

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Transtorno do Espectro do Autismo na educação superior: experiências durante o
contexto remoto**

Bryan Vinycius Bragagnollo

**SÃO CARLOS – SP
2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Transtorno do Espectro do Autismo na educação superior: experiências durante o
contexto remoto**

Bryan Vinycius Bragagnollo

**Trabalho desenvolvido e apresentado como
requisito parcial para a diplomação em
Licenciatura em Educação Especial.**

Orientação: Prof. Dr. Nassim Chamel Elias

Coorientação: Profa. Dra. Vanessa Cristina
Paulino

**SÃO CARLOS – SP
2024**

AGRADECIMENTOS

É com profunda gratidão que expresso meu reconhecimento a todos que contribuíram para a realização deste trabalho. Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família, e principalmente meus pais, Lourdes e Luis Carlos, por seu amor incondicional, apoio e compreensão durante todo o percurso da minha graduação. Todo o carinho e suporte emocional foram essenciais para chegar aqui.

Aos meus queridos amigos, Beatriz, Nicoly, Leticia, Elisa, Bruno e Arthur, agradeço pelo amor, camaradagem, e por serem uma fonte constante de inspiração. Nossas trocas e apoio mútuo foram fundamentais para superar os desafios e celebrar as conquistas ao longo dessa jornada tão especial que ainda vivo em São Carlos. Ao meu companheiro Caco, que sempre esteve disposto a ouvir e me apoiar, e que tanto admiro.

Às amigas que encontrei no trabalho, Tayná, Tércila, Leticia e Juliane, que conto e divido todos os dias, meus sentimentos e anseios. Serei eternamente grato ao universo por esse encontro tão valioso.

Não poderia deixar de expressar minha profunda gratidão ao meu orientador, Nassim, um grande amigo e parceiro que com muita sabedoria, paciência e apoio, foi fundamental durante a minha experiência na bolsa de treinamento, e agora na construção deste trabalho.

À co-orientadora Vanessa, deixo meu eterno apreço pela dedicação desde que a conheci. Seu apoio e consideração foram cruciais para a realização deste projeto, transformando desafios em oportunidades de aprendizado e crescimento, sempre com um sorriso no rosto.

RESUMO

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente enfrentam uma série de desafios ao ingressarem na educação superior. Esses desafios podem incluir dificuldades na interação social e na comunicação, tornando mais complexas as relações com colegas e professores. A necessidade de rotinas consistentes e previsíveis pode entrar em conflito com a flexibilidade exigida pela vida universitária, o que pode ser desafiador para esses alunos. A adaptação a diferentes métodos de ensino, avaliações e estruturas de curso também pode representar obstáculos significativos, exigindo um suporte mais personalizado e estratégias de ensino adaptadas para garantir o sucesso acadêmico desses estudantes. O objetivo deste trabalho, como relato de experiência, foi analisar e descrever a experiência do acompanhamento de um aluno com TEA na educação superior. Por meio da abordagem autobiográfica foi realizada uma análise detalhada das experiências de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao enfrentar a educação superior durante a transição para o período de ensino remoto, oferecendo uma visão única sobre essa nova estrutura, identificando barreiras no acesso à educação, questões de interação social, adaptação aos métodos de ensino online e a eficácia do suporte oferecido pela instituição universitária. O estudo destaca a interação do pesquisador com docentes de educação superior, desafiando a perspectiva anterior de que o ensino colaborativo não seria aplicável em um curso de graduação. Essa interação não apenas refutou essa crença, mas também abriu portas para oportunidades de aprendizado mútuo, compartilhamento de conhecimento e aprimoramento das práticas de ensino. Ao revelar a viabilidade e os benefícios do ensino colaborativo no contexto da educação superior para estudantes com TEA, este trabalho não apenas oferece um relato pessoal, mas também contribui para a compreensão mais ampla da importância do direito à formação acadêmica desses estudantes. Além disso, são apresentadas recomendações práticas para melhorar a experiência educacional de estudantes com TEA no contexto remoto.

Palavras-chave: TEA; Educação superior; Ensino remoto emergencial; Educação especial.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Papel da Educação Especial como modalidade de ensino	6
1.2 TEA no DSM-5	7
1.3 TEA na CID-11	8
1.4 TEA na educação superior	9
1.5 Programa Treinamento: objeto do relato	11
1.6 Pandemia (COVID-19): contexto do relato	13
2. Procedimentos Metodológicos	15
3. Resultados e Discussão.	18
4. Considerações Finais	24
REFERÊNCIAS	26

1. INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno social que engloba diversos pilares como política, economia, ciência e cultura. Considerando a importância destes pilares, a educação tem grande papel na formação e na transformação de uma sociedade. Tem como intuito estimular o desenvolvimento e a capacidade crítica do indivíduo, variando de acordo com o contexto no qual é aplicada, sem perder sua essência quanto ao ato de transmitir conhecimento (Dias, Pinto, 2019).

O expressivo papel da educação é ainda declarado por meio da legislação brasileira, como na Constituição de 1988, que em seu Art. 6º a define como um direito, em um grupo de direitos essenciais na vida dos cidadãos: “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”. (Brasil, 1988, p.15)

Direcionando a discussão para área da educação especial, foco desta pesquisa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, no artigo 58, expõe que essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Além de garantir o atendimento educacional especializado (AEE) para os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) (Brasil, 1996; 2013).

No Art. 2º da Lei nº 13.146/2015, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Dentro desse grupo, as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) têm os mesmos direitos que pessoas com deficiência (PcD) a partir da Lei que institui a Política de Proteção:

“§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.”

De acordo com o documento do Ministério da Educação intitulado “Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica” (Brasil, 2008, p. 1), o atendimento educacional especializado, serviço da Educação Especial, tem como função “(...) identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de

acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”

Sendo assim, o ofício de professor da educação especial se ancora sob o objetivo de oferecer equidade por meio desse atendimento, garantindo além do acesso, a permanência, e aprendizagem com qualidade, ao aluno PAEE no âmbito escolar. Espera-se então que a atuação profissional se flexibilize de acordo com a individualidade dos alunos, visando estimular suas potencialidades durante seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Pensando na realidade educacional brasileira, a discussão sobre educação inclusiva vem contando com um crescimento significativo. Muitas perspectivas e propostas permeiam esse debate e, considerando as possibilidades de atuação do professor de educação especial na sala de aula, o questionamento que fica é o de: os alunos PAEE estão concluindo seus estudos na educação básica e/ou chegando e concluindo cursos de nível superior?

A fim de ressaltar que a eclosão da discussão sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, e o direito de acesso da pessoa com deficiência se inicia na educação básica, traz-se os dados registrados no Censo Escolar de 2019 (MEC, 2019) onde o número de matrículas da educação especial atingiu a marca de 1,3 milhões de alunos (educação básica), representando um aumento de 34,4% comparado ao ano de 2015. Há de fato um aumento, e para se estabelecer uma linha do tempo foi importante olhar para esses números.

Já os dados do Censo da Educação Superior coletados em 2021 e divulgados no seguinte, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registraram os números indicados na Figura 1.

Figura 1. Número de matrículas em curso de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2011-2021.

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação.	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2011	22.367	0,33%

2012	26.483	0,38%
2013	29.034	0,40%
2014	33.377	0,43%
2015	37.927	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%
2020	55.829	0,64%
2021	63.404	0,71%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP, 2022.

A média de porcentagem de alunos com deficiência matriculados nas instituições de educação superior não chega a um por cento. Das categorias do PAEE, os que representam maior número de matrículas são, respectivamente: deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva. O número de alunos com deficiência representa um déficit significativo acerca do acesso à educação superior.

O estudo de Cabral, Orlando e Meletti (2020) reuniu o número de matrículas até o ano de 2018, e levantou a discussão de que:

(...) se todas as pessoas com deficiência com Ensino Médio completo e ensino superior incompleto (2 009 995) estivessem matriculadas em 2018, a representação de estudantes com deficiência em universidades chegaria à marca de 16,6%.

Esse fato ainda revela um déficit significativo acerca do acesso de pessoas com deficiência à educação superior. E a partir disso, presume-se que as políticas públicas já existentes são ainda limitadas quando consideramos a porcentagem do PAEE com o da população total.

No Brasil a Lei nº 12.711 foi sancionada em 2012, essa legislação estabeleceu a reserva de vagas em instituições federais de educação superior para estudantes que cursaram

integralmente o ensino médio em escolas públicas, considerando critérios raciais e sociais. Mas somente após 4 anos, em 28 de dezembro de 2016 a Lei de nº 13.409 altera a anteriormente citada dispondo sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de técnicos de nível médio e superior das instituições, mais especificamente em:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

No ano de 2018, as cotas passaram a considerar a Linha de Corte do Grupo de Washington, reduzindo o número de vagas reservadas para PcD em relação aos primeiros anos da Lei (PORTARIA Nº 1.117, DE 1º DE NOVEMBRO DE 2018).

O dado de maior interesse nesse trabalho refere-se ao TEA, que, de acordo com a Figura 1, representa 1,28% dos 0,47% de alunos com deficiência na educação superior. Em números absolutos, a quantidade de 200 alunos com autismo na educação superior levanta diversos questionamentos sobre a trajetória destes ao longo dos anos letivos, desde a educação infantil até sua entrada e permanência na educação superior.

Santos e Elias (2018) trouxeram uma análise de dados que permitiu observar de forma comparativa o panorama nacional acerca do caminho que antecede o acesso à educação superior dos alunos com TEA. Categorizando as regiões brasileiras em algumas variáveis, apresentou-se, por exemplo, que o percentual de alunos com TEA em relação ao total de matrículas de alunos PAEE são: Sudeste - 38.2%; Nordeste - 30.6%; Sul - 13.2%; Norte - 10.5%; Centro-Oeste - 7.5%. Os autores apresentaram também a variação percentual das matrículas dos alunos com TEA e dos alunos com os demais tipos de deficiência (DDEF) entre 2009 a 2012 e 2012 a 2016, conforme descrito na Tabela 1.

Quadro 1. *Variação percentual das matrículas dos alunos com TEA e dos alunos com os demais tipos de deficiência (DDEF) entre 2009 a 2012 e 2012 a 2016*

	CO	NE	N	SE	S
TEA (2009 - 2012)	162%	146%	241%	-31%	105%
DDEF (2009-2012)	58%	91%	89%	43%	104%
TEA (2012-2016)	57%	57%	72%	120%	111%

DDEF (2012-2016)	59%	45%	49%	46%	49%
-------------------------	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaboração própria com base em Santos e Elias (2018).

De acordo com os dados de matrículas, nota-se que, apesar de a Região Sudeste liderar a classificação referente ao número de alunos com TEA e as demais deficiências matriculados, foi esta a única região a apresentar uma queda na variação percentual das matrículas de alunos com TEA, entre os anos de 2009 a 2012. Enquanto as outras apontaram um crescimento de mais de 100% (Santos, Elias, 2018).

Considerando a variação percentual durante o período de 2012 a 2016, o número de matrículas de alunos com TEA, apresentou queda nas regiões: Centro-Oeste, Nordeste e Norte, e aumento nas regiões Sudeste e Sul. Já analisando o número de matrículas referente às demais deficiências (DDEF), apresentou estabilidade a região Centro-Oeste, aumento na região Sudeste e queda nas regiões Norte, Nordeste e Sul.

Por fim, essa análise comparativa entre os dois períodos mostrou que entre 2009 e 2012 o crescimento das matrículas foi semelhante para os dois grupos referidos (TEA e DDEF), enquanto entre 2012 a 2016 (após a sanção da Lei 12.764/2012), a diferença no número de alunos matriculados com TEA para os com as demais deficiências foi maior que o dobro (111% para 49%, respectivamente).

Esse avanço expressivo referente ao número de matrículas dos alunos com TEA pode ser compreendido como reflexo da Lei 12.764/2012, também denominada como Lei Berenice Piana, que representou grande conquista do ativismo político das famílias de pessoas com autismo na busca pela garantia de um atendimento multiprofissional. Trouxe ainda uma nova perspectiva acerca das características que até então definiam conceitualmente a pessoa com TEA, passando a considerar a heterogeneidade em seus comportamentos. Esse novo cenário possibilitou a reestruturação de vários âmbitos como saúde, educação etc (Souza, Anache, 2020).

A fim de uma análise contínua e mais específica, Santos e Elias (2018) reuniram o número de matrículas de alunos com TEA por etapa de ensino: educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio entre 2009-2016. Apesar dos dados apresentarem inconsistência, foi possível observar sem muita dificuldade que toda a trajetória escolar dos alunos com TEA é marcada por desafios estruturais exemplificados em instabilidade de frequência e até a própria evasão escolar (Lima, Laplane, 2016). Pensando

nessa perspectiva, de que forma esses alunos vão chegar ao ensino médio, quando os números mostram que eles não estão tendo acesso nem ao ensino infantil?

1.1 Papel da Educação Especial como modalidade de ensino

Vale lembrar que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da vida escolar, inclusive, ofertando o atendimento educacional especializado (AEE), no turno inverso ao da classe comum, acontecendo nas próprias escolas regulares, ou em centros de serviço especializados (Brasil, 2008). A Educação Especial não se limita apenas ao ensino de conteúdos curriculares, ela também abrange estratégias pedagógicas e recursos específicos para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, motoras, cognitivas e comunicativas dos alunos, visando promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Analisando a coleção “Saberes e práticas da inclusão”, disponibilizada pelo MEC em 2006, foi possível identificar algumas das “expectativas de aprendizagem” do educador após a finalização do primeiro módulo. Essas foram categorizadas pelo pesquisador da seguinte forma:

- a) Identificação e avaliação: identificar e avaliar as necessidades educacionais especiais dos alunos, por meio de avaliações e diagnósticos individuais. Isso ajuda a compreender as habilidades, dificuldades e características de cada estudante, a fim de oferecer suporte adequado.
- b) Adaptação curricular: adaptação do currículo e das estratégias pedagógicas para atender às necessidades dos alunos por meio da utilização de recursos específicos.
- c) Atendimento especializado: há casos em que as necessidades do aluno exigem um atendimento mais especializado, a Educação Especial pode oferecer o AEE num espaço estruturado,
- d) Inclusão escolar: buscando criar condições para que os estudantes sejam acolhidos e participem plenamente da vida escolar, interagindo com seus colegas, participando de atividades coletivas e sendo valorizados em suas singularidades.
- e) Orientação e formação: suporte, orientação e formação aos professores, equipes escolares, famílias e comunidade, compartilhando conhecimentos e estratégias

para a inclusão e o atendimento educacional de qualidade, além da desconstrução de preconceitos e discriminações.

- f) Parceria com outras áreas: trabalho colaborativo com outros profissionais para fornecer um atendimento integral e multidisciplinar aos alunos, considerando suas necessidades educacionais, sociais e emocionais.

A abrangência da Educação Especial ao longo de todas as fases e níveis da trajetória educacional transcende o mero desenvolvimento acadêmico, assumindo um compromisso integral com a formação dos alunos, contemplando suas habilidades sociais, emocionais, motoras, cognitivas e comunicativas. A implementação de estratégias pedagógicas e recursos específicos, aliada à disponibilização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), desempenha um papel crucial na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes. A análise das expectativas de aprendizagem, delineadas na coleção “Saberes e práticas da inclusão”, enfatiza a relevância da identificação e avaliação das necessidades educacionais especiais, adaptação curricular, atendimento especializado, inclusão escolar, orientação e formação, ressaltando ainda a imprescindível colaboração com outras áreas profissionais. Neste contexto, a Educação Especial emerge como um pilar essencial na construção de uma sociedade mais justa e acessível, propiciando a cada indivíduo o reconhecimento de suas singularidades e a oportunidade de participar integralmente da vida escolar e social.

1.2 TEA no DSM-5

O DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), se configura como um manual importante no estabelecimento de parâmetros científicos responsáveis por delinear os diagnósticos psiquiátricos nos Estados Unidos, além de ser uma grande referência mundial na Classificação Internacional de Transtornos Mentais da Organização Mundial de Saúde (OMS). Seu principal foco é unificar os sistemas diagnósticos do campo psíquico, além de poder se desdobrar como apoio em outras áreas de atuação (educacional, jurídica e organizacional) (Resendes, Pontes, Calazans, 2015).

A quinta versão do manual foi publicada em 2013 pela *American Psychiatric Association* (APA, 2013) e traduzida para o português em 2014. Nele, o TEA é categorizado como um transtorno do neurodesenvolvimento com atrasos significativos em comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e interesses fixos e repetitivos e está dividido de acordo com o nível de gravidade dos casos e apoio necessário, sendo esses:

Nível I- a ausência de apoio, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações, por vezes parecem apresentar um interesse reduzido por estas, há tentativas malsucedidas no contato social, além da dificuldade de organização, planejamento e certa inflexibilidade de comportamentos;

Nível II- exige apoio substancial havendo prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamento e dificuldade para lidar com mudanças;

Nível III- exige muito apoio substancial, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças. (p.4)

Apesar do DSM-5 desempenhar um papel crucial na padronização e classificação dos transtornos mentais, algumas críticas têm sido levantadas em relação a sua aplicação no contexto clínico. Uma preocupação notável refere-se à categorização do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao adotar uma abordagem que visa unificar e simplificar a complexidade do espectro autista em três níveis de gravidade, o DSM-5 pode negligenciar a diversidade e a individualidade dos casos. A classificação em Nível I, Nível II e Nível III, embora busque quantificar o grau de apoio necessário, pode resultar em generalizações excessivas e subestimar a variabilidade das manifestações do TEA. Além disso, essa categorização pode influenciar indevidamente as percepções e expectativas em relação às habilidades sociais e comportamentais dos indivíduos dentro do espectro, potencialmente limitando intervenções mais personalizadas e centradas nas necessidades específicas de cada pessoa. Portanto, é fundamental reconhecer as limitações do DSM-5 no contexto do TEA, incentivando uma abordagem mais holística e sensível à individualidade dos casos.

1.3 TEA na CID-11

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), responsável por orientar a atuação médica por meio do mapeamento de dados de saúde em nível mundial, unificou no início do ano de 2022 todos os transtornos enquadrados

dentro do espectro do autismo de um só diagnóstico (Paiva, 2021). Na CID 11, identificada pelo código **6A02** adotou-se a nomenclatura de Transtorno do Espectro do Autismo nos quadros antes denominados como Transtorno Global do Desenvolvimento (CID 10). No CID-11, o TEA vem caracterizado com déficits persistentes na capacidade de iniciar e manter a interação social recíproca e de comunicação social com padrões inflexíveis de comportamento e interesses restritos e repetitivos. Além disso, propõe as seguintes subdivisões:

- 6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
 - 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
 - 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
 - 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
 - 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
 - 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
 - 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado;
 - 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

1.4 TEA na educação superior

Olhando do ponto de vista das instituições em relação à pessoa com autismo na educação superior, a primeira ação do Ministério da Educação (MEC) para inclusão nesse ambiente aconteceu através da Portaria nº 1.793/94. Esta portaria recomendava a introdução de uma disciplina chamada "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" nos cursos de licenciatura (Gomes, 2017). No entanto, essa adição não teve um grande impacto inicialmente. Somente cinco anos depois, em 1999, é que um documento crucial para garantir esse direito começou a ter efeitos dentro da Política de Cotas.

Considerando estes dispositivos legais, políticas públicas têm sido lançadas para viabilizar a processo de entrada dos alunos PAEE nas instituições públicas de educação superior por meio de alguns programas, como o Programa de Acessibilidade na Educação

Superior (Incluir), criado em 2005, uma parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que pelas ações institucionais de acessibilidade, tem como objetivo reparar desafios comportamentais, pedagógicos, arquitetônicos e de comunicação para atender aos alunos com deficiência.

Dados observados no Documento Orientador do próprio programa mostraram que apesar de o número de matrículas ter avançado de 5.078 em 2003, para 23.250 em 2011 (aumento de 358%), 72% dessas matrículas se concentraram em instituições privadas, fato que evidencia um recorte social significativo do acesso quando se trata de uma política pública.

Essa observação abre espaço para questionamentos, confirmando que a conjuntura de acesso é ainda cercada por desafios e adversidades que prejudicam a sua efetivação. A começar pelo currículo, que muitas vezes não passa por adequação, justificado sob a inexistência de recursos financeiros, e até mesmo pela resistência às possibilidades de ações inclusivas por parte do corpo docente, reflexo da falta de formação profissional. Essa perspectiva alicerçada unicamente nas barreiras, manifesta de forma explícita que a garantia do acesso está longe de se comprometer com a permanência e a formação dos alunos pertencentes ao PAEE (Alcoba, 2008).

Nesse mesmo estudo realizado por Alcoba (2008), observam-se relatos de docentes alegando o risco em atividades práticas desenvolvidas no laboratório (exemplo: aluno com cegueira realizando experimentos químicos). Essa concepção resume a percepção do senso comum acerca da deficiência, na qual a atribuição do “problema” se volta à própria pessoa ou sua deficiência, e não ao ambiente e as possibilidades de mudanças físicas-sociais que o envolvem.

De acordo com Alcoba (2008), há uma crítica social em torno da concepção médica, sobre o corpo/condição que historicamente é reconhecido como “normal”, e como tudo o que dissocia desse nivelamento acaba por ser considerado patológico ou anormal. Essa ideia expõe em alguns casos, a falta de acesso à informação, entretanto, em outros (especificamente na comunidade acadêmica), revela a recusa e o descaso, uma vez que essas ações e discursos têm impacto direto na vida dos alunos, os distanciando cada vez mais do que lhes deve ser oferecido enquanto direito.

Um estudo mais recente faz alusão a essa relação: autismo e ensino superior. Aguilari e Rauli (2020), alertam que a garantia e concretização da inclusão, emerge como uma bandeira política presente na legislação e nas ações afirmativas, delineadas por decretos, portarias e leis que visam assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições de Educação Superior. No cenário brasileiro, caracterizado pelo notável volume de normativas que garantem direitos a grupos em situação de vulnerabilidade, paradoxalmente, a não efetivação desses direitos fundamentais ocorre, em parte, devido a contingenciamentos financeiros em setores cruciais como saúde e educação. Essa contradição é agravada pela presença do conservadorismo, tanto no âmbito político quanto social, fomentada por descaso, atitudes preconceituosas e capacitistas. Em meio a esse contexto, grupos de resistência, com protagonismo de pessoas com deficiência, engajam-se em intensas batalhas pelo reconhecimento dos Direitos Humanos.

1.5 Programa Treinamento: objeto do relato

Buscando divulgar e analisar uma experiência de serviço da área da Educação Especial que visava apoiar a permanência e aprendizagem de um estudante com TEA na educação superior, o objetivo deste trabalho é analisar e descrever a experiência do acompanhamento de um aluno com TEA na educação superior. O pesquisador, licenciado do Curso de Licenciatura em Educação Especial (CLEESP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vivenciou durante a graduação, como bolsista de um Programa de Treinamento, atuando com um aluno com diagnóstico de TEA, matriculado na mesma Universidade, durante o contexto remoto, no Projeto intitulado: “O coensino na educação superior com estudante com TEA: possibilidades de treinamento e formação continuada e na prática”

Definido como um subprograma do Programa de Apoio às Atividades de Graduação, o “Treinamento de Alunos de Graduação” foi instaurado de forma experimental no segundo semestre de 1990. Respaldo pela Pró-Reitoria de Graduação juntamente com a Pró-Reitoria de Extensão, declarou-se pelo Parecer 095/90 - CEPE de 29/08/90 (ProGrad, 2023).

A primeira fase, aplicada de forma experimental, foi compreendida entre o período de setembro/90 a janeiro/91 (duração de 4 meses). A segunda, de maio/91 a outubro/91 (duração de 6 meses), e a terceira fase, de novembro/91 a abril/92.

Dentre os departamentos e setores contemplados com os serviços oferecidos por meio do programa, destacam-se: Secretaria dos Órgãos Colegiados (SOC), Prefeitura Universitária

(PU), Divisão de Processamento de Dados (DPD), Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Coordenação de Curso de Ciência da Computação, Departamento de Enfermagem, Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Departamento de Psicologia, entre outros.

O subprograma propicia aos alunos bolsistas uma oportunidade de treinamento na área de seu futuro exercício profissional, com enfoque em atividades que corresponderão a algumas demandas da instituição. Ou seja, além de conceder a experiência, colhe os resultados, mantendo essa mutualidade na relação entre instituição e comunidade.

O projeto que será aqui descrito teve duração de aproximadamente quatro meses (compreendidos entre setembro/2020 a janeiro/2021), durante o Ensino Não Presencial Emergencial (2020) da UFSCar. O edital da bolsa de treinamento referida no projeto teve sua divulgação em 5 de março de 2020, com a proposta descrita no Quadro 2.

Quadro 2. Edital da atividade de treinamento com aluno com TEA na educação superior.

TÍTULO DA ATIVIDADE DE TREINAMENTO:

O COENSINO NO ENSINO SUPERIOR COM ESTUDANTE COM TEA: POSSIBILIDADES DE TREINAMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA E NA PRÁTICA

FINALIDADE DO EDITAL:

Por meio deste instrumento, torna-se público o processo de seleção de **1 bolsista de treinamento** para atuar no âmbito da Atividade de Treinamento “O COENSINO NO ENSINO SUPERIOR COM ESTUDANTE COM TEA: POSSIBILIDADES DE TREINAMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA E NA PRÁTICA”, sob a coordenação de Vanessa Cristina Paulino e Nassim Chamel Elias.

PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES DO BOLSISTA (12 horas semanais):

- 1) Atuação presencial em práticas de coensino, durante o primeiro semestre letivo de 2020, em sala de aula do ensino superior que indique matrícula de estudante com TEA.
- 2) Reuniões com os coordenadores da Atividade, para orientações.
- 3) Reuniões com a coordenação e docentes do Curso de graduação (campo de atuação), para avaliação do serviço do coensino prestado e realização de ajustes.
- 4) Elaboração de Relatório, acerca das atividades executadas e divulgação em forma de Relato de Experiência

CRITÉRIOS DE INSCRIÇÃO e CLASSIFICAÇÃO:

- 1) Estar regularmente matriculado no 2º, 3º ou 4º ano do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar (Eliminatório).
- 2) Ter disponibilidade de **12 horas semanais**, distribuídas para atuação presencial nas práticas do coensino (considerar os horários presentes no Quadro que deverá ser enviado por e-mail, para inscrição) e reuniões de orientação (Classificatório).
- 3) Ter cursado e sido aprovado na disciplina Ensino Colaborativo (Classificatório).
- 4) Ter cursado e sido aprovado na disciplina Procedimentos de ensino em Educação Especial: transtornos globais do desenvolvimento (Classificatório).
- 5) Ter experiência, em estágio ou outra, com estudantes com TEA (Classificatório).

Houve a retificação deste edital no dia 11/03/2020, prorrogando o prazo de inscrições para o dia 18/03/2020, período no qual o autor deste projeto realizou sua inscrição. Durante a divulgação do resultado (18/03/2020), confirmando a aprovação, o texto do e-mail relata a provável paralisação no período de vigência da bolsa, uma vez que já havia sido determinada a paralisação das atividades acadêmicas da instituição (UFSCar), em decorrência da pandemia global causada pelo vírus da COVID-19.

1.6 Pandemia (COVID-19): contexto do relato

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde caracteriza a pandemia de COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov2). A partir daí, inúmeras medidas restritivas mudaram os rumos da antiga realidade. Como esperado, houve a paralisação do projeto, e apenas em 24/08/2020, quando a universidade já havia aderido o ENPE (Ensino Não Presencial Emergencial), é que houve a sua retomada (após a confirmação de interesse e disponibilidade por parte do bolsista).

Ao discutir sobre a adoção desse modelo, ENPE, é importante o definir para dissociar a ideia que o compara com o modelo de Educação a Distância (EAD).

A legislação prevê a EAD como modalidade de ensino desde 1996, apoiado sob o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sendo sua conceituação definida pelo Decreto Lei n.º 9.057/2017 como:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades

educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Em suma, entende-se por EAD:

[...] professores e alunos que estão mediando seu conhecimento por meio de interação síncrona e/ou assíncrona em espaços e tempos distintos, com ou sem uso de artefatos digitais. O termo “a distância” explicita sua principal característica: a separação física do professor e do aluno em termos espaciais, não excluindo, contudo, o contato direto dos alunos entre si ou do aluno com o professor, a partir do uso dos meios tecnológicos. (Joye, Moreira, Rocha, 2020, p.7).

Essa perspectiva encara a tecnologia como uma ponte na efetivação da aprendizagem entre o professor e o estudante.

Já o Atendimento Educacional Remoto Emergencial (AERE), como o próprio nome diz, se difere pelo seu caráter emergencial. O uso do termo tem como objetivo evidenciar situações excepcionais, como crises, desastres naturais ou emergências de saúde pública (caso da pandemia), que obrigam as instituições educacionais a suspenderem as aulas presenciais temporariamente. Ou seja, o AERE é uma solução temporária e emergencial que busca substituir as aulas presenciais durante um período específico, geralmente enquanto duram as circunstâncias excepcionais que a motivaram. (Garcia, 2023). No caso da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o modelo adotado foi o ENPE (Ensino Emergencial Não Presencial), em decorrência da pandemia, e perdurou entre o período de 31 de agosto de 2020 a 30 de abril de 2022.

Com o ENPE instaurado, o treinamento consistiu por meio do acompanhamento das disciplinas nas quais o aluno de um curso da área de exatas com diagnóstico de TEA estava matriculado. O bolsista em questão esteve presente nos encontros virtuais (aulas) síncronos, ministrados por meio da plataforma online Google Meet, e/ou assíncronos pelas videoaulas disponibilizadas na plataforma Google Classroom.

Sob esta nova estrutura de ENPE, o semestre no qual iniciou as atividades, esteve dividido em 3 períodos:

“Bloco A”: compreendido entre 31/08/2020 e 26/10/2020

“Bloco B”: compreendido entre 09/11/2020 e 16/01/2021

“Bloco C”: compreendido entre 31/08/2020 e 16/01/2021

Com número de discentes díspares e variáveis, as turmas de cada disciplina contavam com alunos de diversos cursos e faixas etárias, com equilíbrio diante da questão de gênero. O turno das disciplinas variava entre os períodos matutino, diurno e noturno, e os docentes responsáveis por cada uma dessas eram quatro homens e quatro mulheres.

Não se restringindo ao período das aulas, as ações do projeto eram realizadas (de duas a três vezes na semana) por meio da plataforma Google Meet e/ou do aplicativo de mensagens de texto e voz WhatsApp, de acordo com a disponibilidade do bolsista e do aluno contemplado. Esses encontros se firmavam sob os seguintes objetivos:

- Criar uma rotina de estudos;
- Organizar e acompanhar a realização e a entrega dos trabalhos e atividades;
- Dialogar com o aluno acerca da sua condição e experiência durante o ENPE;

Dessa mesma forma, aconteceram as reuniões com os orientadores responsáveis pelo projeto, além dos membros da coordenação do curso do aluno acompanhado. Durante a atuação do pesquisador, essa rede de membros buscou estabelecer e compartilhar algumas ações e estratégias de respaldo, a fim de garantir a permanência e promover maior acessibilidade nesse novo modelo de estudos.

Então, o objetivo deste trabalho, como relato de experiência, foi analisar e descrever a experiência do acompanhamento de um aluno com TEA na educação superior, explorando ações e as estratégias para garantir permanência e futura conclusão da graduação do aluno com TEA no curso o qual estava matriculado.

2. Procedimentos Metodológicos

A abordagem metodológica utilizada neste relato de experiência foi a exploratório-descritiva, conforme proposta por Gil (2002), que sugere uma combinação de características das metodologias exploratória e descritiva. A fase exploratória visa proporcionar um entendimento mais aprofundado do tema, identificando variáveis relevantes e explorando possíveis relações entre elas. Por sua vez, a fase descritiva busca descrever e analisar as características fundamentais do fenômeno em estudo de maneira mais precisa.

Por meio dessa abordagem, o pesquisador utilizará sua própria observação como fonte de dados e análise para descrever qualitativamente a experiência pela via do coensino, em um projeto de treinamento, acompanhando e apoiando a permanência de um universitário com autismo no contexto remoto emergencial. O pesquisador examina e interpreta sua experiência pessoal, buscando conexões e significados mais amplos no âmbito social (Abraham, 2004).

Para isso, a base de exploração utilizada serão os dados e informações registrados no diário de campo do projeto, além das memórias e intervenções, a fim de compreender a correlação da experiência com o tema de estudo.

Aluno com TEA

O aluno que recebeu acompanhamento do pesquisador era um jovem do sexo masculino. Ele ingressou na universidade num curso de licenciatura na área de ciências exatas aos 18 anos, sem optar pelo uso do sistema de cotas, já que era egresso do ensino médio de uma instituição particular. Ao longo do período em que foi objeto de estudo, e mesmo durante a graduação, suas características e comportamentos foram observados pelo pesquisador, seus orientadores e pelos professores do curso de licenciatura.

O aluno demonstrou um bom desempenho acadêmico em relação às suas notas, e um sólido aprendizado dos conteúdos ministrados. Ele possuía um amplo repertório verbal, além disso, era diligente ao entregar suas tarefas dentro dos prazos estabelecidos, demonstrando comprometimento com seus estudos. No entanto, havia algumas áreas nas quais o aluno apresentava desafios. Seu principal déficit era nas habilidades e interações sociais, nas quais enfrentava dificuldades em compreender certos contextos que demandam comportamentos específicos de aluno em ambiente universitário. A mediação de terceiros era ocasionalmente necessária para facilitar sua relação com os colegas, garantindo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e receptivo. Além disso, o aluno mostrava episódios de ansiedade em certas situações, especialmente quando se aproximavam datas de provas ou quando recebia suas notas. O contexto da pandemia e a situação precária da universidade, em termos de repasses de verba do governo federal à época, amplamente divulgados pelos canais de comunicação e acompanhados pelo discente, também contribuíram para suas preocupações e ansiedade.

Em resumo, o acompanhamento do pesquisador permitiu uma visão mais abrangente das habilidades e desafios do aluno com TEA. Embora seu desempenho acadêmico fosse satisfatório, era necessário fornecer apoio e compreensão adicionais para garantir seu pleno desenvolvimento nas habilidades e interações sociais e enfrentamento da ansiedade. Com isso, foi possível promover uma melhor participação do aluno no ambiente universitário.

Instrumentos

O instrumento utilizado na pesquisa foi o diário de campo, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3. Estrutura do diário de campo.

Disciplina:	Docente:	Data:
Comportamento	Estratégia	Reflexão
Aluno com TEA:		
Colegas:		
Docente:		

As descrições eram realizadas durante o momento das aulas em um quadro dividido em três categorias: comportamento, estratégia e reflexão. Na primeira categoria, era descrito o comportamento do aluno com autismo. Na segunda, a estratégia utilizada pelo pesquisador durante a intervenção com o aluno. E na terceira, breve reflexão do pesquisador acerca das anteriores. O preenchimento seguia da mesma forma com os outros envolvidos na pesquisa, sendo assim, na 2ª parte o enfoque era no comportamento, estratégia e reflexão dos colegas matriculados nas disciplinas, e a 3ª acerca dos docentes.

A primeira aula acompanhada ocorreu no dia 21 de setembro de 2020, e a última no dia 14 de dezembro de 2020.

Durante a análise desses registros, o pesquisador os segmentou em dois grupos (não focando na atuação com os colegas, já que no formato remoto, foi pouco frequente):

- Intervenções com o aluno.
- Intervenções com os docentes.

E dentro desses grupos, as observações do pesquisador juntamente à literatura fundamentaram o processo de reflexão que consta neste trabalho.

Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi recolhida simultaneamente às aulas (ministradas pelo Google Meet) do aluno com TEA. Durante a participação, o pesquisador realizava o preenchimento do Quadro 2, descrevendo os critérios pré-definidos. Além de manter contato com o aluno via WhatsApp.

Procedimento de análise de dados

Inicialmente, foi realizada a leitura flutuante (Bardin, 2011) dos conteúdos descritos e, a partir daí, o pesquisador definiu alguns critérios acerca do aluno com TEA em relação a quatro campos: (1) comunicação, (2) interação social, (3) interesse nas atividades e (4) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.

Com base no método autobiográfico da pesquisa, a análise realizada foi qualitativa, se ancorando sob a perspectiva narrativa de Marques e Satriano (2017), esta tem como objetivo compreender as experiências pessoais, percepções, sentimentos e reflexões dos indivíduos envolvidos na pesquisa. Ela será conduzida de forma interpretativa, com o pesquisador buscando identificar padrões, temas e comportamentos subjacentes às narrativas por meio dos relatos descritos no diário de campo durante o acompanhamento do aluno com TEA num curso de graduação no Ensino Não Presencial Emergencial. A escolha desse viés de análise advém do intuito de compreender e explorar as experiências pessoais, valorizando a subjetividade, a percepção individual e os significados atribuídos aos eventos e situações vivenciadas por cada um dos envolvidos (Marques, Satriano, 2017).

3. Resultados e Discussão.

Tendo como objetivo da pesquisa analisar e descrever a experiência do acompanhamento de um aluno com TEA na educação superior, a aplicação do método exploratório-descritiva (GIL, 2002), foi definida pensando na importância de ressaltar que as percepções que virão a seguir partirão da ótica e da bagagem do pesquisador, juntamente às reflexões críticas e análises interpretativas a partir do conteúdo descrito. A pesquisa vem com intuito de valorizar a subjetividade do pesquisador e do indivíduo, sem deixar de reconhecer a importância de diferentes perspectivas para uma compreensão mais abrangente dos fenômenos.

Em relação às habilidades do aluno com TEA, foram reconhecidas algumas bem estabelecidas. Dentro do campo da comunicação: a) linguagem articulada; b) vocabulário; c) compreensão de metáforas, ironia e duplo sentido; d) uso de termos e expressões informais; e) concordância verbal. No campo da interação social: a) predisposição na interação social; b) interesse em fazer amizades; c) facilidade em iniciar uma conversa; d) responde bem quando o procuram; e) gosta de interagir e conhecer novas pessoas; f) por muitas vezes relatava a saudade

das aulas presenciais. No campo atrelado ao comportamento e interesse nas atividades: a) aptidão e interesse nas matérias de exatas; b) foco e esforço diante dessas disciplinas. Referente às dificuldades e aos desafios do aluno quanto a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, pontuou-se: a) percepção de regras nos ambientes de socialização; b) alta preocupação com seus afazeres; c) ecolalia moderada; d) foco restrito às áreas de interesse; e) maneirismos motores.

Diante da análise dos dados, foram pontuadas ainda algumas condutas repetitivas: comportamentos inoportunos durante as aulas, em que o aluno com autismo ligava a câmera e microfones nos momentos em que queria voltar a atenção para si próprio. Esse comportamento perdurou durante as primeiras aulas, e em todas as vezes que o aluno às realizou, o pesquisador interveio, solicitando que os desligasse, além de pontuar que em momentos adequados, sem interromper as falas do professor, poderia pedir sua vez de falar (clicando na mãozinha do Google Meet).

Durante as recomendações do pesquisador (simultaneamente à aula), o aluno questionava se de fato estava interferindo no andamento da aula com essa postura e aparentava compreensão após a retórica. Para além disso, por muitas vezes até sugeria tratar essas questões adversas ao tema da aula em outros momentos. Essa postura vai ao encontro dos estudos de Passerino, Santarosa e Powell (2007), que dizem que pessoas com autismo raramente compartilham a atenção do parceiro ou mesmo do adulto sobre algum objeto ou evento particular. Ou seja, diante do contexto de ensino não presencial, mediar essa interação com tantas pessoas acabava sendo um desafio para o aluno.

Também foram frequentes algumas interrupções ligadas às demandas socioemocionais. Logo na primeira aula, o aluno interrompeu a apresentação de uma dupla de colegas questionando se eles tinham raiva dele. Os colegas imediatamente o responderam que não tinham esse sentimento e que devia ser apenas uma impressão. Considerando o fato de o pesquisador ter tido acesso ao relatório da última bolsista que o acompanhou no Projeto de Treinamento e a própria caracterização do perfil do aluno, não houve estranhamento, e a intervenção consistiu num diálogo (simultâneo à ação) pelo do WhatsApp. O pesquisador solicitou que esse tipo de interação e conversa deveriam ser tratadas num momento oposto ao horário das aulas, que isso poderia o constranger e aos colegas, mais uma vez houve acato por parte do aluno.

Diante dessa situação, pensou-se na sua aproximação do que é levantado na Teoria da Mente. Essa é uma capacidade cognitiva que se refere à habilidade de compreender que outras pessoas têm crenças, desejos, intenções e emoções diferentes das nossas. Em outras palavras,

é a capacidade de atribuir estados mentais, como pensamentos, sentimentos e intenções, a si mesmo e aos outros para explicar e prever o comportamento humano. No contexto do autismo, a Teoria da Mente é frequentemente estudada porque muitas pessoas com TEA podem apresentar dificuldades nessa área. Essas dificuldades podem afetar a forma como elas interpretam e respondem a situações sociais e interagem com os outros (Bosa, 2001). Essa situação evidenciou ainda mais a dificuldade que o aluno tem em interpretar alguns comportamentos nas relações interpessoais. Seja por uma mínima diferença na forma como a pessoa está habituada a falar com ele, ou em uma resposta mais curta. As interpretações “negativas” além de o deixarem preocupado, o deixavam desmotivado, por não ter um vínculo tão próximo com muitas pessoas da sua turma.

Na pesquisa realizada por Olivati e Leite (2019), houve uma investigação acerca da experiência de seis alunos com diagnóstico de TEA na graduação. A presença de dificuldades na interação social foi identificada para todos os participantes, sendo esse um dos fatores mais propensos a comprometer a continuidade dos alunos na universidade. O fato de existir uma expressiva dificuldade e necessidade de intermediação nas relações sociais do aluno para com a sua turma, corrobora esses dados observados na literatura. Em muitos momentos o aluno apresentou uma insatisfação diretamente relacionada a essa habilidade e à não receptividade de alguns colegas.

Houve uma ocasião na qual o aluno ligou o microfone e começou a cantar durante a explicação, o professor solicitou que o desligasse, entretanto, após poucos minutos ele insistiu em reproduzir o comportamento. Nessa segunda vez, foi interrompido por um de seus colegas que ligou o microfone e disse “[Nome do aluno], *desliga o microfone, o professor está explicando*” e depois disso, não ligou mais. Conforme ocorreram os fatos descritos, o pesquisador enviou mensagens ao aluno, porém não obteve resposta.

Em seguida, o professor solicitou que a turma realizasse a criação de uma planilha seguindo sua explicação, passo a passo, e por estar disperso, o aluno não conseguiu cumprir todas as ações. Essa dificuldade fez com que o aluno novamente interrompesse o professor, solicitando que retomasse a explicação. O professor assim o fez, porém de forma acelerada, apresentando um descontentamento com a situação por falta de comprometimento do aluno.

Após o fim da aula, o pesquisador entrou em contato com o docente, a fim de estabelecer um diálogo sobre possíveis estratégias em meio a situações nas quais o aluno apresenta esse tipo de comportamento. Ele alegou precisar terminar a explicação ainda naquela aula, mas comprometeu-se a atentar mais quanto a essa velocidade em caso de dúvidas do aluno.

Ainda relacionando esses registros com a pesquisa de Olivati e Leite (2019), os discentes do estudo expressaram percepções desfavoráveis acerca dos recursos oferecidos pelas instituições de ensino, destacando insuficiência tanto na identificação das necessidades específicas, quanto na proposição de estratégias facilitadoras para fomentar seu desempenho acadêmico bem-sucedido. Percebe-se, portanto, a imediata priorização da capacitação docente e dos outros profissionais envolvidos no âmbito da inclusão educacional, visto que diante dos relatos obtidos, esses se sentem “despreparados” frente a situações que envolviam a integração do aluno, ou até mesmo práticas que fossem mais proveitosas.

Em contrapartida aos relatos evidenciados, a relação com uma professora do departamento de educação demonstrou outra perspectiva acerca da experiência desafiadora durante o ENPE. Por mais que houvesse comportamentos disruptivos ou inadequados para o momento da aula (interrupções, microfones, desvio de assunto), a condução da docente frente a essas dificuldades demonstrou uma prática pedagógica diferente do que comumente foi observado nas outras disciplinas. Com uma abordagem mais receptiva, ela própria conseguia intervir com o aluno nos momentos de desvio, sem o constranger ou gerar um desconforto durante a aula.

Essa assimetria revela que os docentes responsáveis pelas disciplinas da educação/licenciatura (caso descrito acima) apresentaram uma prática pedagógica mais inclusiva com enfoque nas habilidades de ensino, e maior compreensão do desenvolvimento do aluno em questão, estando mais preparados para lidar com questões relacionadas à didática e à gestão da sala de aula, principalmente no contexto remoto. Enquanto o perfil dos docentes da área específica do curso da área de ciências exatas, apesar de contarem com um entendimento mais profundo do conteúdo da matéria, demonstraram carecer de uma formação mais aprofundada em pedagogia e métodos de ensino, consecutivamente apresentando maiores desafios na resolução de conflitos. Essa percepção vai ao encontro com a pesquisa de Cruz (2017) que diz que:

(...) considerando as discussões sobre a base de conhecimento profissional docente, sustenta-se a premissa de que o ofício de ensinar exige o domínio do conteúdo, mas não somente. As sistematizações sobre o conhecimento que um professor deve possuir para ensinar focalizam vários saberes, sendo um deles ligado à especificidade didática. Porém, ainda assim, a síntese desses saberes representa o que a própria didática é, envolve e faz. (p. 674)

Saviani (2009, p.49) afirma que “(...) a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores.” Essa narrativa corrobora com o fato de que essa responsabilidade, para além da iniciativa individual

do docente, deveria andar ao lado de políticas públicas de formação mais direcionadas e de maior qualidade. Portanto, a formação continuada de professores desempenha sim um papel crucial na criação de um ambiente de educação superior inclusivo e acessível, entretanto, essa garantia não se limita a essa necessidade. É uma parte essencial do compromisso do Estado, enquanto entidade política e organizacional, oferecer educação de qualidade e igualdade de oportunidades a todos os alunos, independentemente de suas características ou deficiências.

Pensando no aspecto da apropriação do conteúdo por parte do aluno, os registros apresentados evidenciam desafios expressivos, como a alta preocupação manifestada durante a realização de atividades nas quais o indivíduo não percebe domínio, particularmente nas disciplinas voltadas para a área de humanas. A ansiedade resultante dessas situações muitas vezes leva a considerações extremas, como a possibilidade de trancar a disciplina no início do semestre ou até mesmo desistir da atividade. As queixas persistentes revelam a necessidade de estratégias de apoio e acompanhamento emocional para lidar com esses momentos de frustração.

O foco restrito às áreas de interesse do aluno inibe o engajamento em atividades que demandam as habilidades de leitura e escrita. Como resultado desse desinteresse, realiza a produção de trabalhos superficiais, com escassez de referências, e extensão aquém dos requisitos estabelecidos pelos professores ou pela norma padrão de trabalho na educação superior. Essa falta de engajamento pode ser abordada por meio de estratégias específicas que despertem o interesse do aluno, adaptando o ensino para atender às suas necessidades e preferências. A resistência durante a realização de atividades fora de sua área de interesse foi superada em alguns casos por meio da implementação de um método colaborativo, no qual o aluno participa ativamente na criação conjunta de ideias e na transcrição, ou seja, . Embora nem sempre eficaz, esse método demonstrou facilitar o processo de participação do aluno. Entretanto, a aplicação dessa estratégia foi integralmente mediada pelo bolsista, que ao fim, conclui que caso houvesse maior colaboração dos docentes, um êxito ainda maior viria.

Em síntese, a discussão dos registros destaca a necessidade de abordagens pedagógicas personalizadas, acompanhamento emocional e estratégias adaptativas para otimizar a experiência de aprendizagem de alunos com TEA no contexto universitário. A compreensão desses desafios contribui para a construção de ambientes inclusivos e eficazes, promovendo o sucesso acadêmico e a participação plena do aluno.

As intervenções realizadas pelo bolsista foram estruturadas junto à equipe de orientação do Projeto de Treinamento, e considerando as mudanças positivas na abordagem dos docentes, apresentou bons resultados. Observou-se um progresso no manejo e na forma como os docentes

passaram a se dirigir e interagir com o aluno, um exemplo disso foi a redução da postura autoritária em resposta às "chamadas de atenção", indicando uma adaptação nos métodos de intervenção para serem mais justos e pontuais.

No que diz respeito às discussões sobre notas e avaliações, houve uma transição do método de exposição do desempenho da turma de forma coletiva para abordagens mais individualizadas, realizadas por e-mails ou reuniões pré-estabelecidas. Essa mudança sugere uma maior sensibilidade às necessidades específicas do aluno com TEA, proporcionando um ambiente mais adequado e confortável para esse tipo de comportamento.

Em relação a incidentes durante as aulas online, notou-se que os professores mantiveram outra postura a partir do que foi proposto para situações que envolviam interrupções e problemas técnicos. Ou seja, mesmo diante de situações desafiadoras, o corpo docente apresentou mudanças com intuito de explicar de maneira objetiva, visando garantir a continuidade da atividade para toda a turma.

O diálogo na plataforma AVA revelou uma comunicação eficiente entre o professor e o aluno com TEA. O comprometimento do professor em concluir explicações durante as aulas, ao mesmo tempo em que se mostrou disposto a considerar as necessidades coletivas, indica uma abordagem equilibrada para garantir o progresso acadêmico do aluno, respeitando suas características individuais.

Abordando o campo da aprendizagem no contexto do ENPE, as interações entre o bolsista educador especial, os docentes e a equipe de coordenação ocorreram por meio de e-mails, reuniões via Google Meet, e a plataforma AVA (utilizada por alguns docentes do aluno, também permitiu breves diálogos através do bate papo). Durante essas trocas, algumas estratégias foram propostas para os docentes, incluindo a reformulação de enunciados, concessão de tempo extra em provas e flexibilização nas formas de envio de trabalhos, considerando as demandas específicas desse estudante. Lembrando que a LEI Nº 12.764 (Brasil, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, declara que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, garantindo dessa forma direitos já estabelecidos na política nacional de Educação Especial.

Fazendo um comparativo entre o início e o fim do acompanhamento, os professores finalizaram o semestre letivo do ENPE apresentando maior interesse e prontidão no que diz respeito ao ajuste de práticas pedagógicas inclusivas, o que formalizou essa parceria sob uma base colaborativa.

Essa proposta promoveu uma parceria entre os professores uma vez que compartilharam a responsabilidade pela instrução e avaliação das aulas. Essa colaboração beneficiou o ambiente educacional de maneira geral, considerando que se passou a considerar a importância de inovação nas práticas pedagógicas para a promoção da inclusão, a aproximação de um ambiente propício à aprendizagem ativa e com maior engajamento por parte do aluno, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, além do desenvolvimento profissional dos envolvidos, que ao trocarem suas experiências, aprimoram suas técnicas de ensino.

O estudo de Vilaronga e Mendes (2014) sobre educação básica, considera que a inclusão escolar pressupõe, entre outras coisas, mudanças na formação de professores, tanto do ensino comum, quanto da educação especial, seria conveniente analisar em que medida as tendências atuais na formação de professores contemplam as competências para lidar com a diversidade na sala de aula, como exige a perspectiva da inclusão escolar.

4. Considerações Finais

Durante a bolsa de treinamento ficou evidente a importância de se estabelecer vínculos estreitos tanto com o aluno com autismo, como com o corpo docente. Essa interação possibilitou que o pesquisador efetivasse o que é definido como ensino colaborativo, considerando que o planejamento e as estratégias aplicadas foram pensados em conjunto, incluindo a participação da equipe de coordenação e orientadores, que desempenharam um papel essencial durante esse processo. O principal objetivo dessa prática consistiu em reconhecer e integrar as perspectivas específicas de cada um dos setores envolvidos, impulsionando o progresso e desenvolvimento do aluno. Estar em contato com docentes da educação superior refutou a perspectiva de que o ensino colaborativo não poderia ser aplicável em um curso de graduação. Essa interação abriu portas para oportunidades de aprendizado mútuo, compartilhamento de conhecimento e aprimoramento das práticas de ensino. Dentre o que foi adquirido pode-se destacar:

Troca de experiências: Compartilhando métodos de ensino, estratégias de engajamento e abordagens pedagógicas que enriqueceram o repertório de todos os envolvidos.

Desenvolvimento Profissional: Oportunidades de treinamento conjunto e discussões regulares que fomentam o processo de envolvimento profissional da equipe multidisciplinar.

Inovação Pedagógica: Ao trabalhar juntos, os profissionais puderam desenvolver novas maneiras de abordar o ensino, introduzindo novas tecnologias e métodos de avaliação.

Benefícios para os Alunos: A colaboração entre professores construída ao longo do processo propiciou um ambiente de aprendizado mais dinâmico e abrangente, oferecendo diferentes perspectivas e possibilidades sobre o que poderia vir a ser feito.

Para além disso, houve uma ampliação acerca da visão do pesquisador sobre práticas pedagógicas, e uma ressignificação de conceitos pré-estabelecidos em relação à deficiência, TEA. A percepção convencional atribui os obstáculos exclusivamente às pessoas com deficiência. No entanto, essa experiência possibilitou que cada profissional envolvido revisse sua prática, ajustando-se às necessidades individuais do aluno, aprimorando significativamente a abordagem educacional vinculada a práticas mais dinâmicas e inclusivas. Essa flexibilidade técnica foi crucial para o sucesso do projeto, pois permitiu que a equipe aplicasse o que até então era tido como teoria.

A fim de garantir um suporte mais abrangente para pessoas com deficiência matriculadas na educação superior, como sugestão, poderia ser incluído no projeto um programa de capacitação e suporte para educadores regulares da educação superior sobre estratégias de ensino inclusivas para alunos com deficiência.

Programa de Capacitação em Inclusão para Educadores Regulares:

Workshops e Treinamentos: Desenvolver workshops regulares ou sessões de treinamento para professores da graduação, abordando estratégias pedagógicas eficazes para alunos com autismo.

Material Didático: Criar recursos educacionais e materiais específicos para auxiliar os professores a atenderem às necessidades individuais dos alunos com TEA.

Apoio Personalizado: Oferecer apoio personalizado aos educadores no desenvolvimento de planos de ensino adequados para alunos com autismo, considerando suas demandas e estilos de aprendizagem.

Mentoria e Acompanhamento: Implementar um programa de mentoria ou acompanhamento, onde educadores especializados em TEA possam oferecer suporte contínuo aos professores da graduação, respondendo a perguntas, fornecendo *feedback* e sugerindo estratégias específicas para situações em sala de aula.

Intervenções Práticas: Promover a realização de atividades práticas, como simulações e vivências, para que os educadores possam compreender melhor as necessidades dos alunos com autismo e aplicar estratégias de ensino inclusivas de forma mais eficaz.

Este programa se concentraria em capacitar e apoiar os educadores regulares da educação superior, permitindo-lhes adequar suas práticas de ensino para atender melhor às necessidades dos alunos com autismo na graduação. Isso também promoveria uma cultura mais inclusiva dentro do corpo docente, estimulando a preocupação e o cuidado com a diversidade de alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Ed.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Edipucrs, 2004.

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patricia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-26, 2020.

ALCOBA, Susie de Araujo Campos et al. Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP. 2008.

American Psychiatric Association. (2014). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5** (5a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.

BOSA, Cleonice Alves. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 14, p. 281-287, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. 2012. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2016a.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL, Ministério da Educação, 2019. CENSO ESCOLAR.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. **PORTARIA Nº 1.117**, DE 1º DE NOVEMBRO DE 2018.

CABRAL, Vinícius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, v. 45, p. e105412, 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, p. 672-689, 2017.

DE RESENDE, Marina Silveira; PONTES, Samira Paula; CALAZANS, Roberto. O DSM-V e suas implicações no processo de medicalização da existência. **Psicologia em revista**, v. 21, n. 3, p. 534-546, 2015.

DE SOUZA, André Luiz Alvarenga; ANACHE, Alexandra Ayach. A educação das pessoas com o transtorno do espectro autista: avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 1035-1053, 2020.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Educação e sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 449-454, 2019.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. *Psicologia USP*, v. 31, 2020.

GARCIA, Rafael Vilas Boas et al. Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e124612, 2023.

São Paulo: Atlas, 2002. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Christianne Rocha et al. **Educação inclusiva de estudantes universitários surdos: uma análise a partir da trajetória escolar**. 2017.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299-e521974299, 2020.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 269-284, 2016.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. *Linhas Críticas*, v. 23, n. 51, p. 369-386, 2017.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

MOREIRA, A., PINHEIRO L.; **OMS declara pandemia de coronavírus**. 2021.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: uma análise interpretativa dos relatos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, p. 729-746, 2019

PAIVA, F. J. **CID-11 unifica Transtorno do Espectro do Autismo no código 6A02**. 2021.

PASSERINO, Liliana Maria; SANTAROSA, Lucila Costi M. Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e crítica*, v. 20, p. 54-64, 2007

PAVARINI, Gabriela; SOUZA, Débora de Hollanda. Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 15, p. 613-622, 2010.

Saberes e práticas da inclusão : dificuldades acentuadas de aprendizagem : autismo / coordenação geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos – reimpressão. - Brasília : MEC, SEESP, . 2004.

SANTOS, Vivian; ELIAS, Nassim Chamel. Caracterização das matrículas dos alunos com transtorno do espectro do autismo por regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 465-482, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação*, v. 14, p. 143-155, 2009.

TRISTÃO, R. M. *Educação infantil: Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento*. 4.ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, p. 139-151, 2014.