

Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior: perspectivas e desafios evidenciados por docentes universitários no processo de ensino-aprendizagem

*Autistic Spectrum Disorder in Higher Education:
perspectives and challenges evidenced by university
professors in the teaching-learning process*

Layane Barbosa Silva*
Pâmela Fernandes Almeida**
Pamela Scarlatt Durães Oliveira***
Jadson Rabelo Assis****
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos*****
Ronilson Ferreira Freitas*****

Resumo

Na educação superior, a inclusão de pessoas com deficiência, como os autistas, é recente. A entrada desses alunos é uma evolução no contexto educacional. Desta forma, é importante lembrar que o fato de o aluno autista estar em sala de aula não significa que ele esteja ativo nas atividades acadêmicas, e compreendendo o conteúdo passado. Por isso, é indispensável que a metodologia seja adaptada, para que realmente ocorra a inclusão discente. Neste ínterim, este artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas por professores de um estudante com Transtorno do Espectro Autista desde o reconhecimento à inclusão no âmbito educacional em uma Instituição de Educação Superior. Foi convidado um professor com o título de bacharel e dois licenciados. A fundamentação metodológica adotada nesta pesquisa foi qualitativa, a coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, registros em um diário de campo e entrevistas semiestruturadas gravadas. Através do estudo, os principais achados da pesquisa apontaram que, inicialmente, foi um desafio para os professores lidar com a situação, uma vez que a maioria deles não sabia como lidar com o aluno, sendo que suas condutas foram sendo descobertas no dia a dia, buscando sempre manter a atenção do aluno. Os professores relataram, ainda, que foi um desafio o processo de ensino-aprendizagem, entretanto, estes foram capazes de entender e respeitar as particularidades do acadêmico e assim aprenderam a considerar com as estereotípias e os momentos em que o aluno se dispersava com facilidade dentro do ambiente áulico.

* Bacharel em Fonoaudiologia pelo Instituto de Ciências da Saúde das Faculdades Unidas do Norte de Minas, ICS/FUNORTE; E-mail: lavanebarbosa46@gmail.com

** Bacharel em Fonoaudiologia pelo Instituto de Ciências da Saúde das Faculdades Unidas do Norte de Minas, ICS/FUNORTE; E-mail: pam.almeydas@gmail.com

*** Doutoranda em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Montes Claros. Docente do Centro Universitário FUNORTE; E-mail: pamela-scarlatt@bol.com.br

**** Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas); Docente no Centro Universitário FUNORTE; E-mail: jadson.fono@bol.com.br

***** Doutor em Educação, área de Gestão, Educação e Políticas Públicas pela Universidade La Salle (UNILASALLE) Canoas, RS; Pós-Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN). Bolsista PNP/CAPE; Professor Substituto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do Núcleo de Educação da Infância do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAp/UFRN); E-mail: mendes.guilherme234@gmail.com

***** Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); Docente no Centro Universitário FUNORTE; E-mail: ronnypharmacia@gmail.com

Palavras-chave: Educação Superior. Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Docência Universitária.

Abstract

In higher education, the inclusion of people with disabilities, such as autistic people, is recent. The entry of these students is an evolution in the educational context. Thus, it is important to remember that the fact that the autistic student is in the classroom does not mean that he is active in academic activities, and understanding the past content. Therefore, it is essential that the methodology be adapted, so that student inclusion really occurs. In the meantime, this article aims to report the experiences of teachers of a student with Autism Spectrum Disorder from recognition to inclusion in the educational field in a Higher Education Institution. A professor with a bachelor's degree and two graduates were invited. The methodological basis adopted in this research was qualitative, data collection was performed through participant observation, records in a field diary and recorded semi-structured interviews. Through the study, the main findings of the research pointed out that, initially, it was a challenge for teachers to deal with the situation, since most of them did not know how to deal with the student, and their conduct was being discovered on a daily basis, always trying to keep the student's attention. The teachers also reported that the teaching-learning process was a challenge, however, they were able to understand and respect the academic's particularities and thus learned to consider stereotypes and the moments when the student easily dispersed within. of the aulic environment.

Keywords: College education. Inclusive education. Autistic Spectrum Disorder. University Teaching.

1 Introdução

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista – TEA – tem sido muito abordado em pesquisas científicas, no entanto, pouco se observa sobre a inserção do autista adulto na sociedade do conhecimento (OLIVATI; LEITE, 2019; SILVA et al., 2020). Alguns diagnósticos no autista adulto, de acordo com a literatura, por exemplo, só são realizados após ele se tornar pai e ter um filho diagnosticado com autismo. A partir dessa perspectiva, é que a família pode relembrar que o seu comportamento na infância era semelhante ao do seu filho hoje. Com isso, vem a busca por um diagnóstico, que pode ocorrer de forma tardia (RAMOS; XAVIER; MORINS, 2012; ZANON; BACKES; BOSA, 2017).

Cabe destacar que o espectro autista é caracterizado por prejuízos desde os primeiros anos de vida nas áreas de interação social, comunicação e comportamento. As características são muito abrangentes, afetando os indivíduos em diferentes graus nas áreas de interação social, comunicação e comportamento. Uma das principais características do espectro autista é a dificuldade do indivíduo de socialização (LEMONS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014). Além disso, O espectro autista é caracterizado por prejuízos desde os primeiros anos de vida nas áreas de interação social, comunicação e comportamento (LEMONS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014), comprometendo o seu desenvolvimento e um repertório muito restrito de atividades e interesses (CABRAL; MARIN, 2017), o que reforça a necessidade de apoio da instituição junto aos professores para melhorar o processo inclusivo dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Na Europa e nos Estados Unidos, o autismo é considerado como uma deficiência desde 1990, ano em que foi incluído no Estatuto de Educação dos Indivíduos com Deficiência

(IDEA)¹, para que fosse garantido os serviços de intervenção, e direitos a educação especial (ORTEGA, 2009). Entretanto, ao se considerar a perspectiva internacional, dois marcos regulatórios são importantes para o reconhecimento do campo da educação especial – no qual o autismo está integrado. São eles: a Declaração Mundial da Educação para Todos (UNESCO, 1990) – também conhecida como Declaração de Jomtien – e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) parte do pressuposto que toda e qualquer pessoa tem direito à educação. Neste sentido, preconiza que os sistemas de educação de seus países signatários – incluindo o Brasil – possam organizar-se para o desenvolvimento, elaboração e efetividade de políticas públicas e educacionais que garantam a seus cidadãos o direito educacional com qualidade e pautada em uma perspectiva voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa para sua inserção na sociedade do conhecimento e exercício da cidadania. Já a Declaração de Salamanca, por conseguinte, ao reafirmar o documento anterior, traz em seu bojo um conjunto de princípios, políticas e práticas nas quais considera que as pessoas com deficiência devem ter o direito à educação e o acesso aos diferentes níveis escolares – incluindo a educação superior – e, por extensão, uma formação para o pleno exercício da cidadania e de sua trajetória acadêmico-profissional.

Neste ínterim, ao se voltar o olhar para o contexto brasileiro, percebemos que, por ele ser um país com evidentes assimetrias sociais e demográficas, pode gerar um entrave para o reconhecimento de deficiências, para que assim se consiga realizar as intervenções na saúde e educação para ajudar as pessoas com distúrbios da comunicação² (CAMPOS; FERNANDES, 2016). Contudo, ao se analisar o ordenamento jurídico-normativo brasileiro, desde a promulgação de sua Carta Magna (BRASIL, 1988) – também conhecida como Constituição Cidadã –, percebe-se que este avançou significativamente quanto aos aspectos legais para a garantia de direitos de pessoas com deficiência, especialmente no espectro educacional. Na própria Constituição (BRASIL, 1988) em seu artigo 205, fica evidenciado que a educação deve ser um direito de todos, sem qualquer distinção, fundamentados por princípios da qualidade, equidade e uma formação cidadã. Logo, reconhecer esses sujeitos é premissa para todo setor da sociedade nacional.

Neste sentido, no ano de 1989, foi promulgada a Lei nº 7.853/893 (BRASIL, 1989), que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social e pleno exercício de direitos sociais e individuais. Já em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB4 – (BRASIL, 1996), também ficou garantido, especialmente em

¹ A Lei Pública nº 94-142 é reautorizada como *Ato Educacional para os Indivíduos com Deficiência* (IDEA), a PL nº 101-476, que estende o direito à educação independentemente de qualquer deficiência, em ambiente o menos restritivo possível.

Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse:
<https://uscode.house.gov/view.xhtml?path=/prelim@title20/chapter33&edition=prelim>

² Os distúrbios da comunicação constituem algumas das doenças mais prevalentes, principalmente na infância, manifestando-se como atraso ou desenvolvimento atípico envolvendo componentes funcionais da audição, fala e/ou linguagem em níveis variados de gravidade (SOMEFUN et al., 2006).

³ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm

⁴ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

seu artigo 595, o direito à educação às pessoas com deficiência nos diferentes níveis escolares, o que corroborou os marcos regulatórios internacionais e nacionais. Nesta perspectiva, no ano de 1999, com a promulgação do Decreto 3.2986 (BRASIL, 1999), ficou instituída a regulamentação da Lei 7.853 (BRASIL, 1989), bem como a educação especial como uma modalidade transversal para todo e qualquer nível educativo.

Diante deste cenário, em 2008, foi desenvolvida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁷ (BRASIL, 2008), que traz diretrizes para a educação especial em diferentes contextos. Na educação superior, por exemplo, tal documento (BRASIL, 2008, p. 12) evidencia que

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Como podemos observar com a citação supracitada, no ambiente universitário fica revelado a necessidade da integração das pessoas com deficiência no que tange ao acesso, percurso e formação acadêmico-profissional, de modo a contribuir para o seu processo de ensino-aprendizagem. Pode-se perceber que este foi um avanço para o contexto educacional no que tange à formação escolarizada das pessoas com deficiência, incluindo os autistas – foco deste estudo.

Desta forma, ao voltar a atenção para o autista, cabe destacar que em 2012 foi sancionada a Lei n° 12.764⁸ (BRASIL, 2012) que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Este dispositivo legal teve como intuito considerar o TEA como uma deficiência, para que essas pessoas tivessem acesso e direito ao acompanhamento e avaliação como qualquer outra pessoa com deficiência.

Neste sentido, aponta-se aqui outro dispositivo legal nacional que revelou-se como um marco para o campo da educação especial, a saber: a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI⁹ – (BRASIL, 2015). A LBI tornou-se referência nacional para garantia jurídica de direitos às pessoas com deficiência em todos os âmbitos dos direitos fundamentais e sociais, incluindo-se a saúde, à vida e à educação.

⁵ Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, s.p.).

⁶ Para realizar a leitura na íntegra, acesse:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

⁷ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

⁸ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

⁹ Para realizar a leitura do documento na íntegra, acesse:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

No que se refere à educação, destaca-se o seu artigo 27 (BRASIL, 2015, s.p.) que revela que

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Frente ao exposto, ao se centrar para a educação superior, se pode perceber que a inclusão de pessoas com deficiência, como os autistas, é recente, mas é uma evolução importante, principalmente na garantia dos direitos constitucionais e na promoção do exercício da cidadania e aprendizagem ao longo da vida. Contudo, torna-se necessário lembrar que o fato do aluno autista estar inserido em sala de aula não significa que ele efetivamente incluído nos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, é indispensável que o conteúdo seja adaptado, para que realmente ocorra a sua inclusão e real formação acadêmico-profissional e não apenas serviço de apoio, gerando o possível abandono do estudante, resultando em um processo de exclusão (TOMELIN et al., 2018).

Partindo-se de tais pressupostos, se pode considerar professores como agentes importantes na e para a adaptação do estudante, visto sua contribuição para o desenvolvimento acadêmico-profissional, ajudando-o a adquirir recursos e estratégias para melhores adequações no seu processo de aprendizagem. O professor como mediador de tal processo, possibilita que o educando com autismo seja socializado e interaja com os colegas e outros agentes educativos. De acordo com Cunha (2014), o professor universitário exerce um papel fundamental na qualidade da educação superior, essa sendo entendida como parte dos processos de avaliação, ensino e aprendizagem. Sendo assim, o docente, ao potencializar a formação do estudante com deficiência, pode impulsionar a um melhor desempenho do aluno autista na Instituição de Educação Superior – IES –, favorecendo a sua confiança em fazer o que realmente deseja para a sua vida e a acreditar no seu potencial, de modo a ele capaz de realizar tarefas como qualquer outro sujeito que não tenha deficiência (LUTEREK; MACHADO, 2016).

Diante deste contexto, este estudo teve por objetivo relatar a experiência vivenciada por professores universitários de um aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA – desde o reconhecimento à inclusão desse aluno no âmbito educacional em uma Instituição de Ensino Superior. Para tanto, o trabalho foi dividido em quatro seções. A primeira consta a problemática, o aparato legal que fundamenta o campo da educação especial e o objetivo da pesquisa. Na segunda seção, apresenta-se o percurso metodológico desenvolvido para a investigação. A terceira seção, por sua vez, constitui-se dos resultados e discussões analítico-interpretativas do estudo. Por fim, a quarta e última seção, são apresentadas as considerações finais da investigação.

2 Percorso metodológico

A fundamentação metodológica adotada nesta pesquisa foi qualitativa, fundamentada na Hermenêutica-dialética. Segundo Gadamer (1999), na hermenêutica ocorre a compreensão dos sentidos pela comunicação entre os seres humanos, tendo na linguagem seu núcleo central. Para Habermas (1987), a dialética busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos obscuros e contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles (MINAYO, 2014).

A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, registros em um diário de campo e entrevistas semiestruturadas gravadas, utilizando-se um roteiro adaptado de Aporta e Lacerda (2018), no período de agosto de 2019. Como critérios de inclusão, foram selecionados professores que lecionaram para um estudante diagnosticado com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) regularmente matriculado em um dos cursos superiores ofertados pela Instituição de Educação Superior (IES). Os sujeitos da pesquisa foram três professores de uma IES da rede privada de um município de médio porte¹⁰ do interior do Estado de Minas Gerais. Foi convidado um professor com o título de bacharel que trabalha com componentes curriculares específicos do curso de Medicina Veterinária e dois licenciados, que trabalham com os componentes do núcleo comum – entendido aqui como aqueles componentes que compõem a grade curricular de mais de um curso de graduação.

Inicialmente, os pesquisadores entraram em contato com a direção da IES onde o estudo foi realizado para apresentar a proposta de pesquisa. Foi solicitada a assinatura do Termo de Concordância da Instituição (TCI) – este servindo para a autorização da realização do estudo no referido *lôcus* analítico-investigativo. Posteriormente, junto à coordenação do curso, foram agendados encontros com os três professores em horários diferentes, e fora do turno de trabalho, para que eles pudessem ser entrevistados.

As entrevistas ocorreram presencialmente na IES em que os docentes trabalhavam e tiveram duração de, aproximadamente, quarenta e cinco minutos. Cabe destacar que elas foram realizadas em horários previamente combinados, de modo a não prejudicar as atividades acadêmicas. Com o intuito de facilitar o registro das entrevistas e de torná-las mais dinâmicas, todas foram gravadas, utilizando um gravador de voz eletrônico da marca lótus.

Os pesquisadores transcreveram as falas dos participantes, as quais foram impressas e encadernadas. Para preservar a identidade e o anonimato dos participantes do estudo, foram utilizados nomes fictícios para identificá-los. Um dos pesquisadores realizou a conferência da transcrição produzida em relação à gravação original a partir da escuta atenta das falas dos professores participantes do estudo, objetivando garantir a fidelidade do registro, das opiniões e a eliminação de erros.

Foram organizadas, ainda, as anotações dos diários de campo sobre a rotina de trabalho dos professores e as observações dos pesquisadores, sendo as mesmas somadas às entrevistas transcritas e os componentes do *corpus* da pesquisa. Após esta etapa, foi realizada a leitura horizontal e exaustiva dos textos e a construção das categorias empíricas, além da leitura

¹⁰ De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as cidades de porte médio são aquelas com população entre 100 mil e 500 mil habitantes.

transversal de cada subconjunto dos dados, por meio das variáveis teóricas adotadas no estudo (FIGUEIREDO, 2008; COUTO et al., 2010).

A análise do material empírico permitiu a construção de quatro categorias analítico-interpretativas: 1) *Dificuldades para lecionar para um estudante com Transtorno do Espectro Autista*; 2) *Reações ao descobrir que teria um estudante com Transtorno do Espectro Autista*; 3) *Adaptações das atividades avaliativas e práticas* e; 4) *Comportamento do estudante autista em sala de aula*. As categorias foram validadas por um pesquisador externo, referência em pesquisas no tema. No estudo, a hermenêutica possibilitou a compreensão dos textos e unidades de sentido relacionadas diretamente as situações vivenciadas pelos professores durante sua tarefa de lecionar, enquanto a dialética evidenciou as contradições e dificuldades nesse novo processo de trabalhar com um estudante com TEA.

Sendo assim, nesse estudo foi realizada a triangulação de métodos para garantir a fidedignidade dos dados, sendo eles a somatória das entrevistas semiestruturadas, o uso do diário de campo, das observações participantes e a validação das categorias por pesquisador externo. Ademais, ressalta-se que o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) tendo sido aprovado sob o parecer nº: 3.485.449 (CAAE 14062419.1.0000.5141). Todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) logo após os pesquisadores responderem todas as suas dúvidas, deixando clara a preservação do sigilo das informações. A pesquisa contou com financiamento próprio, não existindo conflitos de interesses.

3 Resultados e discussão

Participaram do estudo três professores, sendo dois licenciados e um bacharel, conforme descrito abaixo:

- Maria, 37 anos, mestre em Sociedade, Ambiente e Território pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); leciona o componente curricular: Sociologia e Antropologia e está na Instituição desde 2011. Foi a primeira experiência da professora trabalhando com um estudante com TEA, em uma turma de graduação na educação superior;

- Carlos, 41 anos, doutor em Nutrição Animal pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), leciona os componentes curriculares: Introdução da Medicina Veterinária, Nutrição animal, Forragicultura e Bovinocultura de leite e está na instituição desde 2009. Para Carlos, essa também foi a primeira experiência com um estudante com TEA.

- Lúcia, 39 anos, especialista em Linguística pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Ministra aulas de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos na Instituição desde 2002. A professora Lúcia relatou que já teve contato com estudante com TEA, porém na educação básica, e não na educação superior.

3.1 Dificuldades para lecionar para um estudante com Transtorno do Espectro Autista

Com relação às dificuldades para lecionar, foi possível observar que, inicialmente, o desafio para os professores lidar com aluno com Transtorno do Espectro Autista era evidente, conforme pode ser observado nas falas abaixo:

Foi um desafio tanto como professora, como supervisora acadêmica [...]. É uma proposta que a gente vem amadurecendo ao longo do curso (MARIA).

Não tinha noção do desafio que seria, mais a gente aprende a lidar com isso, na verdade é e foi um aprendizado. A gente aprende a conviver, cada dia uma descoberta nova pra gente, um desafio (CARLOS).

É uma dificuldade nossa, por que nós não temos garantia que ele vai formar, por que tem muita dificuldade para falar e tal (LÚCIA).

Neste sentido, salienta-se que a maioria das situações vivenciadas por professores universitários que trabalham com alunos que tenham o TEA são desafiadoras, visto que cada um pode apresentar comportamentos e estereotípias, nunca vistos antes por eles. Portanto, o ideal é sempre agir com calma e empatia para lidar de maneira correta com estas situações (MORAES, 2016). Além do mais, percebe-se que há a necessidade de aumentar a formação pedagógica dos professores que apresentam contato com o estudante, uma vez que estes precisam desempanhar bem na forma de trabalhar com ele, levando em consideração suas dificuldades e necessidades, sem deixar de lado o rigor acadêmico e a importância da formação profissional desse indivíduo (SILVA; SILVA, 2016).

Cabe destacar que a formação pedagógica na educação superior ainda é um desafio, especialmente para professores oriundos de cursos distintos à licenciatura. De acordo com Cunha (2014) e Ramirez (2011), os docentes universitários vão constituindo-se ao longo de sua experiência profissional, pois, muitas vezes, as pós-graduações de onde são egressos preconizam a pesquisa e conteúdos específicos, não potencializando a profissionalização para a docência e, sim, para a área profissional.

Os maiores desafios para os professores do referido estudo, consistia em como lidar com um aluno com TEA, visto que dois deles nunca tiveram contato com pessoas com TEA anteriormente em seu *lôcus* profissional. Ademais, como seu primeiro contato já era de imediato no âmbito da docência, sem conhecer as características do Espectro Austista, revelou-se um desafio, fazendo com que todos eles tivesse que buscar o máximo de informações para conseguir conhecer mais sobre essa deficiência e buscar estratégias didático-pedagógicas para incluir este aluno no contexto acadêmico de seus componentes curriculares. Por conseguinte, tais atitudes voltadas ao trabalho docente com pessoas com deficiência têm sido consideradas por diversos pesquisadores como condição essencial para potencializar os processos de ensino-aprendizagem (LEE et al., 2015; NOZI; VITALINO, 2017).

Foi possível observar ainda que, inicialmente, os professores do estudante em tela não sabiam o que fazer com relação à postura e condutas que deveriam ser adotadas em sala de aula. Também constatou-se que o exercício profissional, neste caso, é uma aprendizagem que ocorre no dia-a-dia da sala de aula, uma vez que os professores durante a formação profissional, não recebem preparação suficiente para lidarem com essas especificidades, o que exige deles um maior comprometimento com a sua função pedagógica como educadores. Esses desafios podem ser observados nos relatos a seguir:

Não sabia o que fazer, então essa postura e as nossas condutas elas foram sendo descobertas no dia a dia mesmo (CARLOS).

Todo dia é um dia novo e o desafio era manter a atenção dele. A gente tem que ter essa noção, essa percepção diária, essa compreensão, né, de que ele no mundo dele, ele desenvolvia atenção para algo específico (CARLOS).

O professor não é preparado. Em geral, nós não temos isso na graduação, o que temos é muito pouco (LÚCIA).

Dessa forma, é possível inferir que o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular na educação superior, ainda tem muito a avançar, sobretudo no que diz respeito à formação docente, a fim de que elas possam ter mais oportunidades de uma inclusão real (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). Ademais, a formação de professores universitários necessita de maior atenção dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e das IES para que seja possível o atendimento educacional especializado nas atividades docentes no contexto universitário. Também evidencia-se que a ausência de políticas públicas de formação continuada para os docentes da educação superior, entre outros aspectos mencionados na literatura (PLETSCH, 2012; CUNHA, 2014; MOROSINI, 2014), como a construção de uma identidade docente e institucional, acompanhamento de professores iniciantes, formação de formadores, por exemplo, impactam na qualidade da educação superior e, por extensão, na pedagogia universitária, especialmente nos processos de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a profissionalização nessa área e o cuidado do bem-estar docente poderão contribuir para que o professor profissional possa estar integrado em um ambiente prazeroso e condições adequadas de trabalho, minimizando medos, angústias e frustrações (RAMALHO; NUÑÉZ, 2014; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016), uma vez que desenvolvimento profissional docente deve estar pautado para além de uma formação técnica. É dizer, que estes agentes educativos devem ser transformadores e reflexivos sobre suas próprias práticas profissionais, habilitados para o mundo do trabalho e para as questões de sua carreira. Ademais, também impacta para que ele esteja mais preparado para os desafios da sociedade do conhecimento e da formação humana, o que exige ir além da alienação que o mercado e a divisão do trabalho podem lhes fazer reféns (THESING; COSTAS, 2017).

Assim, reforça-se que, quando o professor é preparado para lidar com esse tipo de situação, como no caso do estudante com TEA, mesmo que o contato com o novo seja difícil, com o passar do tempo e com as buscas pelo seu desenvolvimento profissional, ele vai aprendendo a lidar com as lacunas existentes na sua própria formação (RAMALHO; NUÑÉZ,

2014). E no caso dos estudantes com deficiência – no caso aqui, o estudante com TEA –, quanto maior a comunicação que o docente desenvolver com ele, maior a possibilidade de que o indivíduo terá para desenvolver habilidades e competências necessárias para a aprendizagem de sua formação acadêmico-profissional. Além disso, poderá aprimorar seus hábitos de olhar, tocar e expressar as suas necessidades enquanto pessoa e estudante. Quanto maior a participação do estudante com TEA nas atividades acadêmicas, maior será o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, melhor será sua capacidade de se tornar independente (OLIVEIRA; BARRETO, 2018; DONATI; CAPELLINI, 2018).

Neste contexto, finalizando essa categoria, salienta-se a importância do professor oferecer auxílio adequado ao estudante com TEA, para que ele tenha uma alta participação nas atividades, possa comprometer-se mais, melhore o seu desempenho e, por conseguinte, amplie a sua interação comunicativa e a diminua a ajuda social que tenha ao seu redor (SILVA; GESSER; NUERNBERG, 2019). Tal perspectiva visa promover a autonomia do estudante e a sua capacidade de exercer a cidadania ao longo de sua trajetória na educação superior (FREIRE, 1996).

3.2 Reações ao descobrir que teria um estudante com Transtorno do Espectro Autista

Sobre a reação dos professores ao descobrir que teriam um estudante com Transtorno do Espectro Autista, estas foram diversificadas. Entretanto, o que se observou na fala de cada professor foi o seu interesse em conhecer o aluno, suas especificidades e habilidades, para que, a partir disso, eles refletissem e preparassem uma aula cujo conteúdo fosse significativo e promovesse a aprendizagem do acadêmico.

Eu tive curiosidade e expectativas. Assim, sempre gosto muito de desafios e sabia que isso aí me desafiaria esse meu modelo tradicional de aula, mesmo as aulas sendo diferenciadas, então foi uma expectativa boa, para fazer, reformular, pensar duas vezes, essa pessoa tem um aprendizado visualmente (MARIA).

Sim, na verdade nós mudamos a nossa preocupação quando ele é nosso aluno e de tornar o processo um pouco mais dinâmico, mais visual, aulas mais atrativas, e a grande mudança foi a elaboração das provas, a elaboração foi algo discutido pra que as perguntas e os questionamentos ele fosse mais objetivos (CARLOS).

De acordo com as respectivas falas, quando os professores visualizam o acadêmico com TEA como um aprendiz, observou-se que eles passaram a construir as atividades didático-pedagógicas visando também sua aprendizagem. Neste sentido, identificou-se que os docentes abandonam a visão biológica da deficiência e olham para a construção social a favor do estudante.

Para mim é gratificante de saber que essas pessoas com deficiência estão chegando ao ensino superior (LÚCIA).

Em um estudo realizado por Donati e Capeline (2018), com um grupo de professores de aluno com autismo na educação superior, foi relatado que ele tem dificuldade em acompanhar os demais colegas. Contudo, um dos professores considerou que esse aluno apresentou média superior ao restante da turma em sua disciplina. Fleira e Fernandes (2019), em um estudo de intervenção, observou que ao inserir um estudante com TEA em um cenário inclusivo para a aprendizagem, todos os envolvidos ganham com a experiência. Além do aprendizado do conteúdo, para o qual a maioria dos envolvidos demonstra entendimento, é uma experiência enriquecedora para todos.

Os discursos das professoras entrevistadas em um estudo realizado por Lemos et al. (2016), demonstram a ruptura entre os conceitos iniciais que tinham sobre o autismo. Em sua maioria, percebiam as pessoas com TEA como isoladas, arredias e avessas a atitudes de carinho, o que poderia comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, reafirma-se a importância da atuação do professor e o preparo dele como mediador e agente promotor da inclusão, assim como o papel da instituição como o espaço propício e legítimo para isso (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

Neste ínterim, reafirma-se a necessidade de uma maior colaboração entre docentes e famílias dos estudantes com TEA para que a educação inclusiva seja efetivamente realizada. Tal perspectiva pauta-se no reconhecimento de que os professores sabem a importância de incluir qualquer aluno portador de deficiência ou não no ambiente educacional, bem como no seu dever de garantir o direito à uma formação de qualidade e para o exercício da cidadania.

Apesar disso, o que a literatura relata é que, mesmo existindo políticas públicas e educacionais referendando à inclusão como um direito garantido no ordenamento jurídico-normativo brasileiro, muitas instituições e, por extensão, os profissionais da educação, ainda não estão preparadas para oferecer uma aprendizagem integral que favoreça esse estudante com deficiência a ter uma formação que promova sua autonomia e inclusão acadêmico-profissional nos diferentes espaços da sociedade do conhecimento, haja vista a necessidade de do desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico mais efetivo (LEMOS et al., 2016; ONOHARA; CRUZ; MARIANO, 2018). Por fim, tal visão reforça a importância de educação continuada para com os professores dos diferentes contextos – incluindo a educação superior, de modo a torná-los aptos a trabalhar com o processo de inclusão no contexto áulico, institucional e nas relações de ensino-aprendizagem.

3.3 Adaptações das atividades avaliativas e práticas

Com relação ao critério de avaliação adotado pela Instituição de Educação Superior em que o acadêmico com TEA está inserido, observou-se que existe um padrão de avaliação. Não obstante, para o estudante - cerne desta investigação -, o que ficou evidente nos relatos dos professores é que o processo de avaliação dele é diferenciado, onde são levadas em consideração as suas necessidades individuais.

A avaliação é diferenciada [...] nas avaliações tradicionais a gente tem o padrão de enunciado, onde o aluno vai pensar um pouco, depois vem o questionamento e depois vem a pergunta. Para a pessoa específica que tem o transtorno, não pode ter esse perfil de prova, por que embora ele

saiba o conteúdo a linha de raciocínio dele não pode dá esse monte de volta, então á pergunta é direta e específica (MARIA).

É padrão ENADE, com enunciado onde faz o aluno parar, pensar, analisar as questões, acessões, comparar, então isso não dá, a gente percebeu isso ao longo do tempo, porque ele sabia o conteúdo, mas na hora da prova ele confundia tudo, aí isso a gente foi aprendendo que, depois que a gente pergunta para ele, ele respondia (MARIA).

Ele não tinha a mesma avaliação, eu avaliava de acordo com as condições dele. Eu tento direcionar a pergunta para ele, para entender o que estava falando (LÚCIA).

O intuito de uma avaliação no processo de ensino não é apenas aprovar ou reprovar o acadêmico, mas sim constatar o seu nível de conhecimento e de dificuldade (Guindaste, 1994). Desta forma, é válido ressaltar a importância da IES e do corpo docente ao se sensibilizarem com as necessidades de cada estudante (SILVA; CYMROT; D'ANTINO, 2012). Partindo do pressuposto de que a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, torna-se imprescindível valorizá-la na orientação das ações pedagógicas que visem à superação das dificuldades apresentadas pelos discentes (MIQUELANTE et al., 2017).

Neste contexto, quando o assunto é a inclusão de graduandos com deficiência na educação superior, parece necessário que a IES busque oferecer subsídios para a implementação de ações afirmativas e política institucional que favoreçam o aprimoramento das condições de permanência desse alunado no ambiente universitário, inclusive com relação ao processo de avaliação (SILVA; CYMROT; D'ANTINO, 2012). É importante que os professores que lecionam para alunos com TEA reflitam sobre seus estudantes, uma vez que estes necessitam de um atendimento educacional especializado, tanto nas estratégias comportamentais, quanto na preparação do material didático-pedagógico que leve em conta suas características psíquicas conhecidas (PIMENTA, 2019). No caso da avaliação, esta deve, então, dentre seus distintos aspectos, diagnosticar ao professor quais os pontos em que o aluno precisa ser mais bem apoiado para ter sucesso acadêmico. Assim, esta avaliação pode servir como um parâmetro para direcionar as atividades a serem propostas, estratégia esta permitida pela flexibilidade escolar (GUINDASTE, 1994).

No que se refere às atividades práticas, observou-se que o estudante tem uma boa desenvoltura nos trabalhos de grupo. Já nas aulas práticas, inicialmente, por não haver conhecimento da postura do acadêmico, os professores apresentaram certa preocupação. Esta, por sua vez, foi relatada que não houve nenhuma ocorrência que prejudicasse as práticas, conforme pode ser observado nas falas a seguir:

Em atividades em grupo ele participa bastante, ele interagi, então sempre busquei trabalhar em grupos em sala de aula, como já disse á questão visual, os vídeos também, principalmente incentivá-lo a apresentar trabalho, participar de apresentações, com os colegas (MARIA).

Nós tivemos preocupação em relação as aulas praticas né, na verdade e mais um receio nosso, por que não sabemos como seria a postura dele para fazer essas aulas, mas não teve nenhum problema graças a Deus, a única mudança nossa foi em relação orientá-lo e foi orientado a mãe para que ele faça menos disciplinas (CARLOS).

De acordo com as falas dos docentes investigados, percebeu-se que eles referiram que o estudante possui uma boa participação em atividades em grupos. Estudo realizado por Fleira e Fernandes (2019) aponta que o processo de inclusão é dinâmico e deve envolver todos os alunos, que só tem a ganhar com essa experiência, uma vez que foi realizado um estudo com um aluno com TEA, onde dentro da atividade proposta para o aluno realizar em grupo, ele se mostrou seguro de si, feliz e entusiasmado. Em poucas palavras, ele relatou ter gostado de fazer a atividade em sala, bem como apreciou tudo o que os amigos disseram a seu respeito e que gostaria de mais aulas assim. Ele sentiu-se parte do grupo – incluído. Tinto (2005) diz que a integração social no ambiente universitário possibilita um maior envolvimento dos estudantes ao longo de sua formação acadêmica. Essa realidade também se aplica aos portadores de deficiência, uma vez que eles também são sujeitos sociais dotados de experiências, vivências, expectativas e, por extensão, essa integração se faz mais que necessária, deve ser uma premissa das relações acadêmicas.

Neste contexto, destaca-se a importância de trabalhos que discorram sobre as interações sociais de pessoas com TEA, sobretudo no ambiente educacional, visto que a participação de estudantes autistas e, considerando a mediação dos professores e dos colegas, poderá melhorar a interatividade deles e, com isso, melhorar e facilitar o seu processo de aprendizagem. Compreender que os comportamentos das pessoas com espectro autista podem ser influenciados considerando os contextos interativos, a mediação do professor e, sobretudo, as particularidades de cada acadêmico é fundamental no desenvolvimento das habilidades desse aluno (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Estudo realizado por Barberini (2016) aponta que é na instituição educacional também que são trabalhadas as questões de grupo, de socialização, as quais são de grande importância para uma pessoa com autismo, visto que ele aprende e convive com outras pessoas e não apenas com àquelas que fazem parte da sua família. Portanto, se entende que o ato de querer participar das atividades em grupo seria uma forma de quebrar as barreiras de suas dificuldades de socialização, sendo assim uma forma de se sentir mais integrado no grupo acadêmico.

Diante desse panorama, o que fica evidente é a necessidade de o professor conhecer as características individuais do aluno com TEA para a construção das aulas de acordo com as peculiaridades desse aluno, de forma a incluí-lo nas atividades e na turma (FERRAIOLI; HARRIS, 2011). Sendo assim, pela fala dos professores universitários, ficou evidente que o acadêmico alvo do estudo tem uma maior facilidade de aprender com recursos visuais, como por exemplo, as aulas práticas. Ressalta-se que cada indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista possui suas singularidades, sendo essas exploradas pelos professores, o aluno apresentará uma maior facilidade de absorver o conteúdo ministrado em sala de aula, ou até mesmo repassado em aulas práticas.

Barberini (2016) mostra que existem dificuldades para os professores aplicarem atividades para os alunos com autismo, por não conhecerem as práticas pedagógicas voltadas à

aprendizagem desses alunos. Contudo, os professores que utilizam materiais diferenciados como um auxílio na execução das atividades consegue êxito no processo. Nesta perspectiva, estudos relatam que o uso de materiais concretos facilita a aprendizagem do aluno com autismo, pois este pode visualizar melhor um conceito, sendo que os materiais didático-pedagógicos são de importantes para a construção do conhecimento dos alunos com TEA (BARBERINI, 2016; CUNHA, 2014).

Os resultados encontrados em estudo realizado por Schmidt et al. (2016), sugerem que o autismo é pouco conhecido pela sociedade, principalmente no que se refere à inclusão e, até mesmo, pelos docentes que lidam com pessoas com TEA. De acordo com os autores, os professores têm pouco conhecimento sobre esse comportamento, principalmente no que se refere ao contexto da educação superior. Esse fato causa uma sensação de despreparo do professor para atuar com essa população, demandando uma necessidade formativa maior de um suporte técnico-pedagógico a ele, de uma estrutura pedagógica e organização institucional focada em princípios inclusivos e a consolidação da parceria entre a família, IES e sociedade, para que as atividades pedagógicas sejam desenvolvidas com êxito, proporcionando maior aprendizagem.

Em suma, é necessário o acolhimento dos professores para que essas angústias e dúvidas sejam mitigadas, parece ser crucial que o docente se sinta apoiado pela IES com relação às suas decisões pedagógicas, buscando a utilização de novas práticas inclusivas. Além disso, que todos os alunos sejam envolvidos nessas atividades, reconstruindo, assim, as práticas e o processo de ensino-aprendizagem.

3.4 Comportamento do estudante autista em sala de aula

Sobre o comportamento do acadêmico, quando questionado aos professores em relação a como o aluno se porta em sala de aula e sua capacidade de socialização, observou-se que ele interage bem com os colegas, docentes e que a Instituição oferece subsídios para que o acadêmico com TEA possa ser socializado:

Dificuldade de socialização não, mesmo por que ele foi bem recebido pela turma, instituição e pelos os professores e com o colega de apoio, que também ele tem uma proximidade, uma empatia muito grande os dois se dão bem e tem um relacionamento muito bom, então com isso fez o processo ficar bem tranquilo (MARIA).

Através da fala da professora, ficou evidente a assistência que o acadêmico recebe, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos colegas. Através da presente investigação, foi possível observar que na turma do acadêmico com TEA possui um matriculado, que além de estudante, é funcionário da Instituição e, devido à boa relação que o aluno-funcionário tem com o acadêmico com TEA, este foi designado e nomeado como “colega de apoio”, que é quem ajuda os professores durante as aulas e auxilia ao colega com TEA nas atividades acadêmicas.

Quando a instituição se importa com as singularidades do aluno, torna-se viável, tanto o aprendizado quanto a continuação do aluno no âmbito acadêmico. Sendo assim, é importante ressaltar que o apoio da IES é fundamental na vida acadêmica do estudante com TEA, pois esse

apoio melhora o processo de ensino-aprendizagem, facilitando o processo, tanto para o acadêmico, como também para os docentes. E a inclusão, sobretudo de pessoas com TEA no ensino superior é uma experiência nova dentro das IES, demanda que vem aumentando cada vez mais (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

Ainda sobre o comportamento do aluno com TEA dentro da sala de aula, embora o aluno apresente certas estereotípias características do Transtorno, o que fica evidente na fala dos professores é que quando ele recebe atenção e tratamento adequado, este é capaz de interagir socialmente, e até mesmo se desenvolver.

Tem que prever a rotina, ele lida com rotina agora mesmo ele já está acostumado. Eu sentava com ele eu mostrava, direcionava eu parava a aula entendeu. O aluno é bem ativo, assim é uma coisa contra tudo, contra todos, por que ele tem muita estereotípias, ele barulha e grita, dá chiliques. Você tá explicando matéria e ele barulhando, ele levanta e sair da sala (LÚCIA).

Quando as pessoas têm uma pouca mais de contato com ele, e ele já criou um vínculo com a turma dele, essas participações e essa integração ficam mais fáceis. A gente não ver tanta dificuldade hoje com a turma de participar, perguntar de certa forma mais clara, é claro que ele tem as imitações dele, mais ele nesse convívio que ele tem e o contato com os alunos, ele permitiu que algumas interações com ele (CARLOS)

O processo de aprendizagem do TEA, em geral, já é difícil, mas não quer dizer que a pessoa não possa se alfabetizar e, a partir daí, possa se engajar em uma IES e, possivelmente, se qualificar profissionalmente. Deste modo, é também natural neste indivíduo as dificuldades de socialização, generalização, distração e sequenciamento de trabalhos. A estereotípias pode comprometer o processo de aprendizagem. Ela, por sua vez, vem atrapalhando no seu desenvolvimento social e comunicativo, a existência em fazer algo ou pedir para fazer por várias vezes provoca-o um pouco e faz com que ele saia da conversa e acabe desistindo de se comunicar novamente ou até em dar continuidade na conversa e podendo gerar um incômodo. Entretanto, nem toda criança e adulto com TEA tem as mesmas estereotípias e os mesmos fatores que desencadeiam esses comportamentos repetitivos. Por isso, se torna essencial reduzir estímulos indesejáveis no ambiente para a pessoa com o TEA. É importante, ainda, promover a estimulação do comportamento desejado e reduzir os comportamentos indesejados (POKER; VALENTIM; GALA, 2018).

4 Considerações finais

Através deste estudo, ficaram evidentes nas falas dos professores que foram grandes os desafios desde o reconhecimento docente para a inclusão desse estudante na educação superior e na formação acadêmico-profissional, principalmente porque a maioria deles nunca havia tido relação com pessoas autistas no contexto educacional. Esse primeiro contato, ao ser

em sala de aula, como docente universitário, impactou na atuação desses professores, que precisaram buscar alternativas para incluir esse aluno e prender a atenção dele durante as aulas.

Observou-se ainda, que os referidos professores buscaram incluir o aluno no âmbito acadêmico de forma que ele tivesse uma socialização com os outros colegas e também absorvesse melhor os conteúdos abordados dentro do contexto áulico. Os professores foram capazes de entender e respeitar as particularidades do acadêmico e, assim, aprenderem a lidar com as estereotípias e os momentos em que o aluno se dispersava com facilidade dentro da sala de aula.

Entretanto, esse estudo reforça que a inclusão, sobretudo de pessoas com Transtorno do Espectro Autista na educação superior, é uma realidade pouco difundida no Brasil, e ainda tem sido embrionária, principalmente no que concerne à formação dos professores que, muitas vezes, se sentem despreparados para lidar com tal situação.

Neste contexto, faz-se necessário investir em educação continuada e formação docente para a inclusão, sendo importante a instituição criar estratégias para promover mudanças no sistema educacional, a fim de melhorar o atendimento educacional especializado, tornando a educação inclusiva. Outra estratégia seria a criação de grupos de estudo, para fomentar discussões sobre o tema, envolvendo toda a comunidade acadêmica, incluindo os docentes, alunos, colaboradores e gestores.

Referências

APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 24, n. 1, p. 45-58, 2018.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvol.**, v. 16, n. 1, p. 46-55, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: 24 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1989**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: 20 de dezembro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 11 abr. 2019.

Layane Barbosa Silva; Pâmela Fernandes Almeida;
Pamela Scarlatt Durães Oliveira; Jadson Rabelo Assis;
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos; Ronilson Ferreira Freitas.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 6 de julho de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 6 abr. 2019.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN Ângela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educ. Rev.**, v. 33, e142079, 2017.

CAMPOS, Larriane Karen; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. **CoDAS**, v. 28, n. 3, p. 234-243, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015023>

COUTO, Márcia Thereza; PINHEIRO, Thiago Félix; VALENÇA, Otávio; MACHIN, Rosana; SILVA, Geórgia Sibebe Nogueira da Silva; GOMES, Romeu; SCHRAIBER, Lília Blima; FIGUEIREDO, Wagner dos Santos. Men in primary healthcare: discussing (in)visibility based on gender perspectives. **Interface**, v. 14, n. 33, p. 257-70, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010000200003>

CUNHA, Maria Isabel. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços?. **Avaliação (Unicamp)**, v. 19, n. 2, p. 789-802, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200011>.

DONATI, Grace Cristina Ferreira; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 1459-1470, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11655>

Layane Barbosa Silva; Pâmela Fernandes Almeida;
Pamela Scarlatt Durães Oliveira; Jadson Rabelo Assis;
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos; Ronilson Ferreira Freitas.

FARIAS, Iara Maria; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque, CUNHA, Ana Cristina Barros. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 14, n. 3, p. 365-384, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300004>

FERRAIOLI Suzannah; HARRIS Sandra. Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. **Journal of Contemporary Psychotherapy**, v. 41, n. 1, p. 19-28, 2011.

FIGUEIREDO, Wagner dos Santos. **Masculinidades e cuidado**: diversidade e necessidades de saúde dos homens na atenção primária. 2008. Tese (Doutorado em Medicina Preventiva) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2008.

FLEIRA, Roberta Caetano; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática. **Bolema**, v. 33, n. 64, p. 811-831, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n64a18>

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Editora Vozes. 3ª Edição, 1999.

GUINDASTE, Reny Maria Gregolin. Aprovar todos ou reprovar alguns: eis a questão. **Educ. rev.**, v. 10, p. 65-70, 1994.

HABERMAS, Jurgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Perfil dos municípios brasileiros**. Pesquisa de Informações Básicas Municipais 1999. 2001. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv84006.pdf>>. Acesso em: 31 março 2021.

LEE, Frances Lai Mui; YEUNG, Alexander Seeshing; TRACEY, Danielle; BARKER, Katrina. Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 35, n. 2, p. 79-88, 2015.

LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1229>

LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009>

Layane Barbosa Silva; Pâmela Fernandes Almeida;
Pamela Scarlatt Durães Oliveira; Jadson Rabelo Assis;
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos; Ronilson Ferreira Freitas.

LUTEREK, Lilian Patrícia; MACHADO, Adriana Lurdes. **Contribuição da atividade lúdica desenvolvimento do aluno autista no ensino regular**. 2016. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Ed. Hucitec, 2014.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; SILVA, Rosinalva Ordonia. As Modalidades da Avaliação e as Etapas da Sequência Didática: Articulações Possíveis. **Trab. linguist. apl.**, v. 56, n. 1, p. 259-299, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318135060199881>

MORAES, Liliane Almeida. **Os desafios docentes diante da inclusão de alunos diagnosticados com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2016. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000200007>

NOZI, Gislaíne Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 589-602, 2017.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Academic experiences of University Students with autism spectrum disorders: na interpretative analysis of reports. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 25, n. 4, p. 675-692, 2019.

OLIVEIRA, Camila Rodrigues; BARRETO, Jorgiana Baú Mena. Caracterização dos aspectos relacionados à criança, aos cuidados maternos e escolares de uma criança com autismo: um estudo de caso. **Pesquisa em Psicologia**, p. 61-76, 2018. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/pp_ae/article/view/19122/10470>. Acesso em: 5 abr. 2019.

ONOHARA, Ariane Mieko Himeno Onohara; CRUZ, José Anderson Santos; MARIANO, Maria Luiza. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. Doxa: **Rev. Bras. Psico. e Educ.**, v. 20, n. 2, p. 289-304, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. São Paulo: UNESCO, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. São Paulo: UNESCO, 1990.

Layane Barbosa Silva; Pâmela Fernandes Almeida;
Pamela Scarlatt Durães Oliveira; Jadson Rabelo Assis;
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos; Ronilson Ferreira Freitas.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca**. São Paulo: UNESCO, 1994.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>

PIMENTA, Paula Ramos. Clinical Practice and Schooling of Students with Autism Spectrum Disorder (ASD). **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, e84859, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684859>

PLETSCH, Márcia Denise. Uma análise sobre o Atendimento Educacional Especializado: Políticas, práticas e formação de professores. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 18, n. 36, p. 150-161, 2012.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 22, p. 127-134, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑÉZ, Isauro Beltrán. (Org.). **Formação, Representações e Saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores no século XXI. 1. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014.

RAMIREZ, Vera Lúcia. **A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no Ensino Superior**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RAMOS, Jorge; XAVIER, Salomé; MORINS, Morins. Perturbações do Espectro do Autismo no Adulto e suas Comorbilidades Psiquiátricas. **PsiLogos**, v. 10, n. 2, p. 9-23, 2012.

SCHMIDT, Carlos; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima; NUERNBERG, Adriano Henrique ; KUBASKI, Cristiane. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 93, n. 235, p. 667-697, 2012.

SILVA, Carine Mendes; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 33-43, 2016.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG; Adriano Henrique. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, 2019.

Layane Barbosa Silva; Pâmela Fernandes Almeida;
Pamela Scarlatt Durães Oliveira; Jadson Rabelo Assis;
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos; Ronilson Ferreira Freitas.

SILVA, Solange Cristina; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro; KASZUBOWSKI, Erikson; NUERNBERG, Adriano Henrique. Students with autismo spectrum disorder in higher education: analyzing INEP data. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-9, 2020.

SOMEFUN Abayomi; LESI, Foluso Egun Afolabi; IROHA, Edna; OLUSANYA, Bolajoko. Communication disorders in Nigerian children. **Int J Pediatr Otoehinolaryngol**, v. 70, p. 697-702, 2006.

TAVARES, Lidia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000400005>

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS Fabiane Adela Tonetto. A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 23, n. 2, p. 201-214, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000200004>

TOMELIN, Karina Nones; DIAS, Ana Paula; SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira; PERES, Juliana; CARVALHO, Sílvia. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 94-106, 2018.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Diagnóstico do autismo: relação entre fatores contextuais, familiares e da criança. **Psicol. Teor. Prat.**, v. 19, n. 1, p. 152-163, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p164-175>