta um trabalho envolvendo equipe multidisciplinar e a família, com etapas de preparação, execução e revisão. Para torná-lo um verdadeiro instrumento de apoio, devemos ser capazes de seguir a seguinte cadeia: um problema é descrito de forma verificável; é escolhida uma medida concreta; uma pessoa ou serviço torna-se responsável; são definidos uma data e um critério de resultado; o aluno é consultado sobre sua forma de comunicação; o efeito é reexaminado. Exemplo: "ruído muito intenso durante a refeição" deve levar a uma medição do local ou horário e à verificação do seu efeito, e não apenas a um objetivo de pedir ao aluno que "tolere o ruído". O guia indica, em particular, a preparação do plano no prazo de duas semanas após os resultados da avaliação, o início da execução na semana seguinte e revisões anuais, semestrais ou relacionadas com as necessidades. Estes prazos documentais devem ser distinguidos dos futuros requisitos legalmente aplicáveis.

O mesmo guia fornece objetivos "comportamentais" (PDF p. 24). Seria útil reservar estes objetivos para situações em que se estabeleça um benefício educativo ou de segurança genuíno, sem procurar eliminar uma diferença autista inofensiva. No plano, crie uma seção independente dedicada aos obstáculos que a escola deve eliminar: tipo de incômodo, responsável, data da correção, solução temporária, opinião dos alunos, indicadores de resultado. A participação da família não deve substituir a do aluno, especialmente quando o aluno pode expressar a sua preferência de outra forma que não através de palavras.

Fonte: Guia saudita de organização (49 páginas)

4.3.3 Separar obrigações escolares e objetivos dos alunos

Um plano individual pode estabelecer metas muito exigentes para uma criança, ao mesmo tempo que permanece omisso sobre as obrigações do estabelecimento. Duas colunas de responsabilidade podem ser úteis, mesmo que integradas num único documento. Para o aluno: que conhecimentos, competências ou possibilidades escolhidas queremos desenvolver, com que apoios? Para a escola: que obstáculo deve eliminar, que adaptação deve proporcionar, quem intervém, em que data e com que controlo? Se o jovem falhar porque a plataforma não lhe permite responder por escrito, esta dificuldade não deve ser transformada numa nova exigência comportamental contra ele. A consulta real com o aluno e família é essencial para interpretar os resultados.

O plano teria duas partes independentes, de valor comparável. PARTE A, obrigações do estabelecimento: retirar ruídos, modificar instruções, proporcionar pausas, evitar intimidações, permitir a comunicação escolhida, treinar um adulto, com nome do responsável, data de conclusão e confirmação do aluno. PARTE B, objetivos escolhidos para o aluno: conhecimentos, habilidades, autonomia, experiências e atendimento pessoal. A falta de progresso em B não deve apagar a responsabilidade de alcançar A. Avaliar o benefício educativo com a pessoa, especialmente quando o resultado positivo não é imediatamente visível nas aulas; documentar efeitos retardados e desentendimentos familiares ou profissionais sem retaliação.

4.4 Artigo 24 — Educação eletrônica e conteúdo digital

Projeto oficial (reformulação) — As plataformas e conteúdos devem ser acessíveis e compatíveis com os recursos técnicos e métodos de comunicação do aluno.

Aulas digitais poderiam ser oferecidas sem câmera permanente, sem obrigação de interação oral síncrona, com transcrição, instruções escritas, navegação previsível, contrastes adaptados e controle de alertas sonoros. A educação a distância pode ser um instrumento transitório ou complementar livremente escolhido; não deve tornar-se o substituto padrão da adaptação escolar física. A proteção das informações pessoais contidas nas ferramentas educativas também faria parte desta abordagem.

4.4.1 Verifique a acessibilidade das plataformas na prática

A acessibilidade digital não consiste apenas em abrir uma página da web em uma tela. O Guia de Acessibilidade Saudita publicado em 2023 apresenta princípios de conteúdo perceptível, utilizável, compreensível e robusto, e aborda equivalentes de texto, mídia e navegação. Para um aluno autista, uma interface pode satisfazer certos critérios técnicos e ainda assim permanecer dolorosa: sons inesperados, animações que não podem ser desativadas, instruções vagas, janelas que fecham muito rapidamente, notificação permanente ou a obrigação de falar diante de uma câmera. Seria, portanto, útil realizar testes com os alunos em causa, planear métodos de substituição e medir a aprendizagem realmente possibilitada e não apenas o número de opções técnicas.
Fonte: Ministério da Educação — acessibilidade (2023)

Poderia ser útil vincular os procedimentos de compra e controle das plataformas a esses padrões, acrescentando testes de utilização com os alunos envolvidos. Fornecer controle de volume de som, possibilidade de parar animações e notificações, instruções legíveis, operação sem câmera obrigatória, acesso assíncrono e tempo de processamento necessário. Como as dificuldades de atenção ou comunicação podem ser agravadas por uma interface, uma avaliação deve distinguir a acessibilidade do dispositivo das características intrínsecas do aluno. A escola deve ser capaz de oferecer uma solução equivalente caso um serviço digital permaneça inacessível.

4.4.2 Compreender o autismo e o não-autismo sem assimilação

A educação social pode ser organizada como aprender uma língua estrangeira. Quando você aprende outra língua, você estuda sua gramática, suas insinuações e seus usos, mas ninguém exige que você abandone sua língua materna ou ame automaticamente todos os costumes do país onde ela é falada. Da mesma forma, um aluno autista pode aprender a reconhecer convenções não autistas: alusões, polidez indireta, dizer uma coisa para sugerir outra ou os riscos associados aos julgamentos de intenção. O objetivo é compreender e proteger contra mal-entendidos, não adotar todas essas convenções ou esconder o autismo. Por outro lado, outros estudantes e adultos precisam

compreender o funcionamento do autista: a aprendizagem deve ser recíproca, com explicações concretas, em vez de uma exigência de conformidade dirigida a um único grupo.

Dois módulos opcionais adicionais poderão ser estudados. O primeiro aprende a reconhecer os códigos implícitos, os erros de interpretação, as armadilhas da conformidade social e os mecanismos de conflito do mundo não autista; o objetivo é COMPREENDER, não consentir ou imitá-los. A segunda explica aos alunos autistas seu próprio funcionamento, possíveis qualidades, dificuldades reais, direitos, a diferença entre autismo/transtornos e formas de pedir esclarecimentos. Devem permitir um balanço voluntário, confidencial e respeitoso de experiências concretas, de preferência com pessoas autistas experientes e competentes; nenhuma divulgação de episódios pessoais pode ser exigida. Os professores comuns devem, ao mesmo tempo, aprender as particularidades do autismo, para que o esforço de compreensão permaneça recíproco.

A analogia de um estrangeiro morando em outro país — Tomemos o exemplo de um francês que se instala no Brasil. É do seu interesse aprender português, compreender as formas de comunicação e os costumes locais e respeitar as pessoas e as regras aplicáveis. Isso não exige que ele “se torne brasileiro”, que renuncie à sua língua materna, à sua história, à sua cultura, aos seus valores ou aos seus gostos pessoais. Ele não precisa gostar da culinária do país, da música, do humor, da política, do futebol, da praia ou da floresta, nem praticar essas atividades, nem fingir que gosta delas. Compreender um uso, respeitá-lo quando diz respeito aos outros e aderir a ele pessoalmente são três coisas diferentes.

Transposição para o ensino de não-autismo — Para uma pessoa autista, os códigos não autistas podem, de forma comparável, ser ensinados como os de uma língua e cultura estrangeiras: insinuações, expectativas não declaradas, ironia, convenções que variam entre pessoas e ambientes, formas de expressar um pedido ou desacordo e riscos de interpretações erradas. Compreender estes mecanismos permite-lhe antecipar melhor as situações e comunicar, sem ter que aprovar todas, reproduzi-las, adotá-las como valores próprios ou ocultar o seu funcionamento autista. O objetivo educacional é adquirir conhecimento livremente utilizável, e não criar uma aparência não autista.

A “primeira língua”: também aprendendo o autismo — Na mesma analogia, uma pessoa aprende uma língua estrangeira sem que o ensino da sua própria língua deixe de ter significado. O aluno autista pode, portanto, beneficiar-se do conhecimento sobre o próprio autismo: sua natureza, suas características, suas possíveis qualidades, suas reais dificuldades e os meios de reconhecer situações inadequadas ou pedir ajuda. Este ensinamento não deve construir a auto-estima com base na aprovação dos outros, nem apresentar a conformidade social como prova de valor pessoal. Pelo contrário, pode ajudar o aluno a distinguir as suas próprias escolhas da pressão para imitar e a preservar a sua identidade enquanto desenvolve as suas possibilidades de acção.

Aprendizagem recíproca — Outros alunos, professores e famílias também devem aprender o que é o autismo, evitar julgamentos precipitados, explicitar seus

pedidos e respeitar particularidades inofensivas. O conhecimento do não autismo por pessoas autistas e o conhecimento do autismo por pessoas não autistas são duas abordagens complementares. Em particular, as famílias precisam de compreender como detectar as fontes de dificuldades sensoriais, mentais, sociais ou de atitude, em vez de procurarem imediatamente corrigir a reacção visível do aluno.

Aplicação educacional proposta — O programa poderia oferecer, dependendo dos desejos e possibilidades de comunicação do aluno, exemplos concretos e explicados de situações sociais, uma comparação entre o significado literal das palavras e possíveis interpretações, meios explícitos de solicitação de esclarecimentos e uma análise das consequências da ambiguidade ou de uma exigência de conformidade. A compreensão seria avaliada sem impor a adesão aos gostos da maioria, a simulação de emoções, o contato visual ou o comportamento destinado apenas a parecer comum. A participação em tais atividades deve permanecer acessível, respeitosa e sem divulgação forçada de experiências pessoais. Esta abordagem pode encontrar o seu lugar no ensino previsto no projeto de regulamento, sem substituir as disciplinas gerais, as ajudas individuais necessárias ou as obrigações da escola em termos de acessibilidade.

4.5 Artigo 25 — Avaliação da aprendizagem

Projeto oficial (reformulação) — O texto prevê meios justos de demonstração de conhecimento, adaptações de testes e formas alternativas de controle.

Dependendo da competência avaliada, as modalidades poderiam incluir resposta escrita, sala menos estimulante, tempo adicional, pausas, instruções esclarecidas e suportes tecnológicos. Seria importante distinguir o objeto do exame e as exigências sociais acessórias. A formalização prévia dos acordos evitaria negociações geradoras de ansiedade em cada evento; padrões essenciais poderiam ser preservados sem impor um único modo de expressão.

4.5.1 Avaliar uma habilidade, não um modo de expressão imposto

A avaliação deve medir a aprendizagem e não a capacidade de resistir a obstáculos que não fazem parte dessa aprendizagem. O Guia de Acessibilidade Saudita de 2023 aborda ajustes curriculares e de testes; um guia educacional de 2020 também menciona respostas orais, práticas ou assistidas dependendo das habilidades do aluno. Tomemos uma questão de geografia: se a habilidade buscada é localizar um país, o aluno pode responder por escrito, apontando em um mapa ou utilizando uma ferramenta adequada. Exigir uma resposta oral imediata diante do grupo introduziria um segundo exame, o do desempenho social, que pode distorcer o resultado. A regra proposta é identificar a competência efetivamente avaliada e, em seguida, autorizar todas as modalidades que permitam demonstrá-la sem alterar seu conteúdo essencial.

Para estudantes autistas, o método de controle deve corresponder à habilidade desejada. Se o objetivo é medir o conhecimento histórico ou científico, o constrangimento de uma resposta oral rápida, do contacto visual ou de uma sala barulhenta não constitui necessariamente uma componente desse conhecimento. Formalizar a montante os ajustes, verificar se não penalizam a pontuação, permitem

comunicação alternativa e preveem recurso quando o formato da prova cria artificialmente uma situação de reprovação.

4.5.2 Um aluno pode ter sucesso apesar de um teste inacessível

Um aluno pode esconder sua dificuldade durante um exame, forçar-se a parecer calmo, olhar para o adulto ou responder muito rapidamente, enquanto experimenta fadiga ou ansiedade significativa. Portanto, um bom resultado numérico não significa necessariamente que o método de avaliação fosse acessível. Por outro lado, um olhar desviado, uma postura incomum ou uma resposta tardia não significam que falte conhecimento. Seria útil isolar o objetivo do teste, retirar os requisitos acessórios e verificar o esforço imposto pela forma do teste. Algumas pesquisas sobre "camuflagem" autista descrevem a possível diferença entre a aparência externa e a experiência vivida; não nos permitem assumir esse fenômeno em cada aluno. O principal é reunir a sua própria experiência e adaptar os exames com base nisso.

Cada exame pode indicar claramente a habilidade que está sendo testada. Poderiam ser descartadas as exigências de conformidade social estranhas à habilidade testada: olhar, espontaneidade verbal, imobilidade prolongada, polidez ritual, velocidade de resposta na interação. Vários métodos de demonstração devem ser oferecidos, mantendo os objetivos educacionais relevantes. Uma classificação desfavorável não pode resultar da impossibilidade de suportar uma situação sensorial inacessível quando o conhecimento pretendido é demonstrável de outra forma. O feedback do aluno após a prova poderia descrever esforço, cansaço ou sofrimento, além da nota obtida.

4.5.3 Justificar quaisquer restrições adicionais durante os exames

Para determinar se uma condição de revisão é necessária, uma simples verificação de proporcionalidade pode ser aplicada. Primeira pergunta: que conhecimento preciso essa condição serve para verificar? Segunda pergunta: perguntaríamos a mesma condição a outro aluno com a habilidade desejada? Terceira questão: existe um meio menos restritivo de produzir uma medição tão fiável? Por exemplo, exigir que um aluno mantenha o olhar fixo no examinador geralmente não ajuda a medir o que ele sabe em ciências. Manter esta exigência sem justificativa transformaria uma particularidade de comunicação em uma desvantagem acadêmica. O artigo 25.º do projeto saudita já prevê uma avaliação justa; essas perguntas indicam como torná-lo eficaz.

Para cada exigência de exame imposta apenas aos alunos com deficiência, poderia ser feita uma pergunta: a mesma exigência seria aceitável para outro aluno com o mesmo conhecimento demonstrar? Se não for necessária restrição do olhar, expressão oral imediata, imobilidade, presença sob iluminação agressiva ou vigilância especial para o sujeito avaliado, sua manutenção requer séria justificativa. A remoção desta barreira não é um favor académico nem uma diminuição do nível de conhecimento.

5. Serviços de apoio, comunicação, transições e vida escolar — artigos 26 a 30

5.1 Artigo 26 — Serviços de apoio

Projeto oficial (reformulação) — Os serviços complementares são definidos de acordo com a necessidade do aluno, prestados por especialistas qualificados e integrados no plano individualizado.

Os serviços poderão incluir, consoante o caso, mediação educativa e familiar, facilitação da comunicação, assistência social e administrativa e análise de obstáculos escolares. O apoio psicológico pode ser necessário face ao sofrimento, mas não deve substituir o tratamento do obstáculo que o produz. Qualquer intervenção física ou de controle deve ficar sujeita a garantias de segurança, proporcionalidade e respeito pelos direitos, nunca à conveniência do pessoal.

5.1.1 Quando o problema vem do ambiente, o serviço deve ser capaz de agir sobre ele

Podem ser prestados a um aluno serviços muito diversos: fonoaudiologia para ajudar na comunicação, terapia ocupacional, apoio educativo, apoio psicológico em caso de sofrimento, bem como determinadas medidas orientadas para o comportamento. O guia organizacional saudita descreve várias destas profissões. Mas nem todos os problemas escolares residem nas funções da criança. Se um aluno só começa a gritar quando os alarmes soam repetidamente, treinar para não gritar não substitui encontrar um sinal sonoro menos estressante ou um protocolo adequado. Poderia, portanto, ser útil permitir que especialistas recomendassem mudanças no ambiente escolar e monitorizassem se essas mudanças são implementadas.

A coordenação relevante dos serviços poderia começar com uma análise do ambiente: ruído, calor, luz, contradições nas instruções, assédio, comunicação inacessível e comportamento adulto agravante. Os profissionais deveriam ser capazes de exigir mudanças institucionais; suas observações não devem ser usadas exclusivamente para adaptar o aluno a um ambiente inacessível. As intervenções que afectam directamente o corpo, a comunicação ou a liberdade de circulação exigem garantias explícitas de respeito, proporcionalidade e recurso.

5.1.2 Assistência para resolução de dificuldades acessível a todas as partes envolvidas

A assistência especializada útil na escola não deve ser confundida com terapia contínua ou com alguém designado para acompanhar cada aluno autista. Este pode ser um serviço de facilitação também acessível a professores, supervisores, famílias e administrações. Por exemplo, quando um adulto sente que um aluno o está “provocando” ao repetir uma pergunta, este serviço pode recolher a mensagem exata, rever as respostas já dadas, identificar o mal-entendido e ajudar a produzir uma explicação compreensível. Também pode examinar obstáculos sensoriais ou administrativos. A sua função é resolver situações e evitar que se agravem, sem impedir que a pessoa contacte diretamente um serviço de reclamação ou exerça os seus direitos. Uma ajuda personalizada mais intensiva continua a ser possível quando é realmente necessária.

Uma possibilidade seria estudar auxílios de resolução de situações acessíveis ao aluno, seus familiares, professores, supervisores e administração, por escrito e eventualmente por telefone ou mensagem, com acompanhamento de cada

solicitação. A sua missão seria identificar mal-entendidos e obstáculos, explicar os dois pontos de vista sem torná-los artificialmente equivalentes, ajudar na modificação concreta e prevenir a escalada. O aluno mantém acesso direto aos canais de reclamação e demais serviços. A equipe competente deve beneficiar-se da contribuição de adultos autistas qualificados, respeitando a confidencialidade e as responsabilidades profissionais.

5.2 Artigo 27 – Comunicação

Minuta Oficial (Reformulação) — O artigo cita explicitamente comunicação aumentativa e alternativa, linguagem de sinais, braille e outros modos apropriados para uso em instrução, avaliação e serviço.

Um aluno autista que não fala ou que fala, sob certas condições, pode se comunicar efetivamente por meio de texto, pictogramas, tecnologia ou outros meios escolhidos. Treinar a equipe para aguardar uma resposta, evitar interpretações precipitadas de silêncios e aceitar a comunicação de recusa, dor ou sobrecarga. O modo acessível também deve funcionar em procedimentos disciplinares e alertas de segurança.

5.2.1 Como uma interpretação errônea se torna uma sanção

Aqui está um mecanismo concreto que explica por que uma dificuldade de comunicação pode se tornar um conflito. Um aluno pergunta diversas vezes: “Por que as instruções mudaram?” »; ele só deseja obter informações precisas. Um adulto pode presumir, sem verificar, que o aluno está desafiando sua autoridade. A hipótese passa então a ser um julgamento (“insolente”), depois um dado em um arquivo (“comportamento agressivo”); se outras pessoas repetirem esse julgamento sem revisar os fatos, um simples mal-entendido se transforma gradualmente em uma acusação aparentemente confirmada. O aluno, que desconhece a intenção que lhe é atribuída, repete a pergunta e assim parece confirmar a suspeita. Este círculo pode levar à punição, à exclusão ou a uma crise causada pelo acúmulo de injustiças e demandas. Chamamos de “adivinhação da intenção” a suposição apresentada como fato, de “interpretação brutal” a conclusão imediata sem esclarecimento e de “amálgama escorregadio” o agravamento sucessivo das descrições.

Para interromper a cadeia, uma abordagem útil é manter a frase realmente falada, perguntar o que ela significava para o seu autor, distinguir o sentimento do adulto da intenção da criança e procurar respostas institucionais ausentes. A existência de irritação no destinatário não constitui prova de agressão intencional. Numa escola, o poder de classificar, sancionar ou excluir geralmente pertence aos adultos: uma interpretação errada tem, portanto, efeitos muito assimétricos. O esclarecimento deve ser acessível ao aluno – nomeadamente por escrito ou com prazo – antes de a avaliação pessoal se transformar em decisão disciplinar.

Seria útil substituir a atribuição automática de intenção por um procedimento curto: “Aqui estão os fatos que observei; aqui está o que entendi; está certo?”. Aceite o silêncio, uma resposta atrasada, uma escrita, um pictograma ou um dispositivo escolhido. Diante de uma sentença considerada inadequada, explique claramente a norma em vez de punir uma ofensa implícita que não é compreendida. O mesmo dever de esclarecimento aplica-se aos adultos e demais estudantes, e não apenas aos estudantes autistas. Num caso disciplinar, distinguir entre as palavras exatas, o contexto, as emoções de uma testemunha, as interpretações e os fatos estabelecidos de forma independente.

5.3 Artigo 28 — Transições educacionais e vida após a escola

Projeto oficial (reformulação) — O projeto visa a continuidade entre os níveis de estudo e a formação, o emprego, o ensino superior, a vida independente e a participação social, dependendo nomeadamente das preferências do aluno.

Seria preferível partir dos projetos pessoais do aluno em vez de presumir um destino profissional ou uma dependência vitalícia com base no rótulo diagnóstico. Preparar mudanças de localização e ritmo com antecedência, oferecer visitas antecipadas, transmitir adaptações eficazes sob controle de confidencialidade e garantir a continuidade dos meios de comunicação. Avaliar capacidades num ambiente acessível e desenvolver apoio para uma verdadeira autonomia.

5.3.1 Preparar-se para mudanças sem impor assimilação

A transição para uma nova turma, um novo professor, uma formação profissional ou um ensino superior não se resume apenas a horários. O aluno deve compreender as regras escritas e implícitas do novo ambiente, saber com quem contactar e ser capaz de manter adaptações eficazes. Ele pode aprender por que certos grupos usam convenções de humor, insinuações ou polidez sem ter que adotar essas práticas como gostos pessoais. Devemos dar-lhe informações explícitas sobre os riscos de mal-entendidos e formas simples de pedir esclarecimentos, ao mesmo tempo que formamos os adultos que o acolhem. O sucesso de uma transição é medido pela continuidade do conhecimento e das escolhas reais, e não pelo grau em que o aluno se integra aos hábitos da maioria.

Na preparação para um novo ciclo, formação ou emprego, seria útil distinguir o saber utilizar uma regra social e a obrigação de se conformar aos gostos da maioria. As modalidades possíveis seriam visitas preparatórias, informação escrita, direito de fazer perguntas “óbvias”, transmissão controlada de adaptações eficazes e acesso a mentores com conhecimento sobre o autismo. O aluno deve ser capaz de seguir seu “caminho de vida particular” e seus interesses sem estar sujeito à orientação ditada pelo desejo dos adultos de obter uma aparência comum. A autonomia é julgada pelas escolhas reais e pelas possibilidades oferecidas, não pelo grau de camuflagem.

5.4 Artigo 29 — Vida escolar, transporte e programas estudantis

Anteprojeto (reformulação) — O artigo prevê igualdade de acesso a atividades e serviços, transporte escolar, orientação, saúde, alimentação e atividades culturais, esportivas e técnicas; proíbe exclusões relacionadas com deficiência se as condições de serviço forem cumpridas.

Ampliar as adaptações para ônibus barulhentos, recreação, filas, cerimônias, catering, viagens e clubes. Permitir uma alternativa não estigmatizante para atividades sensoriais ou sociais intensas e evitar que esta alternativa seja usada para excluir sistematicamente estudantes autistas. Em passeios ou transportes, evite crises projetando situações e treinando supervisores em respostas calmas e não defensivas.

5.4.1 Alojamento escolar: liberdade, segurança e acesso a reclamação

Um sistema de internato ou alojamento ligado à escolaridade pode satisfazer necessidades específicas, por exemplo, quando o local de ensino é longe de casa. Um guia saudita de 49 páginas menciona algumas possibilidades residenciais no setor privado ou sem fins lucrativos. Mas o lugar de vida acrescenta questões que o horário escolar não resolve: quem pode abrir a porta, contactar a família, denunciar humilhações, aceder a uma sala, verificar as instalações em caso de incêndio? A dificuldade é particularmente grave se a criança não consegue falar ou proteger-se. As garantias

devem, portanto, ser pensadas para noites, emergências, privacidade, liberdade de circulação e acesso a um contacto independente.

Para os internatos associados à escolaridade, poderiam ser consideradas garantias explícitas: informação e possibilidade de reclamação no modo de comunicação do aluno, escolha e participação nas decisões, supervisão independente, respeito pela vida privada, possibilidade de contacto com a família ou pessoa de confiança, evacuação eficaz em caso de incêndio e ausência de fechadura que impeça a fuga. Uma sala de repouso voluntária não deve tornar-se uma sala de isolamento. A justificativa para um dispositivo residencial deve permanecer individualizada e controlável; este guia não é suficiente para demonstrar quais garantias já estão contidas na legislação saudita aplicável.

5.4.2 “Ruído social de fundo” pode ser tão perturbador quanto o ruído audível

O “ruído social de fundo” não é reduzido a decibéis. Designa o acúmulo de interações e solicitações que cercam o aluno: piadas, comentários sobre seus gestos, convites insistentes, competição de status, zombarias ambíguas, olhares, mudanças de grupo e expectativas implícitas. Um corredor pode ser acusticamente suportável, mas socialmente exaustivo; por outro lado, um local animado pode ser agradável se o aluno chegar lá voluntariamente, se sentir respeitado e puder ir embora. Essa cobrança só poderá aparecer no final do dia, após o retorno para casa. Uma avaliação deve, portanto, recolher os sentimentos e escolhas do aluno, examinar os efeitos retardados e proporcionar uma participação flexível em vez de confundir presença silenciosa e ausência de dificuldade.

A acessibilidade deve abranger corredores, linhas, ônibus, cerimônias, pátio e refeições. Permitir interações selecionadas, uma área menos exigente, um trajetória menos movimentado, proteção contra comentários não solicitados e possibilidade de observar sem participar em todos os jogos sociais. Antecipe que o cansaço de uma atividade coletiva só pode aparecer após o retorno para casa. Uma boa adaptação não é uma retirada sistemática do aluno de toda a vida comum: ela amplia realmente as suas opções de presença, afastamento e participação.

5.4.3 Esporte e lazer devem ampliar escolhas

Esportes, passeios e atividades coletivas podem trazer prazer, descobertas, aprendizado físico e encontros escolhidos. Também podem se tornar dificuldades se forem impostos contato corporal, calor excessivo, gritos, roupas intoleráveis ou a obrigação de participar de jogos sociais com os quais o aluno não consente. Três objetivos merecem ser distinguidos: o acesso à atividade e aos seus benefícios, a possibilidade de escolher uma forma adequada de participar nela e a exigência injustificada de parecer sociável ou comum. Uma opção menos estimulante, uma ruptura, um papel alternativo ou a recusa de uma parte opcional não constituem exclusão; estes são por vezes os meios para tornar uma experiência verdadeiramente gratuita e acessível.

O aluno deve ser capaz de praticar um esporte, participar de uma atividade comum, explorar uma oficina ou solicitar outra opção sem precisar comprovar sua integração social. As adaptações podem incluir calor, iluminação, contato físico, uniformes, anúncio de mudanças e direito a descanso. Meça a real liberdade de escolha e recusa, e não o número de saídas ou conversas produzidas pelo estabelecimento.

5.5 Artigo 30 — Conscientização, não discriminação e combate ao assédio

Projeto oficial (reformulação) — O regulamento prevê a conscientização de alunos, funcionários e familiares sobre direitos, estereótipos, discriminação e assédio.

As campanhas gerais poderiam ser complementadas por treinamentos destinados a identificar barreiras atitudinais concretas: interpretar a diferença como insolência, exigir interações desnecessárias, punir a angústia, zombar da voz ou dos interesses de um aluno, negar sua queixa por serem autistas. Fornecer um procedimento de denúncia acessível, investigações imparciais, proteção contra retaliação e reparação do contexto escolar. Envolver pessoas autistas adultas com experiência relevante na concepção e avaliação destes cursos de formação.

5.5.1 Treinamento sobre mal-entendidos e mecanismos de escalonamento

Em situações difíceis, a reação do adulto pode amplificar o problema repreendendo, levantando a voz, exigindo obediência imediata ou proibindo deixar um estímulo insuportável. Os funcionários devem aprender a reconhecer o ciclo de escalada, reduzir as restrições ambientais e permitir que o tempo real esfrie.

Por exemplo, um aluno cobre os ouvidos quando um exercício de alarme começa. Se um adulto retira as mãos, levanta a voz e exige que permaneça imóvel, o medo pode transformar-se numa reação defensiva. A medida verdadeiramente preventiva consiste em anunciar o exercício quando possível, fornecer proteção auditiva compatível com a segurança, explicar a rota de evacuação e evitar ações restritivas desnecessárias. Uma discussão posterior com o aluno permitiria verificar o que o ajudou e o que piorou a situação.

5.5.2 Permitir realmente que o aluno denuncie maus-tratos

O direito de denunciar maus tratos só é eficaz se o aluno puder exercê-lo sem depender exclusivamente do acusador. O guia organizacional saudita indica as obrigações dos estabelecimentos para com as famílias: informação compreensível, confidencialidade, participação no plano e indicação de meios para denunciar violência, abuso ou discriminação. Mas imaginemos uma criança que não fala e que sofre a humilhação de um adulto, ou que teme perder a ajuda da qual depende. Ele deve ser capaz de contar o ocorrido por meio de pictogramas, escrita, dispositivo de comunicação ou pessoa de confiança, receber aviso de recebimento e saber quem irá examinar os fatos. O procedimento deve especificar como as provas são preservadas, como a retaliação é evitada e quem decide sobre as medidas de proteção imediatas sem punir a criança que se manifesta.

Uma reclamação não deve ser rejeitada apenas porque o aluno chorou, gritou ou reagiu de forma incomum: essas manifestações também podem ser consequências do que ele sofreu. As questões essenciais são então: que actos ocorreram, em que datas, perante que testemunhas, que pedidos de protecção foram feitos e que respostas deram os responsáveis? Se houver pessoal escolar envolvido, deverá ser possível uma análise suficientemente independente. O resultado da investigação e as medidas corretivas deverão ser explicadas de forma acessível ao aluno e sua família, dentro dos limites de confidencialidade previstos na legislação aplicável.

Uma possível extensão desta proteção visaria explicitamente o próprio aluno, inclusive quando ele não fala, se comunica por escrito ou depende da pessoa em questão. A denúncia deve ser acessível, reconhecida, proteger contra retaliações e desencadear uma investigação independente quando os fatos assim o exigirem. Uma reação de angústia não deve justificar a recusa em examinar a queixa. A formação de adultos

deve incluir a detecção de humilhações, restrições injustificadas e escaladas causadas pela má interpretação das características autistas.

5.5.3 Assédio: analisar toda a cadeia de eventos

O bullying escolar não pode ser reduzido a uma série de conflitos isolados. A zombaria repetida da voz, dos interesses ou do modo de movimento de um aluno pode ser acompanhada de ostracismo, provocações calculadas e a ideia generalizada de que seria "estranho" ou errado não imitar os outros. Uma hipótese a estudar é que a indiferença de um aluno autista face a determinadas competições sociais pode ser sentida por outros como uma discrepância desestabilizadora. Esta hipótese será examinada entre outras com base nos fatos da situação. A revisão pode incluir quem a iniciou, que ações são repetidas, quem tem poder, quem foi notificado e o que a escola fez. Se o aluno autista finalmente reagir de forma visível, seu gesto deverá ser avaliado sem apagar as provocações anteriores. Sem uma reconstrução cronológica, a vítima corre o risco de ser apresentada como o problema.

O treinamento útil se concentraria no reconhecimento da inferiorização, das provocações repetidas, das imitações humilhantes, do isolamento imposto e da escalada causada pelos adultos. Quando um aluno autista pressiona um colega a se libertar após provocações, o exame de seu gesto poderia levar em conta os fatos anteriores, preservando a segurança dos demais. A documentação de datas, palavras, ações, testemunhas e respostas da escola poderia acompanhar um relato escrito ou não verbal do aluno, proteção contra retaliação, correção de causas e acompanhamento das ações tomadas. A formação deverá analisar o "normalitarismo" e as pressões que visam impor uma aparência ordinária, os seus mecanismos e os seus efeitos sobre os alunos.

6. Pessoal e formação — artigos 31 a 32

6.1 Artigo 31 — Número e competências do pessoal

Projeto oficial (reformulação) — A determinação das habilitações e dos números é confiada ao ministério, tendo em conta o número de alunos e as suas necessidades.

Poderia ser útil especificar que os números devem ser calculados de acordo com necessidades reais de acessibilidade e não de acordo com quotas categóricas que impediriam o registo. Os adultos acompanhantes devem conhecer as particularidades autistas, comunicação acessível, proteção contra abusos e desescalada sem coerção. Pessoal adicional não é suficiente se o comportamento institucional continuar intrusivo ou humilhante.

6.1.1 Verificar as habilidades dos adultos em situações da vida real

Formar um profissional não é apenas fazê-lo assistir a um curso sobre autismo. Devem então saber agir em situações concretas: explicar uma instrução ambígua, reconhecer um gatilho sensorial, oferecer uma resposta por escrito, receber uma reclamação sem se defender, intervir diante do ridículo e proteger um aluno sem controlá-lo fisicamente por conveniência. Essas habilidades podem ser verificadas por meio de dramatizações, observações de trabalho e feedback dos alunos. A conscientização dirigida a toda a turma também pode tornar visíveis as diferenças comuns de comunicação, desde que não transforme os alunos autistas em objetos de exposição. Um programa educacional britânico sobre neurodiversidade, LEANS, ilustra este tipo de ensino coletivo. O critério último continua a ser a mudança observável nas práticas do estabelecimento.
Fonte: Universidade de Edimburgo — LEANS

O treinamento poderia ser baseado em situações verificáveis: reconhecer um ruído ou incômodo mental, explicar uma instrução sem implicação, não emprestar intenção a uma expressão facial, responder sem se defender a uma reclamação, proteger a fala do aluno, distinguir entre regulação voluntária e isolamento, evitar gestos corporais desnecessários. O envolvimento de adultos autistas competentes na concepção, ensino e avaliação também seria útil, com remuneração e respeito pela função escolhida. A formação só terá sucesso se os alunos notarem uma mudança nas práticas e uma redução nos obstáculos identificáveis.

6.2 Artigo 32 — Desenvolvimento profissional

Projeto oficial (reformulação) — O projeto prevê a formação contínua do pessoal responsável pelo ensino e apoio.

Um programa de treinamento obrigatório e avaliado poderia abranger os seguintes temas: funcionamento diverso do autista, diferenças sensoriais e cognitivas, interações com o meio ambiente, comunicação alternativa, prevenção de danos sociogerados, possíveis adaptações, assédio, respeito ao consentimento, limites de intervenções corporais e análise de incidentes. A formação deve incluir contribuições de formadores autistas competentes e uma avaliação das práticas nas escolas, para além do número de horas frequentadas.

6.2.1 Medindo o efeito dos métodos educacionais na liberdade e no bem-estar

Um guia educacional saudita de 2020 apresenta 27 estratégias de ensino ou intervenção, incluindo ferramentas visuais, abordagens ditas “naturais”, reforços, treinamento por testes discretos e

técnicas para extinção ou redirecionamento de comportamento. Essas técnicas não têm o mesmo propósito nem o mesmo efeito no aluno. Ensinar uma forma alternativa de pedir ajuda não é o mesmo que tentar eliminar um movimento repetitivo inofensivo; prevenir uma acção perigosa não é o mesmo que obter o silêncio de uma criança em perigo. Para cada um, os responsáveis deverão anotar o benefício esperado para a criança, os métodos alternativos, os possíveis riscos de medo ou sobrecarga, a possibilidade de recusa e os efeitos efetivamente observados. A qualificação geral de "método baseado em evidências" nunca substitui esta análise de finalidade e proporcionalidade.
Fonte: Ministério da Educação — manual de autismo (2020)

Seria útil avaliar cada intervenção de acordo com a sua finalidade, a sua necessidade, os seus efeitos reais no bem-estar e na aprendizagem, o seu carácter voluntário ou imposto e as alternativas ambientais. A redução dos gestos repetitivos, da expressão emocional ou das necessidades de retraimento não é, por si só, um resultado favorável. O treinamento deve distinguir entre ensinar uma habilidade verdadeiramente útil, uma redução respeitosa e controle comportamental destinado a alcançar a aparência de conformidade. Qualquer episódio de constrangimento ou angústia requer documentação e acompanhamento, e não uma avaliação limitada à obediência obtida.

6.2.2 Treinar também adultos e outros alunos em diferenças autistas

A escola pode ensinar aos alunos autistas que desejam fazê-lo certos usos sociais para torná-los compreensíveis, mas também deve ensinar outros alunos e adultos sobre as particularidades autistas. Se um professor disser "você sabe o que quero dizer" para uma criança que pede esclarecimentos, cabe ao adulto explicar suas instruções; a criança pode, por sua vez, aprender a perguntar com calma "você pode me dar um exemplo?" ". Esta reciprocidade reduz mal-entendidos sem exigir que um dos dois parceiros se torne semelhante ao outro. As atividades devem explicar as diferenças entre compreender uma convenção, respeitá-la quando diz respeito a outros, e ser pessoalmente obrigado a adotá-la. Interesses incomuns, franqueza ou recusa de atividade social opcional não devem se tornar falhas morais.

A aprendizagem recíproca poderia ser considerada: estudantes e adultos não autistas aprendem a respeitar particularidades inofensivas, a compreender as diferenças de comunicação e a questionar os seus próprios padrões; os alunos autistas que desejam fazê-lo aprendem a identificar as regras implícitas e os perigos das relações sociais. Nenhum componente visa criar uma identidade substituta não autista. Avaliar a redução de humilhações e mal-entendidos, o direito de não se interessar por uma moda ou conversa, a capacidade de pedir esclarecimentos, bem como a preservação do bem-estar e da estima pessoal.

7. Acessibilidade e organização do ambiente escolar — artigo 33.º

7.1 Artigo 33 — Adaptação do ambiente escolar

Projeto oficial (reformulação) — O artigo dispõe sobre acessibilidade do edifício, informações e serviços, mobiliário e acessórios individualizados, planos de evacuação, controle regular de obstáculos.

O dispositivo poderia reconhecer explicitamente as dimensões sensoriais, mentais/cognitivas, comunicacionais e atitudinais da acessibilidade, além da circulação física. Fornece indicadores de ruído, reverberação, luz, odores, calor, multidões, horários, imprevisibilidade e excesso de demanda. Uma sala silenciosa, intencionalmente acessível, segura e destrancada, pode proporcionar uma oportunidade de recuperação; não deve ser um espaço para punição ou isolamento forçado. Os exercícios e alarmes de evacuação devem ser preparados com os alunos envolvidos, sem privá-los da sua segurança.

7.1.1 Protocolo concreto de auditoria sensorial e atitudinal

Para cada estabelecimento, uma abordagem possível incluiria as seguintes etapas: consulta aos alunos; fazer visitas nos horários de pico; identificar fontes de ruído e luz, densidade nos corredores, odores e situações de conflito; observe as soluções disponíveis; estabeleça um cronograma de modificação e verifique o efeito real. Avalie se você realmente pode ficar, aprender, descansar e sair do local com segurança.

Exemplo de verificação: durante uma semana, registre a intensidade do ruído na chegada dos alunos, compare o incômodo manifestado antes e depois de uma mudança de trajetória e verifique se essa mudança não priva a criança de sua primeira atividade. Um relatório de inspeção deverá indicar a origem do obstáculo, as medidas tomadas, quem foi o responsável, a data, a reação do aluno e qualquer correção adicional. Este método também aborda barreiras atitudinais, por exemplo, a forma como um supervisor responde a um pedido escrito.

7.1.2 Transformar conformidade técnica em acessibilidade experiente

Já existem critérios arquitetónicos e digitais num guia oficial saudita de 2023: dizem respeito, em particular, ao acesso a edifícios, vias, dispositivos de orientação, segurança, conteúdos e serviços digitais. Estes são elementos úteis para uma visita ao estabelecimento, mas a sua presença num documento não significa que tenham sido aplicados ou que cubram todas as dificuldades sentidas. Um corredor pode respeitar as larguras planeadas e ainda assim permanecer difícil devido à reverberação ou à iluminação intermitente. Uma saída de emergência pode estar de acordo com o plano, mas inutilizável se a porta estiver trancada. Para cada exigência, o controle deve, portanto, reunir uma observação material, o depoimento do aluno e uma prova nas condições reais do dia escolar.

Uma forma seria utilizar o princípio de uma grade de auditoria complementando os parâmetros físicos com critérios de ruído, iluminação, temperatura, odores, multidões, previsibilidade e interações sociais. Para cada obstáculo: local, horário de exposição, depoimento do aluno, possível arranjo, responsável, prazo e verificação após alteração. A evacuação deve ser efetivamente possível e preparada, sem bloqueios que impeçam a saída de espaço. A conformidade arquitetônica não pode compensar uma escola que permanece mental ou socialmente inacessível.

7.1.3 Inspecione também obstáculos mentais, sensoriais e atitudinais

Uma inspeção significativa deve relacionar a condição física da escola com as experiências reais dos alunos. Locais, horários e atividades podem modificar muito a dificuldade: um refeitório tranquilo antes do meio-dia pode tornar-se insuportável na hora das refeições; uma instrução escrita pode ser clara, enquanto o seu equivalente oral tem várias implicações. Os recursos educacionais públicos da Suécia e da Nova Zelândia fornecem exemplos de adaptação do ambiente e dos materiais; A pesquisa qualitativa coleta diretamente as percepções sensoriais de estudantes autistas. Para o projeto saudita, o método proposto consiste em fazer observações em vários momentos, consultar as crianças sobre os seus meios de comunicação, testar uma mudança concreta e, em seguida, verificar o seu efeito na aprendizagem e na fadiga, inclusive depois da aula.

Uma inspeção escolar poderia examinar em vários momentos do dia: acústica, reverberação, chamadas audíveis, iluminação, temperatura, odores, possibilidades de espera, densidade de tráfego, ambiguidade de instruções, pressão social e respostas defensivas de adultos. O monitoramento poderia documentar cada reclamação sem pré-julgar sua causa, testar alterações, coletar feedback acessível do aluno e verificar sua eficácia após várias semanas, inclusive em casa. O plano de evacuação também poderia abordar a gestão de alarmes e evitar quaisquer bloqueios que impeçam as pessoas de sair. A qualidade não se reduz à certificação da construção: a escola também deve ser acessível mental, social e educacionalmente.

8. Instruções de aplicação, monitoramento e entrada em vigor — artigos 34 a 37

8.1 Artigo 34 — Guias, formulários e instruções de execução

Projeto oficial (reformulação) — O ministério emite, nos limites das suas competências, as diretivas, guias e procedimentos necessários à aplicação do regulamento; ele pode atualizá-los, se necessário.

Poderiam ser publicadas instruções operacionais sobre as necessidades de acessibilidade dos alunos, especialmente aqueles com autismo, com modelos de planos, listas de verificação de obstáculos, soluções e exemplos de adaptações. Eles poderiam distinguir claramente guias históricos, novas versões aplicáveis e documentos de recomendação simples. A consulta acessível de estudantes e organizações especializadas durante cada atualização completaria de forma útil esta abordagem.

8.1.1 Impedir que um formulário antigo reduza novos direitos

O ministério deve garantir que um guia antigo não neutralize as novas garantias do regulamento. A dificuldade seria concreta se uma forma administrativa incluísse automaticamente categorias de "alto" e "baixo funcionamento", exigisse uma pontuação intelectual ou conduzisse a uma orientação mais separada, enquanto o artigo 11 do projeto exige o exame de possíveis ajustes na classe geral e o artigo 18 proíbe justificar uma transferência mais restritiva por falta de recursos. Cada formulário deverá, portanto, ser relido à luz do texto finalmente adoptado. Será necessário identificar as regras substituídas e dar às famílias uma indicação clara dos procedimentos efectivamente aplicáveis, de modo a evitar recusas baseadas em instruções que se tornaram inadequadas.

Uma tabela de concordância pública elaborada pelo ministério poderia ser útil: para cada norma antiga, manutenção, modificação, revogação ou simples caráter educativo; autoridade responsável; data da aplicação; mecanismo de recurso. Os critérios de diagnóstico, pontuação intelectual, habilidade de classe ou obediência não devem ser reintroduzidos por formulários administrativos se o novo regulamento proteger de outra forma o aluno.

8.2 Artigo 35 – Medição de impacto

Projeto oficial (reformulação) — O ministério é responsável por medir o efeito dos serviços no acesso à educação, participação, aprendizagem e autonomia, tendo em conta as necessidades individuais, e depois utilizar os resultados para melhorar os serviços.

As estatísticas se beneficiariam se não se limitassem ao número de diagnósticos, locais especializados, planos assinados ou horas de terapia. Poderiam também medir inscrições recusadas ou atrasadas, transferências indesejadas, situações de assédio, faltas por sobrecarga, alojamentos efectivamente proporcionados, possibilidade de expressão de uma escolha, incidentes de constrangimento e satisfação do aluno de acordo com o seu próprio modo de comunicação. Fornece indicadores anônimos de remoção de barreiras e análise qualitativa independente.

8.2.1 Medir os meios disponibilizados e as possibilidades efetivamente obtidas

O número de planos individuais assinados, treinamentos organizados ou software instalado mede a atividade administrativa; não diz se o aluno pode finalmente aprender sem dor e exercer os seus

direitos. Tomemos como exemplo uma escola que abriu uma sala silenciosa: considerar esta sala como uma "adaptação realizada" seria enganoso se ela estiver fechada em horários de maior movimento, se o acesso depender de sanção ou se a criança não puder sair dela. Os formulários sauditas disponíveis sobre acessibilidade e intervenção precoce já permitem registar meios e acompanhamentos. Seria útil acrescentar indicadores de resultados do ponto de vista dos utilizadores: acesso efectivamente obtido, recusa de participação respeitada, ajuda presente quando necessária, incidentes evitados e melhoria duradoura do bem-estar.

Pode ser útil monitorar duas famílias distintas de indicadores. Por um lado, os meios efetivamente disponíveis: formação, acessibilidades técnicas, apoios, serviços, prazos e pessoal. Por outro lado, direitos e experiência: admissão sem obstrução, participação desejada, possibilidade de descansar e recusar uma intervenção, prevenção de assédio, autonomia, segurança e redução comedida de obstáculos. As informações devem poder ser coletadas de estudantes não falantes e sem expô-las publicamente.

8.2.2 O silêncio não é prova de bem-estar

Um aluno que fica em silêncio após diversas intervenções não é necessariamente um aluno que está se saindo melhor. Ele pode ter obtido um ambiente menos hostil; ele também pode ter parado de protestar por medo, cansaço ou resignação. Pesquisas sobre comportamento de camuflagem, ansiedade escolar e experiências sensoriais chamam a atenção para essa possível discrepância entre a aparência externa e o estado real, sem permitir diagnosticar a causa em cada caso. Para medir o progresso, seria útil recolher informações acessíveis do aluno, verificar o contexto, examinar as suas possibilidades de escolher, comunicar e continuar a aprender, e monitorizar os efeitos ao longo do tempo. A falta de reclamação não constitui prova de satisfação se o aluno não tiver meios confiáveis de reclamação.

Fonte: Springer — estudo sobre camuflagem e pertença

Uma tabela pública poderia apresentar indicadores distintos: A) tempos de registro, resposta e desenvolvimento; B) obstáculos removidos e soluções mantidas; C) escolha do aluno, acesso às atividades, reclamações e respostas fundamentadas; D) angústia, medo, fadiga, assédio e incidentes de coerção; E) progresso educacional medido por métodos acessíveis; F) custo e eficácia dos diferentes apoios. A ausência de reclamações não significa satisfação se não existir um canal seguro. Uma redução na agitação pode refletir alívio, mas também inibição, exaustão ou exclusão: seria útil verificar com o aluno e examinar o contexto.

8.3 Artigo 36 — Lei aplicável na ausência de regra especial

Projeto oficial (reformulação) — O projeto refere-se a outras leis, regulamentos e decisões relevantes.

Poderia ser estabelecida uma ligação explícita entre as disposições do projeto e a lei de 2026 sobre o ensino geral, a lei sobre os direitos das pessoas com deficiência e os seus textos de implementação, sem declarar uma regra aplicável antes da sua entrada em vigor. Uma grelha de análise poderia indicar quais as disposições que garantem a escolaridade, a igualdade de acesso, a segurança, a confidencialidade, o recurso e as responsabilidades disciplinares.

If an establishment instruction contradicts a guarantee of the regulation that will be adopted, staff and families must be able to identify the legally applicable text and request the correction of the instruction. A public notice should indicate the provision concerned, its date of entry into force, the authority responsible for implementing it and the complaints procedure. This verification protects in

particular against the automatic reuse of admission or orientation criteria from older educational guides whose legal value has not been demonstrated.

8.4 Artigo 37 – Adoção e entrada em vigor

Official draft (reformulation) — The text provides for adoption by the competent Council and entry into force linked to that of the general law on education, unless a different date in the Council decision.

A non-regressive transitional timetable could be considered: immediate continuity of existing rights, training and accessibility within verifiable deadlines, publication of up-to-date guides, control of resources and operational complaint channels. O artigo 68.º da lei geral prevê 180 dias após a publicação; a data exata de entrada em vigor ainda não foi confirmada com base na publicação autêntica e na decisão de adoção do regulamento.

8.4.1 Quem deve corrigir o obstáculo e em que prazo?

A aplicação de uma regra escolar falha facilmente quando ninguém é designado para agir. Uma família solicita adaptação; o professor aguarda o especialista; o especialista aguarda autorização; o estabelecimento conclui que o aluno não pode permanecer. A resposta deveria ser oposta: definir o obstáculo, identificar uma medida transitória imediatamente alcançável, designar o departamento responsável pela solução duradoura e indicar uma data para revisão. Se a ajuda for recusada ou atrasada, deverá estar disponível uma explicação por escrito e um meio de recurso. A entrada em vigor do regulamento, uma vez legalmente estabelecido, deve ser acompanhada de uma clara distribuição de responsabilidades e de monitorização dos efeitos, sem impor uma expectativa educativa à criança.

Assim que a efetiva entrada em vigor for constatada, poderá ser estabelecido um cronograma de treinamento e controle sem suspender o acesso à escola e às instalações enquanto se espera pelos guias. Correções simples poderiam ser realizadas como prioridade: instruções, escuta, comunicação alternativa, redução de ruído e risco de assédio. Caso falte apoio, um procedimento poderá identificar a autoridade responsável, verificar medidas temporárias e evitar que uma falha administrativa seja interpretada como uma limitação do aluno. A avaliação deve examinar o progresso escolar e o progresso do aluno separadamente.

9. Disposições adicionais propostas pelo Autistão

9.1 Prevenção explícita de danos causados ou agravados por obstáculos

Uma disposição transversal poderia prever a obrigação de procurar fontes de danos sensoriais, mentais ou outros que possam resultar das condições de escolaridade. In a distress situation, the priority is to protect the person, reduce stimulation or aggression and understand the situation before attributing the difficulty to personal behavior. Voluntary, non-humiliating cool-down protocols without forced isolation or lockdown could be considered.

Example: if the difficulty appears every day after recess, find out if teasing, a jostling, a ringing bell or a change of schedule precede the distress. Test corresponding measures and collect the student's opinion. The reduction in the crisis after the correction of the environment provides information on the mechanism; the absence of a reduction invites us to examine other hypotheses, without too quickly concluding in a personal defect.

9.2 Recusa, escolha e autonomia do aluno

Um possível esclarecimento seria garantir a participação efetiva do aluno em todas as escolhas importantes: método de escolarização, tipo de apoio, assistência tecnológica, comunicação, horário e transição. When conventional communication is difficult, provide a response time and an alternative means. The possibility of expressing refusal, pain, incomprehension or complaint is a central dimension of accessibility and respect.

The expression of the choice must not depend solely on a question asked in front of several adults with an obligation to respond immediately. Um aluno pode preferir responder por escrito, comparar duas imagens, discutir com alguém em quem confia ou ter um dia para considerar uma opção. A falta de resposta não constitui acordo. As decisões importantes devem acompanhar o método de consulta utilizado, o desejo expresso e a forma como este influenciou a decisão.

9.3 Proibição de objetivos desnecessários de padronização acadêmica

Educational objectives could be defined according to the knowledge, skills, choices and needs of the student, not solely on the conformity of their appearance, their gaze, their repetitive movements or their social preferences to a non-autistic norm. A aprendizagem de novas competências continua a ser legítima; deve ser avaliada pelo benefício real para o aluno e para a sua liberdade, e não pelo desaparecimento forçado dos sinais distintivos.

Assim, "ficar parado por trinta minutos" pode não ter relação com a habilidade de leitura ou cálculo que realmente se busca. Embora movimentos inofensivos ajudem o aluno a se concentrar, evitá-los pode diminuir seus resultados. An objective of security or respect for others remains legitimate, but must be described by its concrete usefulness and not by the resemblance to the habits of the majority.

9.4 Proteção contra assédio, escalada e coerção

Poderia ser útil considerar um procedimento comum de prevenção, alerta, escuta e reparação em caso de intimidação, humilhação, mal-entendidos repetidos, constrangimentos físicos injustificados e punições ligadas à sobrecarga. Treinar

adultos em respostas calmas e não defensivas; rastrear incidentes para identificar suas causas e possíveis alterações no ambiente. Proporcionar monitoramento independente de incidentes graves, bem como acesso, por parte de famílias e alunos, às informações necessárias em conformidade com a legislação aplicável.

É importante diferenciar entre o perigo imediato, as precauções temporárias necessárias para proteger as pessoas e a análise completa do que levou ao incidente. Uma intervenção de emergência proporcional não dispensa a investigação posterior de possíveis humilhações ou abusos. Os factos, testemunhas e medidas preventivas deverão ser registados; o aluno e sua família devem poder solicitar a correção de uma versão errônea dos acontecimentos.

9.5 Direito efetivo de recurso e continuidade educacional

Para recusas de registro, mudanças de modo, retirada de ajuda, exclusões de atividades e desafios de plano, poderia ser fornecido um recurso rápido, acessível e fundamentado. O protesto não deve causar interrupção da escolaridade. Esta via de recurso ajudaria a reduzir a assimetria entre uma instituição familiarizada com os procedimentos e uma família muitas vezes forçada a explicar várias vezes as mesmas particularidades.

Uma família que contesta uma orientação deve saber a quem escrever, que documentos pode consultar, em que prazo será dada uma resposta fundamentada e quem, entretanto, fornecerá o ensino. When the difficulty relates to unavailable help, the recourse must not remain purely theoretical: the establishment must maintain possible adaptations while the competent services seek a lasting solution.

9.6 Participação de especialistas em autistas e outras partes interessadas

Adultos autistas competentes poderiam contribuir, principalmente no que diz respeito à acessibilidade, comunicação e obstáculos atitudinais experientes, para a construção de guias e treinamento. A sua participação como parceiros de conhecimento, e não como objetos de observação, seria particularmente útil. Os canais protegidos também poderiam permitir a recolha de observações de alunos menores e familiares, sem expor publicamente os seus dados pessoais.

A experiência autista pode lançar luz sobre problemas que os observadores externos não percebem, incluindo fadiga retardada, comunicação mal interpretada ou o efeito de repetidas solicitações sociais. A participação de adultos autistas competentes deve, portanto, ser organizada como um trabalho útil, definido e respeitado, e não como uma presença simbólica. Os depoimentos de alunos menores devem ser recolhidos com garantias de confidencialidade e sem pressão para se exporem publicamente.

9.7 Indicadores de desempenho que medem os direitos vivenciados

O monitoramento poderia medir o número de situações resolvidas através da eliminação de um obstáculo, tempos de acomodação, recusas de admissão, retenção desejada em ambiente geral, saídas obrigatórias, assédio, segurança percebida, acesso à comunicação, presença efetiva nas atividades e no trajetória de aprendizagem. As figuras administrativas beneficiariam de serem distinguidas das

melhorias efectivamente experimentadas pelos estudantes, preservando ao mesmo tempo a confidencialidade e a possibilidade de respostas não orais.

Uma escola pode melhorar as suas estatísticas reduzindo artificialmente as situações em que os alunos têm o direito de reclamar ou excluindo aqueles que enfrentam mais dificuldades. É por isso que os indicadores devem ser lidos em conjunto: redução de reclamações, mas também acessibilidade aos canais de denúncia; redução de incidentes, mas também desejada continuação das atividades normais; bons resultados académicos, mas também fadiga e segurança percebida.

9.8 Método de implantação e verificação independente

Poderia ser útil tornar público um cronograma de implementação, textos oficiais e instruções concretas, disponíveis em árabe e em formatos acessíveis, identificando autoridades responsáveis, recursos, prazos e mecanismos de fiscalização. A monitorização da aplicação nas escolas complementaria os guias escritos. Incidentes, observações dos alunos, resultados de avaliações e desenvolvimentos de conhecimento também poderiam informar revisões subsequentes.

O controle deve incluir visitas e trocas em condições reais: horário de entrada, transporte, recreação, aulas, refeições, atividades e evacuação. Os guias devem ser revistos com base em situações recorrentes e avaliações de efeitos, e não apenas com base nas taxas de formação declaradas.

10. Fontes, bases documentais e referências

10.1 Textos de referência pública

Projeto Istitlaa (37 artigos): https://istitlaa.scbc.gov.sa/ar/Education/Moe/StudentsWithDisabilitiesRegulatingBylaw/Pages/default.aspx

Lei Geral de Educação (Diário Oficial, 2026): https://www.uqn.gov.sa/decisions-and-regulations/4001465

Lei e Regulamentos dos Direitos das Pessoas com Deficiência: https://apd.gov.sa/en/local-regulations

Recursos de autoridade para pessoas com deficiência, incluindo um guia para o autismo: https://www.apd.gov.sa/en/sources

Ministério da Educação, biblioteca de guias (incluindo vários específicos para autismo): https://www.moe.gov.sa/en/ministry/about-ministry/rpr

10.2 Informações à imprensa e reconhecimento do projeto

O artigo publicado pelo diário Okaz em 18 de novembro de 2026 diz respeito a um guia organizacional de programas para alunos com deficiência e, em particular, ao número de turmas de inclusão. Este é um documento separado do projeto de regulamento apresentado em Istitlaa; a segunda edição do guia também é examinada neste arquivo como fonte documental, observada sua situação jurídica. Fonte: https://www.okaz.com.sa/local/na/2276171

10.3 Guias Ministeriais Sauditas e Materiais Educacionais

Ministério da Educação da Arábia Saudita, “الدليل التنظيمي لبرامج ذوي الإعاقة” (Guia Organizacional para Programas para Estudantes com Deficiência), segunda edição, 1448–1449 H, PDF de 49 páginas. Cópia em papel timbrado ministerial distribuído em site de terceiros; a sua autenticidade administrativa e o seu valor jurídico atualmente aplicável não foram definitivamente estabelecidos. Cópia pública consultada: https://fawazhs.sa/pages/p1784645088943.pdf

Ministério da Educação da Arábia Saudita, البيئات والمنشآت التعليمية » (Guia e critérios para acessibilidade universal em instituições de ensino), 1444 H/2023, PDF de 141 páginas. Fonte oficial: https://www.moe.gov.sa/media/uploads/ae/ae5e27445bb9448000e3ef8a186764edde61f01d2093724eb3a0c9577cad6e0f.pdf

Ministério da Educação da Arábia Saudita, “دليل المعلم الشامل لبرامج التوحد” (Guia completo para professores de programas de autismo), segunda edição, 1442 H/2020, PDF de 279 páginas. Expõe métodos de ensino e condições de inclusão que são objeto de análise crítica neste estudo. Fonte oficial: https://www.moe.gov.sa/media/uploads/e0/e0deaf6bdb9e6275aeae0e50d35dd9166a0b956454bebaeec3740edc12c1ccef.pdf

Ministério da Educação da Arábia Saudita, » (Guia de intervenção precoce para crianças com deficiência ou em risco), PDF de 65 páginas opostas, os números das páginas impressas e do PDF podem ser diferentes. Fonte oficial: https://www.moe.gov.sa/media/uploads/bc/bc49bf4e700594e06501571669b7fbc5cbdc6f142c518efdeeaad17d44598d9a.pdf

Ministério da Educação da Arábia Saudita, التوحد » (Antigo guia organizacional para programas educacionais para estudantes autistas), PDF de 13 páginas. A data precisa e o estatuto jurídico atual deste guia não foram estabelecidos. Fonte oficial: https://www.moe.gov.sa/media/uploads/70/7053728b644ae24ad842da21fb870052f6e20245c66cc0754a4d4bb634fb3782.pdf

As indicações de paginação anexas a estes cinco guias referem-se às páginas de arquivos PDF, observadas as particularidades indicadas para as páginas impressas. Esses guias devem ser diferenciados do projeto de 37 artigos aqui examinados.

10.4 Escopo e articulação das diferentes fontes

Os guias ministeriais e os textos de orientação educacional citados não substituem nem a lei sobre a educação geral nem o regulamento quando este é adotado. Certas condições mencionadas em documentos antigos podem ter sido modificadas ou abandonadas; qualquer uso normativo requer a identificação da versão oficialmente aplicável.

10.5 Outras explicações públicas de acesso livre

As publicações a seguir estão disponíveis gratuitamente on-line e fornecem informações adicionais aos leitores que desejam explorar determinados aspectos com maior profundidade.

Organização Diplomática do Autistão, “Explicações sobre o autismo”: https://autistan.org/autism/ — Apresentação pública da distinção entre autismo e dificuldades, e a importância dos obstáculos criados pelo ambiente.
Fonte adicional: Autistan.org — explicações em francês

Organização Diplomática do Autistão, relatório da visita do Embaixador do Nepal, 2026: https://autistan.org/visite-ambassador-nepal-ambassa-autistan-approch-humane-accessible-autism/ — Explicação pública sobre acessibilidade, assistência e abordagem não defectológica.
Fonte adicional: Autistan.org — visita do embaixador do Nepal

Organização Diplomática do Autistão, contribuição pública à reflexão sobre o Código Brasileiro de Inclusão, 2025, com retificação conceitual em 2026: https://autistan.ong.br/contribuicoes-autismo-projeto-codigo-brasileiro-inclusao/ — Distinção entre autismo, transtornos, obstáculos e situações incapacitantes.

Alliance Autiste, apresentação pública: https://allianceautiste.org/presentation.htm — Apresentação de direitos, assistência, aprendizagem escolar e social, de acesso gratuito.

10.6 Fontes internacionais oficiais usadas para comparação

Irlanda, Departamento de Educação, Autism Good Practice Guidance for Schools – Supporting Children and Young People, 30 de março de 2022, atualizado em 10 de fevereiro de 2025: https://www.gov.ie/en/department-of-education/publications/autism-good-practice-guidance-for-schools-supporting-children-and-young-people/ . Oito domínios e articulação de apoio global e individualizado. Algumas categorias do guia podem não corresponder à terminologia do Autistão.

Inglaterra, Departamento de Educação, código de prática SEND: 0 a 25 anos, guia legal aplicável na Inglaterra, guia publicado no portal GOV.UK: https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25.

Inglaterra, Câmara Municipal de Leeds, guia oficial sobre flexi-escolaridade, um sistema negociado para frequência escolar a tempo parcial e educação em casa, deixado ao critério da gestão escolar: https://www.leeds.gov.uk/one-minute-guides/one-minute-guide-flexi-schooling

Austrália, Departamento de Educação, Disability Standards for Education 2005, recursos oficiais para professores: https://www.education.gov.au/disability-standards-education-2005/educators. Obrigações de alojamento, consulta regular, prevenção de assédio.

Nova Zelândia, Currículo da Nova Zelândia, NZC expandido - para alunos com necessidades de aprendizagem complexas: https://newzealandcurriculum.tahurangi.education.govt.nz/5637323077.p . Recurso complementar ao programa nacional, não um programa separado; equipe com famílias e profissionais.

Suécia, Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), "Autismo", recursos sobre ambientes de aprendizagem e adaptações individuais: https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/autism/. Sua descrição médica não substitui a distinção conceitual original do Autistão.

Dinamarca, Børne- og Undervisningsministeriet, regras e recurso de educação especial: https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion-og-specialundervisning/specialundervisning/regler-for-specialundervisning e https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion-og-specialundervisning/specialundervisning/klagemuligheder/ . Alguns recursos têm um prazo de quatro semanas.

Holanda, Rijksoverheid, "Zorgplicht en samenwerken scholen in passend onderwijs": https://www.rijksoverheid.nl/themas/onderwijs/passend-onderwijs/zorgplicht-en-samenwerken-scholen-passend-onderwijsverantwoordelijkheid-van-de-scholen. Dever de oferecer local adequado e evitar a ausência de solução educativa; este sistema pode levar a outra escola e não deve ser apresentado como equivalente ao direito do Autistão à escola regular escolhida.

Brasil, Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), texto atualizado após modificação pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-normaatualizada-pe.html; Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, alterada pela Portaria nº 550, de 18 de junho de 2026: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os planos individualizados constituem comparativos de mecanismos.

10.7 Estudos científicos e escopo de seus resultados

Fisher, E., Rob, P., MacLennan, K., Mullally, S., Rodgers, J. e Tzemou, E., "Ansiedade escolar vivenciada por crianças autistas: uma revisão sistemática dos fatores contribuintes", Saúde Mental Escolar, 21 de março de 2026: https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-026-09852-8. Oito estudos, 767 participantes no total; fatores sociais, acadêmicos e físicos da escola. O corpus permanece limitado e não demonstra uma causa idêntica para cada aluno.

Wood, R., "Autismo, interesses intensos e apoio na escola: de esforços desperdiçados a entendimentos compartilhados", Educational Review, publicado online em 2019, vol. 73(1) publicado em 2021: https://eprints.gla.ac.uk/273222/. Estudo qualitativo de dez alunos autistas em cinco escolas primárias regulares em Inglaterra, com contribuições de professores, famílias e adultos autistas; não estabelece a relevância de um programa uniforme para todos.

Universidade de Edimburgo, LEANS (Learning About Neurodiversity at School), recursos de ensino e orientação de escopo: https://salvesen-research.ed.ac.uk/leans/about/resources/faq. Programa de compreensão da neurodiversidade para toda a turma, mas a organização enfatiza explicitamente que não constitui uma intervenção social individual nem um programa anti-assédio.

Price, J. e Romualdez, A. M., "Não parece natural estar aqui", Autismo, 2025: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/13623613251333860. Estudo qualitativo participativo com seis estudantes autistas de 12 a 16 anos; sentimentos sensoriais, espaços seguros e necessidades de apoio, sem generalização estatística.

Atkinson, E., Wright, S. e Wood-Downie, H., "Do My Friends Only Like the School Me or the True Me? », Journal of Autism and Developmental Disorders, publicado on-line em 8 de janeiro de 2025, volume datado de 2026: https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-024-06668-w. Estudo sobre o

pertencimento escolar, a camuflagem e a ansiedade não substituem a investigação de situações individuais;

11. Medidas operacionais adicionais

11.1 Ensino híbrido a ser experimentado sem separação imposta

Poderia ser considerada uma experiência controlada de ensino híbrido, sem substituir a escola regular. O aluno continuaria os cursos básicos e as experiências comuns que escolher; certa aprendizagem aprofundada poderia ser proporcionada, durante parte do horário escolar, por uma rede nacional acessível remotamente. O programa deve oferecer disciplinas diversas e não apenas disciplinas onde os alunos ganham prêmios. É preciso definir antes da prova quem produz as aulas, como o aluno se comunica e tira dúvidas, quais equipamentos são fornecidos, como seus dados são protegidos e quais conteúdos continuam obrigatórios. A participação deve ser gratuita, o regime escolar normal deve manter-se e o regresso ao método anterior deve ser possível sem penalização. A avaliação centrar-se-ia no conhecimento, na fadiga, na motivação escolhida e na igualdade de acesso entre regiões.

Este ensaio poderia basear-se no consentimento e em acordos decididos com os alunos: cursos comuns mantidos, módulos de interesse nacional escolhidos, apoio à compreensão social não assimilatória, tutoria e apoios acessíveis. Fornecer equivalências de tempo para não adicionar um dia adicional de trabalho, participação de alunos e familiares não falantes e opções de saída do piloto sem penalidade. Publicar resultados sobre conhecimento, satisfação real, cansaço, autonomia e participação; não selecionam nem os preços escolares nem a presunção de bom funcionamento.

11.2 Reconstruir incidentes em vez de punir uma reação isolada

Quando uma criança levanta a voz, sai do seu lugar ou rejeita uma intervenção, a equipe deve primeiro descobrir o que precede a reação. Vários adultos podem, querendo tranquilizar ou controlar a situação, aproximar-se em simultâneo, bloquear uma saída, falar todos ao mesmo tempo ou tocar no aluno sem o seu consentimento; esse acúmulo pode aumentar o pânico. A resposta preferida consiste em reduzir o número de interlocutores, deixar um espaço seguro para circulação, falar sem ameaças, oferecer escrita e permitir uma pausa voluntária. Após o incidente, distinguir as observações diretas das supostas intenções e ouvir a versão do aluno pelos meios que lhe convierem.

Um incidente escolar não começa necessariamente no momento em que um adulto vê um aluno gritando ou afastando a mão. Antes desta manifestação visível pode ter havido um alarme, um ruído repetido, uma instrução impossível de compreender, uma humilhação ou vários pedidos de ajuda que ficaram sem resposta. Para prevenir as crises, o establishment deve estabelecer a cronologia: o que desencadeou o desconforto, as tentativas do aluno de protegê-lo, as reações das outras pessoas, as intervenções impostas e suas consequências. Devemos separar os fatos verificáveis, as hipóteses sobre as intenções e o sofrimento descritos, para depois tentar modificações concretas no ambiente. Uma sanção baseada apenas no último episódio visível corre o risco de mascarar a causa e tornar a próxima crise mais provável.

Para cada incidente significativo, seria útil registrar separadamente: evento imediato, gatilhos anteriores, obstáculos sensoriais e sociais, ações de terceiros, precauções de segurança necessárias, possíveis explicações, depoimento acessível do aluno, medidas ambientais tentadas e resultado verificado. A irritação não prova agressão; um ataque não prova automaticamente uma periculosidade permanente; a proteção necessária deve permanecer proporcionada. No caso de conflito com um adulto, permita uma visão independente e evite retaliações. O monitoramento não deve substituir a resolução.

11.3 Controle independente dos resultados efetivamente obtidos

O controle deve ser capaz de detectar proteção puramente formal. Por exemplo, uma escola pode publicar uma política contra o assédio, ao mesmo tempo que exige que um aluno alvo de ofensas participe imediatamente na "reconciliação" com os seus agressores. Uma tal reunião imposta pode fazê-lo temer novas represálias, enquanto uma recusa é erroneamente apresentada como falta de cooperação. É necessário primeiro apurar os factos, impedir os actos hostis, garantir a possibilidade de denúncia confidencial e proteger o aluno contra represálias; qualquer mediação subsequente pressupõe segurança real e um acordo livremente expresso. O monitoramento deve perguntar diretamente ao aluno se as violações cessaram, em vez de apenas medir o número de reuniões organizadas.

A verificação independente deve estar relacionada ao próprio funcionamento do estabelecimento e não apenas aos procedimentos postados. Podemos examinar uma amostra de situações em que um aluno foi excluído, uma reclamação não foi respondida, uma acomodação anunciada não estava disponível ou um incidente se repetiu. Para cada um, os controladores compariam os fatos iniciais, os testemunhos acessíveis, as intervenções dos adultos, a solução anunciada e a melhoria observada após várias semanas. Uma equipe que reúna habilidades educacionais, jurídicas, técnicas e experiência autista poderia identificar erros de raciocínio ou obstáculos que os atores habituais não percebem mais. Os resultados seriam divulgados de forma agregada, resguardando a privacidade de estudantes, familiares e profissionais.

Para uma amostra de estabelecimentos voluntários e situações críticas, uma verificação independente poderia combinar habilidades educacionais, jurídicas e técnicas, bem como experiência autista relevante. A sua análise poderia centrar-se não só na presença dos guias, mas também nas modificações efectivamente efectuadas e no acesso efectivo dos alunos à calma, ao conhecimento, à comunicação, à continuidade escolar e aos mecanismos de reclamação. Os indicadores agregados poderiam ser tornados públicos sem identificar os alunos, as suas famílias ou as pessoas envolvidas.

Organização Diplomática do Autistão

Sede operacional
Embaixada do Autistão
SHN Quadra 1, Bloco F, Sala 1002
70701-060 Brasília · DF · Brasil

Sede administrativa
F.I. · 37–39 rue de Vermont · C.P. 104
CH-1211 Genebra 20 · Suíça

E-mail: contact@Autistan.org
Site: Autistan.org