

A INCLUSÃO DE AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR: DIREITO, ACESSIBILIDADE E AVALIAÇÃO

THE INCLUSION OF AUTISTIC PEOPLE IN HIGHER EDUCATION: LAW, ACCESSIBILITY AND EVALUATION

LA INCLUSIÓN DE AUTISTAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DERECHO, ACCESIBILIDAD Y EVALUACIÓN

Jefferson Falcão Sales

Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorando em Educação Brasileira, Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). E-mail: salesjf.professor@gmail.com.

Tania Vicente Viana

Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Educação Brasileira, Professora da Faculdade de Educação (FACED-UFC) E-mail: coordenadorataniaviana@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar o que a literatura pedagógico-científica e as legislações vigentes discutem acerca da acessibilidade e avaliação da aprendizagem de autistas no Ensino Superior. Os dados estatísticos do censo da Educação Superior entre os anos de 2012 a 2018 revelam o ingresso mais frequente das pessoas com autismo nas universidades brasileiras. A permanência dos alunos autistas no território acadêmico perpassa adaptações curriculares e metodológicas capazes de promover e considerar seus estilos e formas de aprendizagem. A revisão de literatura acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva foi realizada com base em autores como Beyer (2005), Carvalho; Viana (2014), Fernandes; Viana (2010), Hoffmann (2005), Luckesi (2001). A pesquisa documental contemplou marcos legais acerca da Educação Inclusiva do ano de 1988 até 2015, tais como: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Política de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo (BRASIL, 2012), bem como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). A análise documental e bibliográfica esteve direcionada a três categorias: direito, acessibilidade e avaliação. Constatou-se que o Plano de Ensino Individual (PEI) se apresenta como alternativa eficaz no processo de ensino-aprendizagem para estudantes autistas no Ensino Superior e que as políticas em defesa aos direitos das pessoas com autismo estão promovendo a presença desses sujeitos no Ensino Superior, retirando-os da invisibilidade, e fazendo-os superar os estigmas de “incapazes e solitários”.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino superior. Transtorno do Espectro do Autismo. Avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to present what the pedagogical-scientific literature and the current legislation discuss about the accessibility and assessment of autistics' learning in Higher Education. Statistical data from the Higher Education census from 2012 to 2018 reveal the most frequent entry of people with autism in Brazilian universities. The permanence of autistic students in the academic territory involves curricular along with methodological adaptations capable of promoting and considering their learning styles and forms. The literature review on the assessment of learning in an inclusive perspective was carried out based on authors such as Beyer (2005), Carvalho; Viana (2014), Fernandes; Viana (2010), Hoffmann (2005), Luckesi (2001). The

documentary research included legal milestones about Inclusive Education from 1988 to 2015, such as the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008); the Policy for the Protection of the Rights of the Person with Autism (BRASIL, 2012), as well as the Statute of the Person with Disabilities (BRASIL, 2015). The documentary and bibliographic analysis were directed to three categories: law, accessibility and evaluation. It was found that the Individual Education Plan (IEP) is an effective alternative in the teaching-learning process for autistic students in Higher Education and that policies in defense of the rights of people with autism are promoting the presence of these subjects in Higher Education, removing them from invisibility, making them overcome the stigmas of "incapable and lonely".

Keywords: Inclusion. Higher education. Autism Spectrum Disorder. Learning assessment.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar lo que la literatura pedagógico-científica y la legislación actual discuten sobre la accesibilidad y la evaluación del aprendizaje autista en la educación superior. Los datos estadísticos del censo de Educación Superior entre los años 2012 a 2018 revelan el ingreso más frecuente de personas con autismo en las universidades brasileñas. La permanencia de los estudiantes autistas en el ámbito académico implica adaptaciones curriculares y metodológicas capaces de promover y considerar sus estilos y formas de aprendizaje. La revisión de la literatura sobre la evaluación del aprendizaje en una perspectiva inclusiva se realizó sobre la base de autores como Beyer (2005), Carvalho; Viana (2014), Fernandes; Viana (2010), Hoffmann (2005), Luckesi (2001). La investigación documental incluyó marcos legales sobre la Educación Inclusiva de 1988 a 2015, tales como: la Política Nacional para la Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008); la Política para la Protección de los Derechos de la Persona con Autismo (BRASIL, 2012), así como el Estatuto de la Persona con Discapacidad (BRASIL, 2015). El análisis documental y bibliográfico se dirigió a tres categorías: derecho, accesibilidad y evaluación. Se encontró que el Plan de Educación Individual (PEI) es una alternativa efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes autistas en Educación Superior y que las políticas en defensa de los derechos de las personas con autismo están promoviendo la presencia de estas personas en la Educación Superior, sacándolas de la invisibilidad y haciéndolas superar los estigmas de "incapaces y solitarias".

Palabras-clave: Inclusión. Superior. Trastorno del Espectro Autista. Evaluación del aprendizaje.

"[...] o verdadeiro ensino democrático é aquele que não somente garante o acesso, mas sobretudo a permanência do aluno." (SARAVALI, 2005, p. 100).

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de um levantamento bibliográfico e documental acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Superior para pessoas autistas e sobre os fundamentos legais para efetivação dessa prática pedagógica (BEYER, 2005; BRASIL, 2008; BRASIL, 2012; BRASIL, 2015; CARVALHO; VIANA, 2014; FERNANDES; VIANA, 2010; PERRENOUD, 1999).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) se configura como distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por perdas significativas no que diz respeito às

habilidades sociais e de comunicação, associadas a comportamentos estereotipados. A manifestação prioritária do autismo se relaciona diretamente com o déficit de interação social (DOURADO, 2012; SCHMIDT, 2013; SURIAN, 2010).

A condição autista é geradora de diversas formas de embaraços e obstáculos de vinculação social e afetiva. No âmbito da Educação Superior, a população autista encontra espaço propício para direcionamento de suas habilidades e hiperfocos acadêmicos, no entanto, precisa ser compreendida e orientada com competência e profissionalismo para que não aumentem os índices de desistência e evasão nas universidades.

Realizadas essas considerações, formulou-se a pergunta de partida da presente pesquisa: O que a literatura pedagógico-científica e as legislações vigentes discutem acerca da avaliação da aprendizagem de autistas no Ensino Superior?

Em busca da resposta ao problema formulado, apontamos algumas indagações:

- 1) Como se configura uma avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva?
- 2) O que as legislações em defesa aos direitos dos autistas asseguram sobre a inclusão educacional dessas pessoas na Educação Superior?
- 3) O que apresentam os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira acerca da matrícula de autistas na Educação Superior no Brasil e no estado do Ceará?
- 4) Qual a contribuição da ferramenta psicopedagógica Plano de Ensino Individual (PEI) para a efetivação de uma avaliação de aprendizagem formativa na Educação Superior?

Para tanto, realizou-se uma investigação de natureza bibliográfica com autores que estudam e pesquisam sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva, e um aprofundamento teórico acerca de documentos legais que tratam dos direitos das pessoas com TEA.

A revisão de literatura acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva foi realizada com base em autores como Beyer (2005), Carvalho; Viana (2014), Fernandes; Viana (2010), Hoffmann (2005), Luckesi (2001). A pesquisa documental contemplou marcos legais acerca da Educação Inclusiva desde o ano de 1988 até o ano de 2015, tais como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Política de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo (BRASIL, 2012), bem como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

A análise documental e bibliográfica esteve direcionada a três categorias: direito, acessibilidade e avaliação. Esmiuçou-se a ferramenta psicopedagógica Plano de Ensino Individual (PEI)¹ com o intuito de associá-la ao desenvolvimento e promoção da prática da avaliação formativa como reguladora das aprendizagens.

Os resultados apontados pelo INEP (2018), entre os anos de 2012 a 2018, acerca das matrículas de alunos com TEA na Educação Superior sinalizam possíveis mudanças nas áreas do ensino e aprendizagem nas universidades.

Metodologia

A pesquisa que originou o presente artigo é de abordagem predominantemente qualitativa; quanto aos seus objetivos, se configura como exploratória. Em relação aos procedimentos técnicos adotados, constitui-se em um estudo documental e bibliográfico.

Para Gil (2007), a pesquisa bibliográfica abrange os seguintes passos: leitura exploratória, que objetiva verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa; leitura analítica, que ordena e organiza as informações contidas no texto; e por fim, leitura interpretativa, que pretende relacionar os dados coletados com outras informações já obtidas.

A pesquisa documental se caracteriza pela busca de compreender um fato real por meio da análise de registros humanos documentados. A intenção é realizar um tratamento analítico e sintético para o alcance de uma melhor visão da problemática em evidência. A análise documental e bibliográfica do presente artigo esteve direcionada a três categorias: direito, acessibilidade e avaliação.

Serviram como fontes de dados documentais: os marcos legais acerca da Educação Inclusiva desde o ano de 1998, tais como: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Política de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo (BRASIL, 2012); bem como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Já os dados bibliográficos advieram de compêndios

¹ O Plano de Ensino Individualizado (PEI) se configura como uma estratégia pedagógica centrada no aluno, onde são estabelecidas colaborativamente metas acadêmicas e funcionais com base no seu perfil cognitivo-comportamental (TANNUS-VALADÃO; MENDES, 2018).

que abordam a avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva, a avaliação formativa e o planejamento e execução do Plano de Ensino Individual (PEI).

Realizada essa explicitação acerca dos percursos metodológicos da pesquisa, vamos às constatações desse estudo, iniciando com os marcos legais que regulamentam a inclusão educacional de pessoas com deficiência e autistas nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, e suas configurações de acessibilidade.

Direito

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009a) estabelece, no artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada em parceria com a sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96 (BRASIL, 2001) enfatiza a Educação Especial como modalidade de ensino nos artigos 58 e 59. E apresenta ainda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como recurso psicopedagógico no atendimento às demandas e necessidades dos discentes com necessidades educacionais específicas, bem como de seus respectivos professores.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), em comum acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assegura aos brasileiros o direito à educação Inclusiva e orienta o funcionamento do AEE. Essa política também alterou a lógica de financiamento da educação, computando duplamente os alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas, como via de garantia de manutenção e ampliação do AEE.

A implementação da Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (BRASIL, 2012) é um marco histórico na luta de autistas e suas famílias à inclusão social. Além de consolidar direitos, a Lei nº 12764/2012 veda a recusa de matrícula a alunos com TEA, bem como de pessoas com qualquer tipo de deficiência, e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

Na trilha de conquistas e garantias, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) assegura a promoção, em condições de igualdade, como também o

exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. No que se refere à educação, garante, às pessoas com deficiência e autistas, acesso ao sistema educacional de ensino com as devidas adaptações às suas condições de aprendizagem. Realizada essa fotografia, que revela a legitimidade da discussão acerca da inclusão de autistas na Educação Superior, é válido ressaltar e apresentar dados acerca da matrícula de pessoas com deficiência e autistas nas IES brasileiras.

Dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 indicam que 24% (cerca de 45 milhões de indivíduos) da população brasileira se declaram com algum tipo de deficiência. Essas informações estatísticas, lapidadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam um aumento de matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior. No ano de 2012, foram computadas 26.663 matrículas; enquanto, em 2013, realizaram-se 29.221; e, em contínuo crescimento, registraram-se 33.475 em 2014 e 37.986 em 2015; com 35.981 em 2016, houve um leve declínio, mas, em 2017, com 38.272, fica confirmada a presença cada vez mais significativa de pessoas com deficiência nas IES nacionais.

A Lei 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. Afirma, no segundo parágrafo do seu artigo primeiro, que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012). Para melhor entendimento acerca do conceito de deficiência, faz-se necessário o conhecimento das classificações relativas à área da saúde previstas pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Existem duas classificações de referência para a descrição dos estados de saúde: a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, que corresponde à décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID 10) e Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (TIBYRIÇA; D'ANTINO, 2018).

A CIF pode ser considerada como substrato teórico e hermenêutico da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por conseguinte, das legislações brasileiras que abordam o conceito de deficiência. O diferencial da CIF se apresenta na sua classificação de fatores ambientais promotores

da identificação de obstáculos e acessibilidade do meio ambiente, no que tange à execução de tarefas e de atividades cotidianas, em que emerge o termo funcionalidade (TIBYRIÇA; D'ANTINO, 2018).

A CIF altera o foco sobre o que se compreende por deficiência: o que anteriormente estava centrado no princípio da incapacidade, passa a ser pensado pelo princípio da funcionalidade que envolve a vida da pessoa com deficiência no que diz respeito às funções corporais, atividades e relações com o ambiente. Então, o modelo social de compreensão da deficiência passa a substituir o modelo médico anteriormente predominante.

Ou seja, a deficiência não se resume mais às condições intrínsecas ao sujeito, mas envolve a relação desse sujeito com o mundo em que vive. A categoria “acessibilidade” emerge como resposta aos contextos reais de impedimentos físicos, atitudinais, educacionais e profissionais presentes na sociedade. O modelo social da deficiência está pautado nos direitos humanos, que reconhece as pessoas com deficiência como titulares de direitos e dignidade humana.

Tendo como base essa mudança de paradigma acerca do conceito de deficiência, torna-se pertinente e legítimo o que afirma a Lei 12.764/12 (BRASIL, 2012) quando considera a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Os autistas são pessoas com deficiência, pois apresentam impedimentos de natureza mental devido ao déficit de interação social e de comunicação, ocasionadores de prejuízos na reciprocidade socioemocional, nos comportamentos comunicativos e no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos.

Sobre o assunto, cumpre mencionar que:

A principal área prejudicada, e a mais evidente, é a da habilidade social. A dificuldade de interpretar os sinais sociais e as intenções dos outros impede que as pessoas com autismo percebam corretamente algumas situações no ambiente em que vivem. A segunda área comprometida é da comunicação verbal e não verbal. A terceira é a das inadequações comportamentais (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 20).

É importante considerar a importância da avaliação biopsicossocial, proposta pela CIF, no que tange ao caráter dinâmico, interativo, multidimensional e contínuo para o diagnóstico do sujeito com TEA, com o intuito de definir suas funcionalidades e os perfis comportamentais atendendo suas especificidades. Para tanto, é preciso

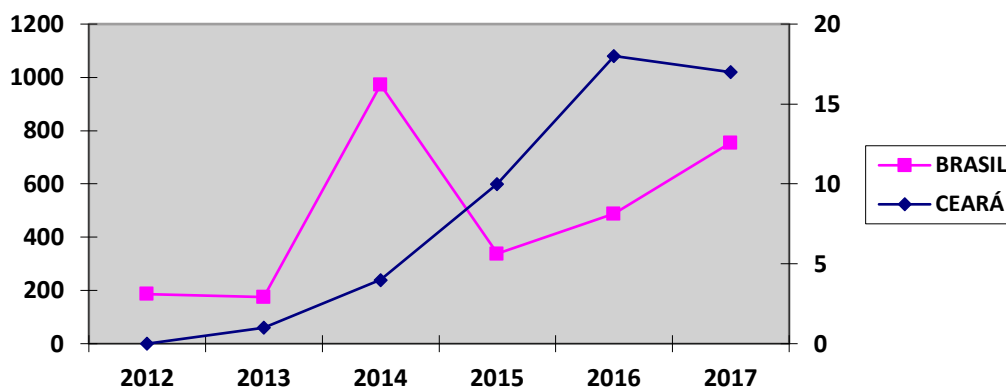
seguir os critérios de diagnósticos para TEA elencados no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).

Alunos com TEA estão mapeados pelo censo do INEP pelas categorias Autismo Infantil e Síndrome de Asperger. No entanto, essa divisão não deveria mais existir desde a publicação do DSM - V (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais –V (APA, 2015), o qual estabelece a terminologia Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que transita entre Leve, Moderado e Severo, sendo a Síndrome de Asperger enquadrada como leve. Para fins de categorização dos dados de acesso de autistas na educação superior, o INEP ainda segue os padrões diagnósticos apresentados pela quarta edição do DSM.

Acessibilidade

Os resultados apontados pelo INEP entre os anos de 2012 a 2018, acerca das matrículas de alunos com TEA na Educação Superior, são anunciadores de que a Política de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo (Lei nº 12.764/12) (BRASIL, 2012), bem como o Estatuto da Pessoa com deficiência (Lei nº 13.146/15) (BRASIL, 2015) estão promovendo a inclusão de autistas no âmbito da academia e da formação profissional, retirando-os da invisibilidade e dos estigmas de uma pessoa preconcebida como incapaz e antissocial.

Gráfico 1- Evolução das Matrículas de Autistas no Ensino Superior



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP,2018)

Os números apresentados revelam um crescimento de mais de 400% nas matrículas de alunos com TEA nas IES brasileiras. Assim, foram registradas 186

matrículas em 2012, e em 2017, um total de 754. No estado do Ceará, não foi apontado, pelos dados do censo da Educação Superior do INEP, nenhum autista matriculado no ano de 2012. No entanto, no censo de 2017, foram computados 17 autistas como alunos de IES do estado. Foram mapeados 12 alunos matriculados em IES federais cearenses, e 05 em IES privadas.

Esses dados desembocam no chão das salas de aula das IES em todo Brasil, apresentando-se como desafio adaptativo profissional para os professores e os envolvidos nos contextos institucionais. A problemática da avaliação da aprendizagem para o público com TEA se configura como uma demanda repleta de possibilidades pedagógicas, mas permeada por dúvidas e preconceitos que precisam ser desmistificados e superados.

A presença de alunos autistas na Educação Superior nos permite refletir acerca da docência nessa modalidade de ensino, transversalizada pelo paradigma da inclusão educacional. A racionalidade prática² do professor da universidade perpassa o conhecimento específico de sua área de estudo, focando-se quase sempre em suas especificidades de pesquisa, em detrimento da essencialidade do compromisso docente na Educação Superior.

A ação docente no âmbito da Educação Inclusiva evoca, no professor universitário, o espírito do não saber e da imprevisibilidade, que forjarão sua subjetividade docente. Essa “nova” subjetividade implicará uma forma diferente de ser professor por meio de suas práticas pedagógicas e avaliativas (PIECZKOWSKI, 2016).

Então, o ofício docente na universidade retoma suas origens no que concerne à ideia do discípulo e do mestre, quando se depara com a inclusão do aluno com deficiência. Porém, com uma particularidade nessa relação docente-discente: os desafios de aprendizagem são recíprocos, simultâneos e adaptativos. O planejamento de ensino e o processo de avaliação da aprendizagem precisam ocorrer em uma sintonia, em que as partes envolvidas sejam reconhecidas e seus espaços bem delimitados, mesmo que imbricados estejam.

² A racionalidade prática é a expressão do raciocínio prático docente como processo do pensamento que resulta em uma intenção (TERRIEN; SOUZA, 2000).

A relação professor-aluno é termômetro acerca do sucesso ou insucesso do processo de ensino-aprendizagem. E se reportarmos esse vínculo interpessoal à Educação Inclusiva, este aparece como fator primordial para motivação e aprendizado do aluno público-alvo da Educação Especial. O contato saudável entre o aluno com deficiência e o professor contribui positivamente na vida de ambos, cada qual na sua especificidade (FERNANDES; VIANA, 2010).

Assim, fica evidente que a inclusão e a acessibilidade de aprendizagem para o alunado público-alvo da Educação Especial não se explica unicamente por políticas de ação afirmativa e adaptações documentais e físicas. O fenômeno da inclusão retira literalmente aluno e professor da órbita de conforto e equilíbrio que mantiveram até se “chocarem” em sala de aula. Esse efeito se propaga por toda a universidade, é sistêmico: toda constelação acadêmica é atingida e afetada.

Torna-se eminente o aperfeiçoamento da cultura livresca e enciclopédica da academia com o objetivo primeiro de superação dos princípios da Pedagogia Tradicional, permitindo assim, a criação de condições para aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes. A universidade passa a ser referência na promoção do respeito ao direito à Educação e à diferença, permitindo-se vivenciar o desafio de promover educação com equidade para os alunos matriculados, com condições de atendimento adequadas, inspirando uma cultura docente orientada pelas diferenças individuais no processo de ensino-aprendizagem (BEYER, 2005 SALES, 2007).

A imersão no ambiente diverso, múltiplo, marcado pelo inusitado, característico da inclusão educacional, sabotará a rotina fechada e inflexível das práticas avaliativas presentes no Ensino Superior. A complexidade da vida real recairá na complexidade que envolve o ato de avaliar.

No modelo predominante de Educação Superior, os aspectos subjetivos e sociais dos alunos são poucos ou quase não considerados nas avaliações, à medida que são supervalorizados os aspectos cognitivo-intelectuais da aprendizagem. Essa concepção de ensino e aprendizagem pode gerar situações desconfortáveis quando tratamos da inclusão educacional (BEYER, 2005 PIECZKOWSKI, 2016).

Avaliação

A prática inclusiva de avaliação da aprendizagem deve ser de caráter multidisciplinar e multidimensional, implicando o uso diversificado de metodologias avaliativas e considerando as múltiplas inteligências e estilos cognitivos. Uma avaliação sustentada pelo viés da comparação de resultados, que não esteja centrada nas condições cognitivas, sensoriais e socioafetivas dos alunos, não contempla o universo da Educação Inclusiva (BEYER, 2005; CARVALHO; VIANA, 2014).

A diversidade de estilos de aprendizagens solicita uma avaliação multidimensional a serviço do aprender. Está na avaliação formativa a âncora para a construção de um processo de averiguação e compreensão na perspectiva inclusiva. Considerando que o objetivo legítimo da avaliação formativa é contribuir com o êxito do ensino docente e com a aprendizagem do discente, conclui-se que ela está a serviço da regulação de aprendizagens de ambas as categorias (RUSSEL, 2014)

No campo de ação da Educação Inclusiva, os desafios docentes estão atrelados à complexidade das dificuldades de aprendizagem do alunado público-alvo da Educação Especial. A avaliação formativa aparece como bálsamo frente às inúmeras situações a serem ajustadas e adaptadas no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem. A ideia da avaliação prognóstica tem, como princípio, permitir o ajuste recíproco entre aprendiz e programa de estudos (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005; PERRENOUD, 1999).

No entanto, esse prognóstico antecede a intenção do professor avaliador frente ao aceite, ou à negação, da avaliação formativa em sua prática docente. Retoma-se o paradigma da acessibilidade atitudinal na Educação Inclusiva, porta de entrada dos exímios planejamentos individuais para alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem. A acessibilidade atitudinal se configura como meio de eliminação de barreiras comportamentais advindas de discriminação, estigmas, estereótipos e preconceitos que dificultam e impedem a efetivação da inclusão social (CEZAR, 2010; SASSAKI, 1997).

Neste sentido, a avaliação formativa é de caráter informacional para os envolvidos no processo educativo. A avaliação se configura como formativa à medida que informa ao professor os efeitos reais do seu trabalho pedagógico e, ao aluno, sobre

suas dificuldades, tornando-o capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005; PERRENOUD, 1999).

A natureza diagnóstica e prognóstica da avaliação formativa demanda do professor flexibilidade e vontade de adaptação: uma verdadeira metamorfose didática. Está no funcionamento cognitivo e comportamental dos aprendizes autistas a centralidade do trabalho de planejamento e avaliação do professor, bem como as possibilidades de transformar suas constatações em diagnóstico e interpretações em dados sistematizados.

A relação professor e aluno autista configura um processo contínuo de negociação pedagógica, no qual se forja, no avaliador, a identidade de comunicador social e mediador do ensino e aprendizagem. A leitura da realidade preside o levantamento de dados e, em função dessa modelagem prática, surgirão as expectativas acerca da regulação das aprendizagens. Sobre o assunto, discute Perrenoud (1999, p. 68):

Uma avaliação mais formativa dá mais informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática e da inovação.

A avaliação tradicional rompe com as inovações pedagógicas, pois nega a concepção fundamental da regulação das aprendizagens, quando desconsidera os diferentes estilos de aprender buscando formatar os alunos em um único contexto didático-pedagógico. Acaba limitando-se a uma lógica do conhecimento em detrimento de uma lógica de aprendizagem.

A regulação dos processos de aprendizagens nos dispositivos didáticos vincula diretamente com os princípios da avaliação formativa, coadunando com uma individualização das trajetórias de formação e diversidade dos tratamentos pedagógicos. Desse modo, a avaliação formativa está centrada na gestão de aprendizagem dos alunos (HADJI, 2001; LUCKESI, 2001).

Considerar a diversidade resulta em procedimentos de individualização de tarefas e das avaliações. A singularidade cognitiva dos alunos permite que não mobilizem os mesmos recursos para resolução dos mesmos problemas. Conforme Perrenoud (1999), as capacidades de autorregulação cognitiva dos educandos são tão

desiguais quanto às capacidades de autodefesa e de autorregulação dos sistemas vivos.

A regulação tem como motor propulsor uma didática interativa que desafie os alunos com situações de confronto, de troca, de cooperação, estimulando-os à interação mútua nas tomadas de decisão, planejamento, divisão de atividades e na obtenção de recursos concretos, mediadores da aprendizagem dos conteúdos pelos alunos. A transposição didática se torna a arte de criar tais situações e administrá-las com problemáticas decorrentes de tempo, de espaço e autodisciplina.

A inspiração dos planejamentos de ensino está no realismo didático que considera o os aprendizes como são, em sua diversidade, suas ambivalências, complexidades, conduzindo-os à consciência dos seus potenciais cognitivos. As pedagogias ativas e suas logísticas didáticas constroem, no espaço de sala de aula, um despertar de novas personagens do ser professor. Atividades pedagógicas com trabalhos em grupo, aulas em campo, visitas técnicas, projetos de pesquisa, espetáculos culturais e gamificação aumentam a visibilidade e ação discente (PERRENOUD, 1999).

A fomentação do conflito cognitivo e dos processos inerentes ao desenvolvimento dos saberes e conteúdos pelos aprendentes autistas, na Educação Superior, perpassa por metodologias ativas de ensino e avaliação diferenciadas e peculiares, solicitando Planos de Ensino Individuais (PEIs).

A complexidade existente na escolarização de alunos com TEA, seja na Educação Básica ou na Superior, denuncia a carência de formação e práticas docentes que permitam o estreitamento entre teoria e prática nos contextos acadêmicos. Apresenta-se a necessidade de realização de novas metodologias de planejamento e ensino, renovadoras das formas de fazer e pensar a inclusão.

O modelo de ensino centrado na pessoa remonta ao humanismo de Carl Rogers, que defendia os princípios da aprendizagem significativa (ROGERS, 1997). Teoricamente, não seria uma proposta metodológica inovadora, mas, no campo da Educação Inclusiva, de forma especial, no Ensino Superior, ainda parece ser uma patente científica.

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) pode ser conceituado como uma estratégia pedagógica centrada no aluno, em que são estabelecidas colaborativamente

metas acadêmicas e funcionais aos educandos autistas. Podem ter natureza de curto, ou de longo prazo, com necessidade de monitoramento de resultados contínuos (PEREIRA, 2014; TANNUS-VALADÃO; MENDES, 2018).

Conforme Pletsch e Glat (2013), existem três níveis de ação para elaboração do PEI: i) identificar as necessidades educacionais dos alunos com deficiência (diagnóstico); ii) conhecer e avaliar os pontos fortes e fracos (focos, hiperfocos, aversões para os autistas) e depois propor adaptações curriculares e ambientais para atender as demandas dos aprendentes; iii) efetivar intervenções psicopedagógicas necessárias, obedecendo aos objetivos propostos no PEI e à avaliação do plano frente à aprendizagem do aluno.

O PEI, na condição de recurso didático-pedagógico, configura-se como uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados dos alunos.

O registro e mapeamento das metas de aprendizagem descritas quantitativa ou qualitativamente são fundamentais para as devidas alterações no programa de ensino quando necessárias. As vantagens do PEI para o desenvolvimento dos potenciais dos alunos autistas estão essencialmente relacionadas à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³, na estimulação mediada e situada no ambiente. O processo de mediação intencional realizada pelo professor deve estimular a ZDP dos alunos, permitindo a aquisição de conceitos e conteúdos (VYGOTSKY, 1994).

Segundo Glat, Vianna e Redig (2012), o PEI se apresenta como recurso facilitador de acesso ao currículo regular, quando concebe as adaptações curriculares para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência. Este deve preocupar-se com o ensino das habilidades e conceitos do currículo mais relevantes para as necessidades dos alunos autistas, além de buscar técnicas ou estratégias eficazes de como ensinar no intento de permitir ao discente com TEA desenvolver habilidades cognitivas e funcionais. Por fim, é necessário estudar formas avaliativas e de monitoramento instrucional que atendam as condições reais, específicas e individuais desse alunado.

³ Vygotsky (1994) define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A elaboração do PEI deve acontecer de forma inter e transdisciplinar, bem como colaborativa. Ao coletar as informações peculiares do aluno com TEA, desenvolve-se um programa educacional para atender as necessidades únicas desse aprendiz. Os referidos dados sobre o aluno advêm das interlocuções com familiares, professores, terapeutas, médicos e profissionais que o acompanham.

Para implementação do PEI em âmbito universitário, é importante também considerar o nível de desempenho do estudante ao iniciar o plano, os objetivos a serem alcançados, os serviços de tecnologias assistivas⁴ e o atendimento pedagógico que serão ofertados. São igualmente importantes os responsáveis pelo monitoramento e implementação do planejamento e os procedimentos de avaliação do desempenho do discente para as possíveis mudanças e as adaptações do plano.

O diferencial do PEI acadêmico está justamente no processo de estruturação das adaptações curriculares das disciplinas do semestre ou ano letivo. Para reconhecê-las e implementá-las, é preciso a superação do imediatismo e a adoção do espírito colaborativo no planejamento de ensino, permitindo que professores, coordenadores, profissionais dos núcleos de acessibilidade das universidades dialoguem para a construção de um melhor caminho de aprendizagem para o aluno autista (PEREIRA, 2014; TANNUS-VALADÃO; MENDES, 2018).

Assim, o PEI permite, ao professor da universidade, conhecer mais singularmente o aluno autista, seu estilo de ser e aprender, sua funcionalidade comportamental e reflexiva, os seus potenciais emergentes por meio de seus hiperfocos de curiosidade e conhecimento. Indica, assim, um caminho de possibilidades reais e concretas de acesso ao aluno autista, conduzindo-o a uma ação docente específica e hábil, evidenciada pelos parâmetros da avaliação formativa.

Ainda considerando a singularidade autista e sua forma original de aprendizagem, podemos elencar duas estratégias fundamentais para elaboração do PEI no Ensino Superior: a primeira diz respeito à ênfase nas competências⁵ transversais

⁴ Tecnologia Assistiva é uma área de conhecimento interdisciplinar que trabalha com produtos, recursos e metodologias visando potencializar as habilidades cognitivas e funcionais das pessoas com deficiência. As tecnologias assistivas abrangem desde tarefas básicas de autocuidado até o desempenho de atividades profissionais (BRASIL, 2009b).

⁵ Entende-se por competência a capacidade de agir eficazmente em um determinado contexto ou situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles (PERRENOUD, 2000).

entre as disciplinas envolvidas; e a segunda consiste em emitir uma natureza funcional e concreta aos conteúdos disciplinares, no intuito de permitir a formação de competências, que extrapole o caráter enciclopédico e prefigure o exercício profissional.

Desse modo, o planejamento proposto deve considerar primeiramente o repertório cognitivo de entrada do autista e, paulatinamente, inserir novos objetivos funcionais, comportamentais e curriculares. A ordem de execução sugerida é a seguinte: i) apresentação e aplicação de novos conteúdos de forma planejada e graduada; ii) avaliação contínua do que foi apreendido; iii) planejamento flexibilizado, seguindo o termômetro de aprendizagem do autista; iv) planejamento de formas de transferência do conhecimento adquirido para outros espaços de aprendizagem.

A gradação de conteúdos permite ao aluno autista controle maior do seu processo de aprendizagem, reduzindo sua ansiedade no sentido de apreensão da totalidade, uma característica desse discente.

A avaliação formativa valida o PEI como instrumento de desenvolvimento de aprendizagem, tanto para o aluno autista, como para os professores envolvidos nessa planificação. E a variação dos ambientes de construção e aplicação dos conteúdos proporciona, ao autista, a adaptação a diferentes contextos, tornando-o competente no processo de sua autorregulação cognitiva e acadêmica, competência importante para sua futura inserção profissional no mercado de trabalho ou para o mundo da pesquisa científica. Assim, os planos de ensino individualizados são equacionadores das demandas cognitivas e comportamentais dos alunos autistas, como também das inerentes à sua formação acadêmica e profissional.

Consideramos que a essência do PEI é subversiva, criativa e emancipadora, pois ultrapassa as barreiras existentes no currículo dito oficial, proporcionando adaptações que tornem o ensino e a aprendizagem realmente direito de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condição autista ainda se configura como desafio nos processos formativos na academia. No entanto, as legislações nacionais que abordam as demandas e direitos

das pessoas com essa deficiência estão promovendo mudanças significativas no que diz respeito à inclusão educacional de autistas no Ensino Superior.

Os dados do INEP referentes às matrículas nas IES são anunciadores da boa nova para os autistas e suas famílias. Os números apresentados revelam um crescimento de mais de 400% nas matrículas de alunos com TEA nas IES brasileiras entre os anos de 2012 e 2017.

A trama estabelecida no âmbito do cotidiano da universidade, frente ao desafio da inclusão e permanência do aluno autista em sala de aula, tem como alicerce fundamental o planejamento e a avaliação da aprendizagem. Desenvolver uma atitude inclusiva frente a um autista está para além de uma simples incursão do mesmo no território acadêmico, formal e institucional. Faz-se relevante uma reflexão de como estamos ensinando sob a lógica deste aprendente especial, considerando-o verdadeiramente sujeito da inclusão.

O Plano de Ensino Individual (PEI) se apresenta como alternativa eficaz para execução das adaptações curriculares no processo de ensino-aprendizagem para estudantes autistas no Ensino Superior, tornando possível a prática da avaliação formativa como reguladora das aprendizagens.

As evidências apresentadas nesse artigo fomentam estudos acerca da formação continuada de professores frente à demanda da flexibilização curricular, devido à presença de autistas na Educação Superior. Emerge a necessidade de aprofundamento de temáticas que envolvam processos psicopedagógicos e de acessibilidade, no que concerne ao ensino e à aprendizagem desse público nas universidades.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: desafios em face da inclusão. In A. MITJÁNS MARTÍNEZ (Org.) **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007. p.115-133.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2ªed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: MEC/SEESP, Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 53/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009a.

BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009b.

BRASIL. **Lei nº 10.764, 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 nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Brasília: Casa Civil; 2015. Disponível no URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2015.

CARVALHO, F. S. T; VIANA, T. V. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em cursos das ciências exatas: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-CE. In: LEITÃO, Vanda Magalhães; VIANA, Tânia Vicente. (org). **Acessibilidade na UFC –Tessituras Possíveis.** Fortaleza: Edições UFC, 2014. p.147-168.

CEZAR, K. R. **Diga não à inversão de valores:** a verdadeira inclusão laboral das pessoas com deficiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ANDHEP DIREITOS HUMANOS, CIDADES E DESENVOLVIMENTO. n. 6. Brasília: Universidade de Brasília. 2010.

DOURADO, Fátima. **Autismo e cérebro social:** compreensão e ação. Fortaleza: Premium, 2012.

FERNANDES, T.L.G.; VIANA, T. V. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência:** estudo documental das diretrizes oficiais. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, Anais. Fortaleza: IMPRECE, 2010. p. 867-883.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3º ed. São Paulo: Atlas, 2007

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista.** Rio de Janeiro, v.34, n.12, p. 79-100, 2012.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior: sinopse estatística – 2018**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise de efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. 181f. Dissertação de mestrado em educação. Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre as duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.97, n.247, p. 583-601, set/dez, 2016.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. PRIETTO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, V. A. (org). **Inclusão: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

ROGERS, Karl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RUSSEL, Michael K. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7º ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SALES, Jefferson Falcão. **Ser professor da educação de jovens e adultos em busca de sua cultura profissional**. 2007. 134f. Fortaleza. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

SARAVALI, Eliane Giachetto. Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.6, n.2, p.99-127, jun. 2005.

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

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SURIAN, Luca. **Autismo:** informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

TANNUS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado:** estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782018000100261&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 23 set. 2019. Epub 25-Out-2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230076>.

TERRIEN, Jacques; SOUZA, Ângela. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. In: DAMASCENO, Maria Nobre; TERRIEN, Jacques. **Artesãos de outro ofício:** múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: AnnaBlume, 2000, p. 111-126.

TIBYRIÇA, Renata Flores; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. (Orgs.). **Direitos das pessoas com autismo.** Comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12. São Paulo: Memnon, 2018. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Recebido em: 03/01/2020

Parecer em: 15/03/2020

Aprovado em: 15/05/2020