



AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA
AUTISM IN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES OF AN INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICEGARCIA, Valéria Paiva Casasanta¹**RESUMO**

O autismo faz parte dos transtornos globais do desenvolvimento e afeta de forma substancial as áreas da comunicação verbal e não verbal, interação social e comportamento dos indivíduos. De etiologia multicausal não apresenta um marcador biológico de identificação. A partir da Lei número 12.764/2012 pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) passam a ser consideradas pessoas com deficiência-PcD, devendo ser incluídas no sistema regular de ensino por meio da educação especial. Ao adentrarem no ensino superior enfrentam grandes desafios, e requerem uma mudança de paradigma em relação ao processo ensino-aprendizagem vigente nas universidades, muitas vezes fragmentado e representativo de uma educação mecanicista. O objetivo principal desse artigo é refletir sobre a importância da prática pedagógica no ensino superior, a partir de uma perspectiva inclusiva de educação que passa necessariamente por um vínculo entre aquele que ensina e aquele que aprende. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de produções científicas sobre autismo no ensino superior, educação especial e conceitos balizares da teoria sócio-histórica de Vygotsky. Como resultado da pesquisa, conclui-se que, uma prática pedagógica que valorize as diferenças e as subjetividades humanas, onde o educador é um mediador do conhecimento científico, contribui para uma educação inclusiva de qualidade, voltada à autonomia e desenvolvimento das pessoas com transtorno do espectro autista.

Palavras chaves: Autismo. Educação Especial. Ensino Superior.

ABSTRACT

Autism is a part of global developmental disorders and substantially affects the areas of verbal and non-verbal communication, social interaction, and individual behavior. It has a multicausal etiology and lacks a biological identification marker. According to Law number 12,764/2012, individuals with autism spectrum disorder (ASD) are now recognized as people with disabilities (PWD) and must be included in the regular education system through special education. Upon entering higher education, they encounter significant challenges, necessitating a paradigm shift in the prevailing teaching-learning process at universities, often characterized by fragmentation and a mechanistic approach. The primary objective of this article is to reflect on the importance of pedagogical practice in higher education, adopting an inclusive

¹ Psicóloga Clínica com especializações em Psicologia Junguiana-UNICAMP e Psicopedagogia-UFU. Mestrado em Psicologia Escolar e Educacional pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Psicóloga na Divisão de Saúde-DISAU, da Diretoria de Qualidade de vida do estudante-DIRVE, da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil- PROAE, da Universidade Federal de Uberlândia-UFU.

perspective that involves a connection between educators and learners. The methodology employed involved a bibliographical research review of scientific productions on autism in higher education, special education, and basic concepts of Vygotsky's socio-historical theory. The research concludes that a pedagogical practice that values human differences and subjectivities, where educators act as mediators of scientific knowledge, contributes to quality inclusive education. This inclusive approach is specifically directed towards fostering the autonomy and development of individuals within the autistic spectrum.

Keywords: Autism. Special Education. Higher education

1. INTRODUÇÃO

A educação das pessoas com deficiência desde o início de sua escolarização representa um desafio para toda a sociedade, que necessita repensar o que significa educar, valorizando as diferenças ao invés de excluí-las no sistema educacional e em outros cenários sociais. Apesar de todo avanço legal e da obrigatoriedade de inclusão dos tipos como “diferentes”, muito ainda precisa ser feito para que o que foi escrito em leis e decretos possa ser realmente vivido, em todos os níveis educacionais, desde a educação básica ao ensino superior.

Diferentemente das deficiências sensoriais e suas necessidades que poderão ser amenizadas pela tecnologia assistiva e apoio educacional, o espectro autista alicerçado na tríade composta por dificuldades nas áreas de comunicação, interação social, comportamento estereotipados e repetitivos desde tenra infância, não apresenta um modo único de vivência dessa sintomatologia. Dado que cada indivíduo expressa de maneira singular tais dificuldades é importante compreender o autismo a partir dessa visão abrangente e não homogênea.

O transtorno do espectro autista (TEA) com suas especificidades e desafios nas áreas de comunicação, interação social e comportamento, requer de todos que participam direta e indiretamente da formação desses estudantes, um olhar sensível as suas peculiaridades e possibilidades.

Compreender os níveis do comprometimento dos indivíduos que fazem parte do espectro autista, tanto na linguagem e comunicação (expressiva e receptiva) quanto no nível de cognição, possibilita melhores intervenções para que os mesmos possam fazer parte do ensino superior, beneficiando-se dessa realidade educacional em sala de aula, nos projetos de pesquisas e extensão e futuramente contribuir com a

sociedade a qual fazem parte. Mesmo sendo diagnosticadas como pessoas com deficiências, é importante avaliarmos que nenhum diagnóstico é capaz de contemplar as possibilidades de um sujeito em constante formação, bem como rotular ou mesmo conceituar o que cada pessoa é, em sua essência singular.

A educação especial no ensino superior nos mobiliza a repensar o papel do educador e sua prática pedagógica, principalmente com aqueles que apresentam maiores dificuldades em lidar com o outro e consigo mesmos. Tal condição aliada a rigidez mental e comportamentos estereotipados representa um desafio no auxílio a ampliação de seu foco de interesse, no sentido de alcançar os temas específicos das disciplinas ofertadas pelos cursos de graduação das universidades. Estudantes com espectro autista possuem dificuldades relacionais e comunicacionais que afetam significativamente suas interações sociais, podendo acarretar defasagens em seu processo de aprendizagem, e conseqüentemente, desempenho acadêmico.

Situações de retenção e evasão poderiam ser evitadas com uma ação diferenciada tanto na maneira de se conceber o estudante com espectro autista como na forma de ensino em sala de aula, que muitas vezes mantém um padrão descontextualizado das reais necessidades educacionais dos estudantes que dela necessitam, em especial, os estudantes com espectro autista.

Refletir sobre o que é o espectro autista e o impacto dele na maneira dos estudantes enxergarem e se comportarem diante do que é oferecido no meio acadêmico e social, passa por uma corresponsabilidade de todo um sistema educacional que se diz inclusivo.

Para se atuar e transformar uma realidade, inicialmente precisamos conhecê-la. Assim, o objetivo maior desse trabalho é compreender a evolução do conceito de autismo e refletir sobre uma prática pedagógica inclusiva em consonância com os princípios teóricos de Lev Semenovitch Vygotsky, que possa contribuir com o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes com espectro autista, no ensino superior.

2. AUTISMO: A EVOLUÇÃO DE UM CONCEITO SÓCIO-HISTÓRICO

Todo conceito está imbricado em uma realidade sociocultural que o representa. A ciência enquanto uma forma de compreender a realidade interna e externa na qual estamos inseridos, é dinâmica e sujeita a novas formas de compreensão do universo humano.

Compreender o conceito de autismo requer uma avaliação de sua história pregressa nesse cenário científico e social, para que se possa identificar a trajetória evolutiva do que atualmente é denominado de transtorno do espectro autista.

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuler em 1911, estando associado ao quadro de esquizofrenia. Sendo um conceito dinâmico e construído em conformidade com as descobertas científicas da época, vem sendo modificado ao longo de sua trajetória.

O psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, Leo Kanner, em 1943 analisou 11 (onze) crianças com graves dificuldades nas áreas de comunicação verbal, interação social, ecolalia e comportamentos estereotipados, relatando em seu artigo o que se intitulou, autismo clássico, ou em outras palavras “distúrbio autístico do contato afetivo”. O autismo em 1943 alcança uma proporção diferenciada, por meio das pesquisas de Leo Kanner a respeito de suas principais características (CUNHA, 2015).

De acordo com Klin (2006), o psiquiatra Kanner identificou comportamentos significativos no público pesquisado, onde se destacavam: intolerância a mudança, inversão nos pronomes, déficits no contato social e movimentos repetitivos e estereotipados.

Dentre as principais características presentes nas pessoas com diagnóstico de autismo, destacam-se a dificuldade de perceber e compreender o mundo emocional do outro, de interagir por meio do contato visual, de se comunicar de maneira verbal e gestual, de ampliar seu foco de interesse e de lidar com alterações em sua rotina. Tal condição comportamental representa um grande desafio para familiares e demais pessoas com as quais convivem diariamente.

De causa multifatorial e sem um marcador biológico de identificação, o

autismo representa ainda hoje um desafio no meio científico e acadêmico, por ser um quadro complexo, onde as variáveis genéticas, sociais e emocionais estão interligadas.

O diagnóstico do autismo é realizado por médicos psiquiatras e/ou neurologistas de acordo com a análise clínica e evolutiva observada. A Associação Americana de Psiquiatria (APA) publicou em 1952 a primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM. Conforme Grandin e Panek (2015), não havia nesse primeiro Manual, especificações a respeito do Autismo.

Em 1980 na terceira edição do DSM, a descrição do autismo está associada aos Transtornos Globais do Desenvolvimento-TGD e sete anos mais tarde em 1987, na revisão do DSM-III-R, surge a terminologia transtorno autista. (GRANDIN; PANEK, 2015). Enquanto uma entidade nosológica diferenciada, o transtorno do espectro autista abrange critérios específicos para fim de diagnóstico.

As características do Transtorno Global do Desenvolvimento-TGD, o qual o autismo faz parte, de acordo com o DSM-IV-TR (*“text revision”*), uma versão revisada do DSM-IV, explicita a severidade em três áreas do desenvolvimento as quais se referem a comunicação, interação social recíprocas e comportamentos estereotipados, sendo que para preencher o diagnóstico de autismo, seis ou mais critérios precisam ser preenchidos; com pelo menos dois na esfera social e um de cada uma das outras categorias que compõem o espectro autista. (APA, 2002).

Conforme esclarece Cunha (2015, p. 23) “o uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”. Assim, pode-se perceber que não existe uma categorização única do transtorno, uma vez que ele se revela de maneira diferenciada em conformidade com as condições de comunicação, linguagem, nível cognitivo e comportamento interacional de cada um.

De acordo com Schmidt (2013) o transtorno do espectro autista enquanto um distúrbio neurológico, altera o curso normal de desenvolvimento nas dimensões sociocomunicativa e comportamental, desde o início da infância. Importante ressaltar que todas as dimensões que compõem o sujeito estão interligadas, e refletem diretamente nos comportamentos manifestos dos mesmos.

O atraso ou ausência da linguagem é um dos fatores marcantes no espectro autista, bem como a rigidez mental e dificuldade de alteração em sua rotina. O hiperfoco em assuntos de seu interesse e a dificuldade interacional fazem parte de sua sintomatologia e fomentam dificuldades no âmbito educacional, em qualquer estágio em que se encontre no seu desenvolvimento cognitivo.

Importante salientar que os sintomas que caracterizam o espectro autista passam necessariamente pela história única de cada sujeito, e a visão do todo requer uma análise das possibilidades afetivas e cognitivas dos estudantes, e não a restrição de um diagnóstico no sentido de rotular os mesmos como incapacitados e/ou desprovidos de condições de desenvolvimento.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS HISTÓRICOS

A Educação Especial é fruto de grandes lutas a favor da inclusão dos estudantes deficientes no sistema educacional regular de ensino. Marcos importantes tanto internacionais quanto nacionais, possibilitaram novas formas de se perceber e lidar com o público para a educação especial-PAEE.

Na cidade de Salamanca na Espanha, ocorreu em julho de 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, que por meio de declarações firma-se um acordo com a participação de 25 organizações internacionais e delegados representantes de 88 governos. A Declaração de Salamanca enquanto uma resolução das Nações Unidas que trata dos Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial estabelece o acesso das pessoas com necessidades educativas especiais à educação, por meio da integração da educação especial no sistema regular de ensino (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

No Brasil, leis e decretos representam avanços significativos tanto na proteção quanto na inclusão das pessoas com deficiências. A inclusão das pessoas com deficiências em seu vasto espectro desde as deficiências sensoriais aos transtornos globais do desenvolvimento, faz parte de uma realidade almejada por uma sociedade que tenha como valor profícuo, a educação de todos os seus integrantes.

A Constituição Federal, carta magna de 1988, em seu artigo 205 preconiza e educação enquanto um direito fundamental na formação da cidadania. Traz como prerrogativa que a educação enquanto dever do Estado e direito de todo ser humano, deverá contar com a colaboração de toda a sociedade em prol do desenvolvimento da pessoa em sua integralidade, preparando-a para o exercício de sua cidadania e qualificação profissional. (BRASIL, 1988).

A Educação Nacional por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei 9.394 de 1996, esclarece em seu artigo primeiro, que os processos formativos, são processos “desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Em seu artigo 21 divide duas modalidades de educação: educação básica e ensino superior.

A Lei número 9.394/1996 foi alterada em seu Artigo 4, inciso III, pela Lei número 12.796/2013, que estabelece que:

o atendimento educacional especializado gratuitos aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL,2013).

O conceito de educação, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva abrange:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 15).

Quando se pensa em um público voltado para a educação especial e conceito de deficiência, a Lei 13.146 promulgada em 2015, intitulada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo segundo, esclarece:

Art. 2o 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.

§ 1o A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará

I – Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II – Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III – A limitação no desempenho de atividades; e

IV – A restrição de participação.

§ 2o O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência (LEI 13.146, 2015).

Em 27 de dezembro de 2012, foi promulgada a Lei número 12.764. Em seu Artigo 1º, § 2º declara-se que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012).

Estando a pessoa com transtorno do espectro autista dentro do público para a educação especial, cujo conceito de educação perpassa necessariamente pela inclusão, requer de todos os atores institucionais um olhar sensível para essa clientela que adentra agora não somente a educação básica, mas ao ensino superior.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) houve um aumento significativo no número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior. Das 41.543 matrículas de alunos com deficiência, 182 foram de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, ou seja, 0,4% do público- alvo para a educação especial.

Importante refletir que o acesso ao ensino superior deverá fomentar atendimentos específicos voltados as necessidades dessa clientela, para que haja a permanência dos estudantes com deficiência e conclusão dos cursos almejados com excelência.

A inclusão da pessoa com deficiência requer uma análise da comunidade acadêmica, sobre o conceito de uma educação inclusiva. Segundo Sasaki (1997, p.41) é um “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Seguindo a mesma perspectiva conceitual, a pesquisadora Aranha (2000), esclarece que o acesso da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum

da vida em sociedade, independe do tipo e do grau de comprometimento da deficiência.

A aprendizagem ocorre nas relações humanas, entre educador-educando, entre os pares e entre estudantes com e sem deficiência. De acordo com a pesquisadora:

O aprendiz com autismo necessita conviver com outros aprendizes sem autismo para que, em suas vivências, a coletividade possa colaborar para que ele seja um sujeito ativo de sua aprendizagem; para tanto, é necessário que realmente faça parte do grupo e seja envolvido em relações sociais genuínas, participando e compartilhando das diversas atividades propostas pelo professor e construídas por todos os aprendizes e sendo respeitado em seus limites e possibilidades (ORRÚ, 2016, p.54).

Segundo Mazzotta (1998), é no convívio com outros seres humanos e nos mais diferentes ambientes que são apresentadas as várias necessidades pertinentes a todo ser humano. Portanto, incluir estudantes com espectro autista no ensino superior significa ampliar seu leque interacional e conseqüentemente de aprendizado, levando em consideração suas necessidades universais e específicas.

Um dos grandes desafios imbuídos no conceito de inclusão é tornar real o que as leis preconizam oferecendo uma educação de qualidade para todos os estudantes quer sejam deficientes ou não. Educar é um ato relacional que se manifesta não somente pela transmissão de um conhecimento científico, mas sobretudo, na forma de se transmitir o mesmo.

4.PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Todo educador traz em si concepções a respeito do que significa educar. Essas crenças afetam direta e indiretamente sua prática pedagógica, ou seja, o seu fazer em sala de aula. No entanto, os professores não estão isentos de influências sociais, culturais e pessoais em suas práticas, uma vez que aquele que ocupa hoje o lugar de educador carrega em seu interior as experiências de sua trajetória estudantil.

A escola faz parte de uma realidade maior e representa de maneira dialética os conflitos sociais e valores vigentes. Um olhar sensível sobre como educar de

maneira a contribuir efetivamente com a promoção do desenvolvimento humano, em qualquer nível educacional, configura um valor incalculável para que mudanças possam ser efetivadas, em prol de uma educação para todos.

O comportamento do professor em sala de aula, sua maneira de ser e agir no ambiente escolar, bem como suas práticas educativas são fatores que podem corroborar ou não para o desenvolvimento de seus alunos. Práticas que não consideram a realidade heterogênea em sala de aula, com as diversas modalidades de aprendizagem, estando o professor na posição de detentor do conhecimento sem uma relação dialógica e afetiva com seus alunos, mostram-se incapazes e inoperantes na promoção do desenvolvimento humano.

Uma mudança do paradigma educacional atual faz-se mister no sentido de reorganizar, e repensar as práticas pedagógicas homogeneizadoras (BANDEIRA, 2020). Compreender o universo heterogêneo em sala de aula e não atuar sob a ótica da massificação do ensino, está no bojo de uma educação que valoriza e trabalha com as necessidades educacionais especiais de seus estudantes.

O processo ensino-aprendizagem, segundo Mizukami (1986) não pode ser compreendido sem levar em consideração as dimensões humanas, afetivas, cognitiva, sociopolítica e cultural que estão imbricadas nesse fenômeno multidimensional.

De acordo com o psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) a relação do ser humano com o mundo é uma relação mediada. Essa mediação ocorre principalmente pela linguagem e pelo outro. Segundo Vygotsky (1988, p. 37) “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de uma outra pessoa”.

A partir da premissa supracitada, percebe-se a importância do educador como mediador do conhecimento específico legitimado culturalmente e sua influência na formação não somente cognitiva, mas psicológica de seus alunos.

O processo ensino-aprendizagem enquanto um processo sócio-histórico, evidencia a importância das relações humanas na formação de todos os seres humanos, deficientes ou não. Vygotsky (1988) a partir da supremacia das relações humanas na formação social da mente, formula o conceito de desenvolvimento

proximal.

O conceito de desenvolvimento proximal abrange dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. Assim, pensando em uma prática pedagógica inclusiva o professor deverá trabalhar na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, possibilitando que eles atinjam níveis além do que já haviam alcançados.

Diferentemente do nível de desenvolvimento real, onde as etapas já foram alcançadas e consolidadas, o desenvolvimento potencial se concretiza com a ajuda tanto do professor quanto dos companheiros. O que em um determinado momento da vida é desenvolvimento potencial, por meio do aprendizado torna-se desenvolvimento real.

O estudante com espectro autista possui um desenvolvimento singular que requer dos professores, além de uma compreensão acerca das sintomatologias apresentadas, a crença em suas potencialidades de desenvolvimento e uma mediação em sua zona de desenvolvimento proximal, para que prossiga em seu processo de aprendizagem.

Uma prática pedagógica inclusiva se dá pela relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, desenvolvida por meio de uma mediação que considere não somente os aspectos cognitivos dos estudantes, mas também sua afetividade e singularidade.

De acordo com Tassoni (2000), a qualidade da interação pedagógica professor-aluno, por meio da afetividade, dará sentido ao objeto do conhecimento. Toda relação humana está impregnada de afeto, e o processo de aprendizagem não ocorre desprovido da mesma. Assim, a qualidade das relações sociais interfere sobremaneira, na construção do conhecimento e no sucesso acadêmico dos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo trouxe como reflexão maior a importância de adentrarmos no universo do espectro autista, com suas peculiaridades e singularidades humanas, a fim de que a permanência no ensino superior, com suas maiores e complexas

demandas, sejam supridas, em especial, por uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

O espectro autista dentro de um arcabouço maior dos transtornos globais do desenvolvimento atinge de maneira mais significativa as interações sociais dos indivíduos, acarretando, portanto, dificuldades nas trocas afetivas nos ambientes em que participam.

Dentre as várias dificuldades dos estudantes com espectro autista, destacam-se a incapacidade de uma compreensão maior acerca dos comportamentos de seus semelhantes manifestos em suas linguagens verbais e não verbais, o estabelecimento de relações espontâneas e a cristalização em determinados temas do conhecimento. Tais comportamentos impactam negativamente a vida acadêmica desses estudantes na universidade, por evitarem e se isolarem de vivências onde a interação humana é mais proeminente.

Dado a importância da socialização para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos indivíduos, repensar a qualidade das relações presentes nas práticas pedagógicas vigentes no ensino superior, requer uma análise acurada do que promove ou não desenvolvimento a partir dessa prática.

Diante dos inúmeros desafios enfrentados pelo estudante com espectro autista em virtude das características disfuncionais em seu comportamento, tanto na área da comunicação, quanto das interações sociais recíprocas, uma prática inclusiva deverá abarcar além do conhecimento sobre a sintomatologia apresentada, uma disponibilidade interna para compreender a forma de aprendizagem desses estudantes, que os leve a atingir patamares mais complexos no conhecimento.

Educar não significa apenas transmitir conhecimentos legitimados culturalmente, mas sobretudo, contribuir com a formação de indivíduos mais capazes, autônomos, humanos e responsáveis frente ao seu papel social. A deficiência só se torna realmente limitante, quando não é vista como um potencial também de possibilidades frente aos desafios apresentados, tanto na vida pessoal quanto no meio acadêmico.

O diálogo permanente com os estudantes com espectro autista valoriza sua forma de ver e perceber o mundo, o que corrobora com mediações mais eficientes

rumo a sua formação acadêmica no ensino superior.

Todo ato educativo está impregnado de afetividade. O se importar com o outro e promover ações efetivas em prol de seu desenvolvimento é condição primordial para uma prática pedagógica inclusiva.

O processo de mediação ocorre por meio da maneira de interagir, comunicar, planejar, avaliar e principalmente pela qualidade interacional construída e mantida na díade professor- aluno. Tal relação exerce uma influência direta no processo de aprendizagem e desempenho acadêmico dos estudantes, quer sejam deficientes ou não.

A inclusão de estudantes com espectro autista representa um desafio passível de ser enfrentado e vencido, por meio de práticas pedagógicas inclusivas que não priorizam suas dificuldades, mas que possibilitam intervenções, por meio de uma mediação educacional que considera a relação unívoca entre cognição e afeto, onde o diálogo, bem como meios de suporte institucional e constante revisão da prática exercida pelos educadores, seja validada.

O educador, como principal mediador no processo ensino-aprendizagem, necessita desenvolver um olhar que vá além do diagnóstico do autismo, rumo a gama de possibilidades e potencialidades de sujeitos únicos em constante transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APA - American Psychiatric Association (2002). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR**. Washington: APA.

ARANHA, M. S. F. **Inclusão Social**. In: E. J. Manzini (Org.) Educação Especial: Temas Atuais. Unesp. Marília-Publicações, 2000.

BANDEIRA, Luana Lopes. **Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UnB**. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39225>. Acesso em 2 fev. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na**
AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
INCLUSIVA. AUTOR(A): GARCIA, VALÉRIA PAIVA CASASANTA.

Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 15 abr. 2023.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** e altera o § 3º do Art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 27 dez. 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 3 dez. 2022.

_____. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013b

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13146. Presidência da República. 2015a

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015. 140 p.

GRANDIN, T; PANEK, R. **O cérebro autista: pensando através do espectro.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.

INEP - Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2021. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 5 fev. 2022.

KLIN, AMI. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral.** Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v.28, n.1 p. 3-11, 2006.

MAZZOTTA, M.J. da Silveira. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade.** São Paulo: Associação LARAMARA, 1998.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes.** Petrópolis: Vozes, 2016

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** In: SCHMIDT, C (org) Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem:** A relação professor e aluno.

AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA. AUTOR(A): GARCIA, VALÉRIA PAIVA CASASANTA.

Anuário 2000. GT Psicologia da educação, Anped, setembro, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.