

TEM UM ESTUDANTE AUTISTA NA MINHA TURMA! E AGORA? O DIÁRIO REFLEXIVO PROMOVENDO A SUSTENTABILIDADE PROFISSIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO^{1,2}

THERE IS AN AUTISTIC STUDENT IN MY CLASS! NOW WHAT? THE REFLEXIVE JOURNAL PROMOTING PROFESSIONAL SUSTAINABILITY IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL OPPORTUNITIES FOR INCLUSION

Marta Luciane FISCHER³

RESUMO: O Ensino Superior tem ultrapassado as barreiras da inclusão de modo a vislumbrar a formação de profissionais autônomos e preparados para as profissões do futuro. Considerando o emprego do diário reflexivo na prática e na pesquisa em educação, questiona-se, neste artigo, sua efetividade na confluência das demandas do ensino por competência, exercício de metodologias ativas e inclusão promovidos pela sustentabilidade profissional de um docente sem formação em Educação Especial. O objetivo foi avaliar, por meio da análise sistemática de conteúdo, três práticas pedagógicas registradas conforme premissas e argumentos práticos no ensino com (Ciências Biológicas) e sem (Psicologia) estudantes autistas. A intervenção foi norteada pela implementação de metodologias ativas durante o semestre letivo. Os resultados indicam a efetividade da técnica, pois a identificação do problema, a reflexão e a tomada de decisão apresentaram efeitos no desempenho do professor, transpassando o desenvolvimento de competências no estudante com necessidade educacional especial, sensibilizando-o para a superação de limitações também de estudantes neurotípicos.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Métodos de aprendizagem. Ensino para competência. Estratégia para autoformação. Inclusão educacional.

ABSTRACT: Higher Education has overcome the barriers of inclusion by envisioning the training of self-employed professionals prepared for the professions of the future. Considering the use of the reflexive journal technique in education, its effectiveness in the confluence of the demands of teaching for competence, exercise of active methodologies and inclusion promoted by the professional sustainability of a professor without special education training is questioned in this paper. The objective was to evaluate, through the systematic content analysis, three pedagogical practices recorded according to premises and practical arguments in teaching with (Biological Sciences) and without (Psychology) autistic students. The intervention was guided by the implementation of active methodologies during the school semester. The results indicate the effectiveness of the technique, since the identification of the problem, reflection and decision making had effects on the performance of the professor, crossing the development of skills in students with special educational needs, sensitizing them to overcome limitations also of neurotypic students.

KEYWORDS: Autism. Learning methods. Teaching for competence. Strategy for self-training. Educational Inclusion.

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400001>

² Financiamento da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) ao projeto de formação docente conduzido pelo Centro de Ensino e Aprendizagem da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (CrEARE-PUCPR).

³ Bióloga, Artista Plástica, Mestre e doutora em Zoologia. Docente dos cursos de Biologia, Psicologia e Mestrado em Bioética, ex-coordenadora da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUa), ex-editora chefe da Revista Estudos de Biologia. Líder do grupo de Pesquisa Bioética Ambiental. Docente do Programa de Pós-Graduação em Bioética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. marta.fischer@pucpr.br. Curitiba/Paraná/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1885-0535>

1 INTRODUÇÃO

Inquestionavelmente, o sistema de comunicação da humanidade está mudando extraordinariamente rápido, a ponto de comprometer uma estrutura consolidada em milhares de anos de evolução. A informação, restrita a uma parcela privilegiada da sociedade, democratizou-se a um ponto que qualquer pessoa pode se tornar gerador e disseminador de conteúdo. Na expectativa de suprir as demandas de uma geração que se destaca pela acessibilidade, rapidez e efemeridade de intenções e de intervenções, a educação tradicional tem se mobilizado em prol da inovação do ensino. Os relatos de sucesso somam-se às perspectivas de formar o profissional do futuro preparado para um mundo sem barreiras físicas, geográficas, linguísticas, culturais e destituído de rótulos e de estigmas veiculados às profissões convencionais (Gadotti, 2000). Por outro lado, as incertezas desse futuro e a resistência de docentes e discentes constituem-se em barreiras a serem transpostas por meio da elaboração, da aplicação e da validação das metodologias ativas (MA).

A tecnologia inserida no Ensino Superior tem subsidiado novas pedagogias e apoiado igualmente a Educação Inclusiva, disponibilizando o acesso à academia para todos aqueles que não se enquadram no padrão de normalidade ditado pelo rigor científico. Justifica-se, assim, a necessidade de analisar as práticas pedagógicas de aplicação de MA cuja preparação e adequação deve prever em suas agendas a inclusão de estudantes neuroatípicos.

A concepção do presente estudo tem como balizadora a associação de práticas autoformativas do docente alcançadas por meio do diário reflexivo, diário de bordo, *e-journaling* ou práticas reflexivas os quais consistem no registro da concepção, da execução e da análise de práticas pedagógicas. Estas já têm sido aliadas ao processo de inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (ENEE), cujo sucesso tem sido atestado na formação de professores (Carter, 2017; Novak, Murray, Scheuermann, & Curran 2009). Krones (2016), pontuou que o diário deve ser inserido nas estratégias de planejamento também do professor sem formação em Educação Especial, uma vez que precisa adequar sua prática pedagógica e promover a inclusão cognitiva e social. Embora o ensino básico tenha sido beneficiado por pesquisas de novas técnicas pedagógicas promotoras da inclusão, pouca atenção tem sido direcionada ao Ensino Superior (ES), o qual vem demandando mais atenção diante do aumento de estudantes com as mais variadas necessidades educacionais.

A identificação de estratégias instrucionais eficazes para melhoria de habilidades da vida diária, para Spencer (2012), é fundamental para auxiliar o ENEE. Expectativa que se pronuncia no ES em que se almeja a autonomia do estudante. Assim, a pergunta norteadora do presente estudo consistiu no questionamento da eficiência do diário reflexivo na promoção da autorregulação de professor sem formação em Educação Especial sobre os desafios da inclusão de estudantes com Síndrome de Asperger (ESA) no ES. Testou-se a hipótese de que a técnica do diário, associada a um ambiente propício para acompanhamento do aprendizado do estudante, é hábil em promover o desenvolvimento de habilidades reflexivas ao confrontar o docente com dilemas desorientadores da sala de aula. Reflexão alcançada por meio da comparação de diários oriundos de turmas com distintas condições de inclusão. O potencial promotor de mudanças de perspectiva que instigaram transformações pessoais positivas constitui-se de uma rica oportunidade para o desenvolvimento profissional. Assim, objetivou-se avaliar, por meio da análise sistemática de conteúdo, a prática pedagógica, registrada conforme premissas e argumentos

práticos do ensino com e sem estudantes autistas. Para tal, segue-se a apresentação da fundamentação teórica e conceitual seguida de uma análise sistêmica de três diários de bordo de um professor do ES para duas turmas do curso de Ciências Biológicas e uma turma de Psicologia de uma universidade privada do sul do Brasil.

1.1 O QUE UM PROFESSOR SEM FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL PRECISA SABER SOBRE O AUTISMO?

Em uma turma de estudantes naturalmente diversa e em um ambiente que possibilite a inclusão, é esperado deparar-se com uma ampla diversidade de processos cognitivos, emocionais e intencionais. Logo, preparar uma aula baseando-se em um padrão médio de expectativa pode comprometer os resultados almejados. Enquanto muitos alunos irão apresentar limitações envolvidas com uma base de formação pedagógica prévia deficiente, outros enfrentarão problemas emocionais e comprometimentos neurológicos e físicos que podem afetar o seu aprendizado. Nesse contexto, destaca-se: depressão, Transtorno de Déficit de Atenção (TDH), problemas de visão ou auditivo e Síndrome de Asperger (Castanho & Freitas, 2006).

Embora a divulgação de pesquisas sobre inclusão no Ensino Fundamental e no Ensino Médio têm se pronunciado, ainda é escassa no ES (Castanho & Freitas, 2006), baseado na crença de maior efetividade das intervenções na infância (Grogan, 2015). Costa e Marin (2017) realizaram um estudo sobre a perspectiva de estudantes, pais e profissionais do ES e constataram que a representação da conclusão da graduação do ESA não é unanimidade, almejando desde autonomia e boa colocação no mercado até a realização do sonho imediato. Contudo, a relação com a instituição necessita ser aprimorada e os professores precisam ser qualificados para promoção da inclusão (Castanho & Freitas, 2006).

Em 1994, foi publicada, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, que promulgou a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino regular com acompanhamento e adaptação pedagógica, concomitantemente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que passou a definir a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino. O ES deve promover acesso, permanência e participação do estudante com algum tipo de deficiência, transtornos globais e altas habilidades.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) considera como deficiência impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial em longo prazo, os quais podem obstruir a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais (DSM 5), a Síndrome de Asperger é incluída na categoria de Transtornos do Espectro Autista (TEA), confluindo: a) *déficits* de comunicação e interação social, englobando resistência de ser tocado e dificuldade em entender figuras de linguagem, sarcasmo, sentimentos alheios e regras de comunicação; b) presença de um padrão repetitivo e restrito de atividades e interesses; c) presença dos sintomas desde o início da infância, que podem ou não se manifestarem complementarmente; d) se diferencia do autismo por não ser acompanhado de um retardo ou deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo.

O termo “autismo” vem sendo usado por quase 100 anos, incorporada à raiz “autos” que significa “eu”, em associação ao isolamento social como a principal manifestação do distúrbio e uma sensação de plenitude e prazer ao estar só. Após várias alterações na denominação, em 1987, foi cunhado de “Transtorno Autista”. A publicação da 5ª edição do DSM, em 2013, determinou a inclusão dos diagnósticos de Transtorno Autista e Síndrome de Asperger, no termo genérico “Transtorno do Espectro Autista”. Devido à diversidade de manifestações, é difícil relacionar a causa, estando fortemente atrelada à interação entre genes e ambiente (Grogan, 2015).

1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

O Censo da Educação do ES de 2017 registrou 2.248 instituições no Brasil, sendo 87,9% privadas e com aumento de 33,2% de matrículas de ENEE, sendo 72% delas privadas. Estudantes com deficiências intelectual totalizaram 477 matrículas, destacando a baixa frequência de ESA, perfazendo apenas no Rio Grande do Sul 30 matrículas, indicando uma inclusão inexpressiva diante da frequência de pessoas com deficiência intelectual no território nacional (0,8%) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2018; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2013).

O direito à Educação Superior da pessoa com deficiência está assegurado e fundamentado nos princípios e nas diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006). Para Martins (2012) e Castanho e Freitas (2006), a formação permanente é imprescindível para que os profissionais da educação possam atuar com eficácia, a fim de que as limitações inerentes à inclusão e expressas pelo preconceito possam ser minimizadas a partir do reconhecimento dessas dificuldades.

O ES tem se deparado com a demanda crescente de estudantes com TEA que atendem requisitos de admissão (Martins, Leite, & Lacerda, 2015). Segundo Grogan (2015), destacam-se *déficits* de transição, desempenho acadêmico e habilidades sociais, cujas técnicas podem ser usadas para apoiar o ESA por meio de um programa de formação de professores. Segundo Odom e Wong (2015), apenas 1/3 dos ESA alcançam os requisitos para cursar uma faculdade, dos quais apenas 20% conseguem concluir seus estudos (Shattuck et al., 2012), devido à necessidade de superação de muitos obstáculos maximizados pela dificuldade em se adaptar a um ambiente preparado para neurotípicos. Acresce-se à dificuldade de compreensão de deficiências e fracassos aliados a gama de diversidade dos ENEE. Segundo Taylor (2005), há igualmente carência de pesquisas sobre o ENEE e o Ensino Superior, acentuada pelo aumento da incidência de ESA.

Diante da melhoria do diagnóstico, pode-se atestar que a presença do ESA no ambiente universitário é mais comum do que se conhece (Cowen, 2009). Colclough (2017), ao estudar as experiências destes estudantes, encontrou, nas vivências sociais, o maior impacto na persistência e a retenção. Na maioria dos casos, os estudantes optaram por não se envolver socialmente, alegando suprir essa necessidade com conexões familiares. Os ESA reconheceram o impacto positivo dos professores na sua autoconfiança e conscientização. Grogan (2015) destacou os programas auxiliares de transição para estudantes do primeiro ano de inúmeras universidades, intencionando a retenção, acrescentando a assistência acadêmica, a autodefesa e o apoio de habilidades sociais. O autor sugeriu que departamentos e faculdades de educação

poderiam prover instrutores habilitados para que a transição ocorra suavemente, destacando o MoSAIC na Universidade do Tennessee em Chattanooga.

Hart, Grigal e Weir (2010) apresentaram um modelo inovador de diferentes universidades norte-americanas que criaram projetos de transição do Ensino Médio para a universidade. Nele o estudante pode criar seu plano de ação e a trilha que pretende percorrer sem ter o compromisso formal de um curso de graduação, mas usando o tempo e o espaço para se autoconhecer e se adaptar à realidade do ES. Todavia, mesmo dispondo desse programa, muitos estudantes não usufruem dos seus direitos, provavelmente em decorrência de uma ansiedade diante da revelação de sua deficiência. Para Taylor (2005), a forma como muitos professores lidam com o ENEE pode se constituir na maior barreira para a conclusão do curso, devido à resistência ou à incompreensão da necessidade de ajustes, promovendo distanciamento entre os estudantes. Para Grogan (2015), o pouco conhecimento, a invisibilidade do transtorno e a intensa estigmatização estão associados ao distanciamento do docente.

A defesa de que o ENEE deve ter a oportunidade de salas de aula inclusivas foi apresentada por Moeller e Ishii-Jordan (1996), atrelada à necessidade de que os professores acreditem que possam aprender apesar de quaisquer influências ambientais negativas em suas vidas, e que são capazes de alcançar qualquer outro aluno. Para os autores, o conceito atual de inclusão parece depender do apoio à habilidade e à forma de aprendizado demandando o trabalho conjunto da administração, educadores regulares, especialistas, colegas e família.

Castanho e Freitas (2006) ressaltaram a necessidade de as práticas de educação inclusiva serem vivenciadas no ambiente onde se produz desenvolvimento científico, cultural e social. Contudo, a educação inclusiva constitui-se um desafio para o ES, cujo exercício da democracia e da cidadania está condicionado ao preparo do profissional, somado às ações e às políticas implementadas pelas instituições. Por um lado, ao contrário do que muitos educadores esperam, não há um caminho ou respostas simples e prontas para equipar professores com um número definido de habilidades. Por outro lado, os desafios requerem equipes colaborativas que construam respostas baseadas em reflexão, observações, leituras, experiências e esforços colaborativos.

1.3 METODOLOGIAS ATIVAS E ESTUDANTE COM SÍNDROME DE ASPERGER

O método tradicional de ensino com aulas expositivas, para Grogan (2015), constitui-se de um limitante para inclusão do ESA no ES. Para tal, sugeriu a criação de MA que beneficiem relações positivas e promovam o ajuste psicossocial do aluno. A autora citou o Desenho Universal para Aprendizagem como uma abordagem promotora do acesso, participação e progresso no currículo, limitando as barreiras de aprendizagem. As formas de aprendizado e expressão são variadas, os alunos podem demonstrar habilidades de inúmeras maneiras ao terem seus pontos fortes estimulados, sendo protagonistas na elaboração da lista de tarefas, estimulando a colaboração e o engajamento.

A inclusão de estudantes neuroatípicos conclama por uma pedagogia acessível que considere o indivíduo, alinhado com programas de formação de professores. Para o ESA, deve-se ter um olhar mais cuidadoso com as limitações impostas pela comunicação social, principalmente por ser muito valorizada e incentivada no meio acadêmico, muitas vezes mais

insuperáveis do que os próprios desafios acadêmicos. Odom e Wong (2015) atestaram resultados positivos em atividades que envolviam orientação ou intervenção mediadas por colegas, principalmente com professores em formação, uma vez que proporciona benefício mútuo. Em um ambiente de mentoria, podem ser aplicadas análises de tarefas, estabelecimento de metas, técnicas de gerenciamento de tempo e habilidades de estudo, de autogerenciamento e, talvez, o mais importante, como aceitar e se comunicar com um ENEE.

1.4 O DIÁRIO DE BORDO PROMOVEDO A AUTONOMIA POR MEIO DA AUTORREFLEXÃO

A reflexão de professores a respeito de seus próprios discursos de sala de aula tem sido considerada como uma metodologia eficiente e plausível de ser transposta para inúmeras aplicações (Orland-Barak & Yinon, 2007). Segundo Ponte (2002), embora o professor realize atividade reflexiva inquiridora intuitivamente, a adoção de uma abordagem estruturada implica um acréscimo na qualidade do trabalho docente que deve transpassar a condução do processo ensino e aprendizagem e avaliação dos estudantes. Contribui-se, assim, para o desenvolvimento de um projeto educacional da instituição e intermediação da relação com a comunidade.

A formação de professores em Educação Especial, para Novak et al. (2009), tem como maior desafio o impacto nas crenças consolidadas de como lidar com os docentes, tendo no uso do diário de bordo um meio de desenvolver o senso crítico profissional e identificação das habilidades dos alunos. Spencer (2012), ao avaliar a autopercepção que professores do ensino básico têm sobre suas habilidades em traçar estratégias para inclusão de ESA, identificou a falta de competência, de tempo e de apoio, ressaltando a necessidade de oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo e sustentável independentemente da situação ou do ambiente. Logo, pontuou que os professores de educação especial devem ser capazes de exercer medidas de controle sobre suas próprias percepções, pois crenças fortemente enraizadas demandam motivação retroalimentada pela percepção de que podem fazer algo efetivo.

A aplicação da técnica exige o desenvolvimento e a validação de um instrumento para avaliar o nível de reflexão. Fenstermacher e Richardson (1993) propuseram o argumento prático como estratégia de formação, uma vez que permite ao professor reconstruir suas convicções sobre sua própria ação em sala de aula e promover a mudança do seu raciocínio prático e sua ação posterior. Para os autores, o argumento prático é a modelagem do raciocínio prático que pode ser descrito por quatro premissas e uma ação: a) premissa de valor: refere-se ao valor imputado, podendo ser um enunciado declarativo ou de princípio; b) premissa condicional: enunciado que define, interpreta ou imputa significado a uma ação; c) premissa empírica: enunciado submetido à prova dos fatos; d) premissa de situação: enunciado que aponta o contexto específico em que a ação ocorreu; e) ação ou intenção de agir: constitui-se da conclusão e do plano de ação.

2 MÉTODO

2.1 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

O presente estudo consistiu da análise sistêmica dos diários de bordo de um professor do curso de Ciências Biológicas e Psicologia de uma Universidade privada do sul do Brasil no primeiro semestre de 2018. Os diários foram relativos a três turmas, duas do primeiro período,

constando a do curso de Ciências Biológicas com 40 estudantes integrantes com idade média de 18 anos, turno matutino, disciplina de Zoologia (ZB) e da Psicologia com 60 estudantes com idade média de 18 anos, turno matutino, disciplina de Etologia (EP). A terceira relativa à disciplina de Etologia para o 7º período do curso de Biologia (EB), com 40 estudantes com idade média de 20 anos, turno vespertino. No 1º período do Curso de Biologia, estava cursando a disciplina um ESA do sexo masculino, 18 anos; e, no 7º período, uma ESA do sexo feminino com 21 anos.

2.2 ELABORAÇÃO DOS DIÁRIOS

O encaminhamento das disciplinas foi norteado pela implementação do ensino por competência com a inserção do uso de MA na Instituição, sendo o diário de bordo o método proposto para autoavaliação da prática pedagógica. A elaboração dos diários foi orientada para contemplar o instrumento proposto por Fenstermacher e Richardson (1993).

2.3 VARIÁVEIS

Com o desenrolar das aulas, o professor deparou-se com três situações: a) turma de 7º período com ESA conhecida; b) turma de 1º período com ESA inesperado; c) turma de 1º período sem ENEE diagnosticados.

2.4 ANÁLISE DOS DIÁRIOS

Após o término do semestre letivo, o conteúdo foi categorizado segundo a técnica semântica de análise de conteúdo de Bardin (2011), por meio da identificação de semelhanças entre estruturas semânticas, linguísticas, psicológicas, considerando a frequência das informações e seus significados pelo professor da disciplina e, posteriormente, validado por um psicólogo. A concordância inter-observadores deu-se por meio de testes de fidedignidade em 25% das observações de cada fase da análise, nos quais se obteve concordância superior a 76,6% entre os registros da pesquisadora principal e da auxiliar. Em cada categoria, foi quantificado o percentual correspondente à determinada inserção da questão da inclusão e dos ESA.

2.5 PROCEDIMENTOS LEGAIS

A presente pesquisa foi realizada com base nos preceitos éticos e segue as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) registrada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) na Resolução CNS 466/12 e na Resolução CNS 510, sendo a pesquisa aprovada no CEP-PUCPR número 2.105.215. Foram respeitados a confidencialidade e o direito à autonomia dos participantes da pesquisa bem como o sigilo e a integridade dos dados, estando os tutores dos ESA cientes e concordantes com a presente pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 CATEGORIZAÇÃO DO DIÁRIO REFLEXIVO

A categorização do conteúdo do diário apresentou especificidades de acordo com a turma, porém, nas três, prevaleceu o viés pedagógico na premissa de valor, relacionado com

aprendizagem, autonomia, construção, ética e comunicação. A turma sem ESA e a com ESA conhecido se destacaram na premissa condicional, pontuando excesso de atividades e controle de tempo; assim como na argumentação final envolvendo a prática pedagógica. Já na turma relativa ao ESA novato, o diário evidenciou relação com premissas de situação voltadas às respostas emocionais dos estudantes, como a inclusão de ESA e os demais ENEE. Enquanto o argumento final foi voltado aos processos relacionados à educação com o desenvolvimento de autonomia e habilidades sociais (Figura 1). Esses resultados indicaram que a presença do ESA fundamentou a reflexão e a construção do argumento voltado à reflexão da prática pedagógica, com foco no estudante.

Esses dados subsidiam a expectativa da sustentabilidade do professor que ainda busca suporte externo. Marques e Gomes (2014) mostraram que professores universitários, embora sinalizem pré-disposição para debater sobre a inclusão, sustentam resistência na alegação de falta de preparo e de amparo da instituição para prover as adaptações pedagógicas, estruturais e comunicativas. Alzate (2018) frisou que a institucionalização da educação com enfoque inclusivo de grupos historicamente discriminados deve promover o empoderamento de administradores e acadêmicos quanto à acessibilidade, à flexibilidade, à pertinência, à equidade e à participação dos ENEE nos programas acadêmicos. Expectativa que vai de encontro a Castanho e Freitas (2006), que pontuaram o educador reflexivo, portador de uma postura ativa, didática, política e ética, que transpassa a demanda por técnicas e insere a mudança de valores que vislumbra autonomia do ENEE para que tenha acesso ao espaço comum da vida em sociedade e com igualdades de oportunidade.

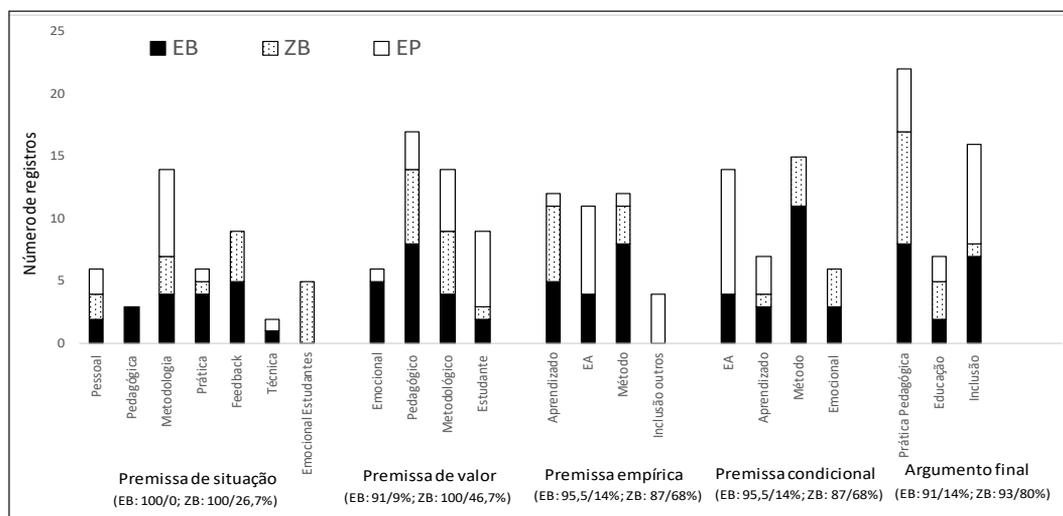


Figura 1. Categorização do conteúdo do diário reflexivo relativo às turmas de 7º período de Biologia (EB), 1º período de Biologia (ZB) e 1º período de Psicologia (EP), conforme proposta de Fenstermacher e Richardson (1993). Os valores em porcentagem correspondem à frequência do registro da categoria para a turma envolvendo o estudante autista (EA).

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Os resultados da categorização atestaram a efetividade da técnica do diário na reflexão da prática pedagógica, uma vez que promoveu a inserção da questão da inclusão, principalmente em níveis mais profundos. Esses resultados agregam a indicação de Carter (2017) no emprego do diário de bordo, tanto na forma de resposta como dialógico, fundamentando a utilização do *e-journaling* como método de formação de professores da Educação Especial. Assim, por meio do uso da teoria da aprendizagem transformadora, o autor evidenciou que a ferramenta permite a reflexão sobre a tomada de decisão em sala de aula, lidando com dilemas desorientadores e, conseqüentemente, instigando transformação positiva do indivíduo vinculado à aprendizagem.

Spencer (2012) propôs a escrita semanal do progresso, dos desafios, dos sucessos e dos fracassos, baseando-se na abordagem social, na teoria cognitiva da autoeficácia e na percepção de habilidades organizacionais. Conceberam-se, assim, as crenças nas atitudes como vitais para compreender e melhorar as práticas e moldar os ambientes de aprendizagem. Os julgamentos e as decisões diárias de como melhorar a aprendizagem devem, portanto, decorrer do exercício da percepção, entendida como representações mentais ou cognitivas, com potencial de afetar o comportamento. Logo, espera-se que a auto-eficácia, inerente à confiança nas próprias habilidades para resolver, supervisionar e executar os planos necessários em situações futuras influencie no ambiente. Assim sendo, as opiniões vinculadas às tarefas de instrução possuem potencial de maximizar a aprendizagem dos estudantes.

Alzate (2018) divulgou como estratégia de inclusão, além do registro sistemático, o oferecimento de um ambiente centrado na confiança e condizente com o tempo individual e ao mesmo tempo acolhedor no escutar sem julgamentos e avaliação do processo. Castanho e Freitas (2006) consideraram a prática reflexiva a base para uma análise metodológica regular, instrumentalizada e efetiva hábil na ponderação de incertezas, de singularidades e de conflitos de valores. Contudo, os autores ressaltaram que não podem se limitar ao bom senso e à experiência, requerendo uma estrutura de saberes que transponha o ensaio e erro acrescentando a reflexão continuada como cultura no segmento educacional. Nesse sentido, permite-se a ressignificação dos processos educativos, com profundas transformações na comunidade acadêmica como um todo. Para Alzate (2018), o processo de acompanhamento da aprendizagem deve ser compreendido como um meio de autorregulação do docente, uma vez que a reflexão sobre sua atuação permite a significação, a pesquisa e a ressignificação do seu ofício.

3.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO DO DIÁRIO INERENTE À INCLUSÃO

A análise qualitativa do diário reflexivo permitiu a identificação que o professor compreende o comportamento do ESA e, por conseguinte, ajusta os processos de comunicação, resultando na elevação da autoestima, da confiança e no reconhecimento de suas habilidades pelos colegas. O ponto mais relevante evidenciado foi a melhoria da comunicação do professor com a turma como um todo, e a possibilidade de transposição do foco do ESA para outros ENEE. No discurso do professor, foi possível distinguir a interação com ESA representado em quatro modalidades: biológica, pedagógica, social e emocional, sendo mais frequente o viés pedagógico no relato de ambos ESA (Figura 2).

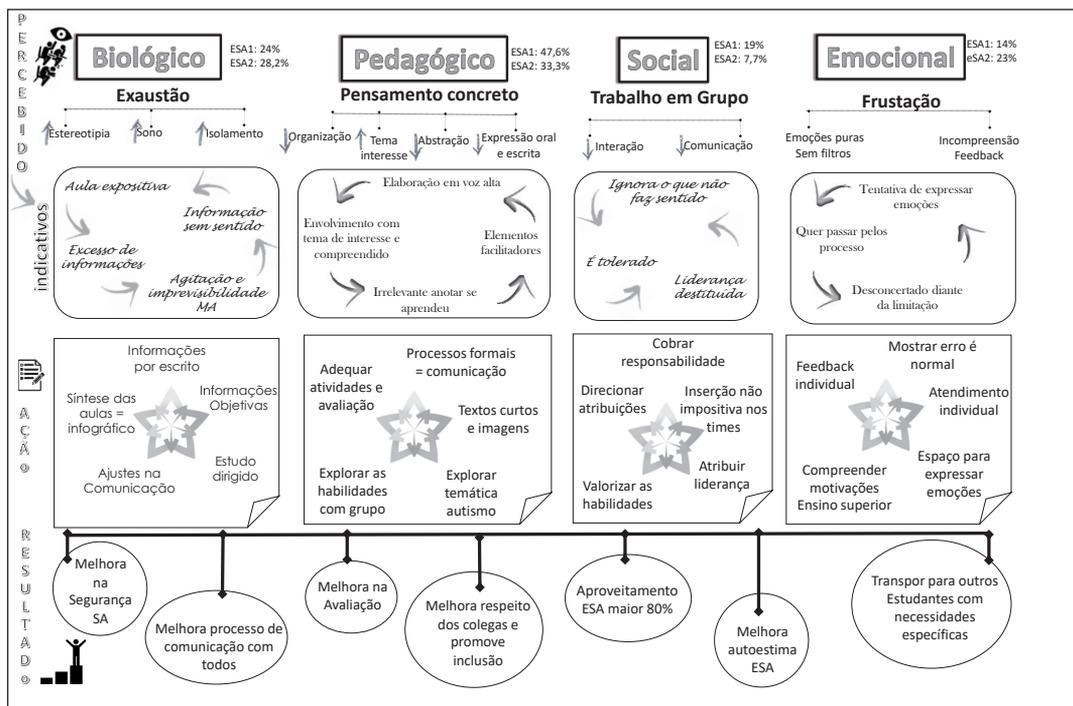


Figura 2. Fluxograma do processo de percepção, intervenção e avaliação do encaminhamento com estudante com Síndrome de Asperger descrito no diário reflexivo.
 Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A questão biológica foi principalmente atrelada ao cansaço físico identificado após uma intervenção que exigia esforço mental do estudante para concentração e abstração, tais como: a) aula expositiva e excesso de informações; b) assuntos que não eram seu foco de interesse; c) situações inesperadas próprias das MA que envolviam movimento, dinamicidade e novidades. Nessas ocasiões, o estudante poderia tornar-se ansioso e expressar estereotipias ou se afastar abruptamente se isolando. A percepção e a ação do professor encontram respaldo na literatura, como, por exemplo, em Roberteson e Ne'Eman (2008), os quais indicam que a hipersensibilidade do ESA origina de uma incapacidade de processar informações sensoriais, deixando-os sobrecarregados. Pereira e Seíça (2014) ressaltam que, embora haja algumas características comuns próprias de uma mesma estrutura sindromológica, os diferentes graus de desenvolvimento individualizam a adaptação.

Como estratégia de ação, o professor ajustou a comunicação com entrega das atividades por escrito, informações claras e objetivas. Foi realizado também estudo dirigido em que sucessos sequenciais aumentavam a segurança do estudante com relação ao próprio aprendizado. Como meio de prover um referencial do caminho percorrido com a disciplina, foram confeccionados infográficos para síntese das aulas. Estes beneficiaram igualmente todos os estudantes e o professor no gerenciamento dos temas de estudo trabalhados.

O viés pedagógico foi atrelado aos processos mentais próprios do pensamento concreto, evidenciado nas questões envolvendo a organização, a percepção do conteúdo e a expressão oral e escrita. O ESA demonstrava rapidez de raciocínio e interação em momentos que eram abordados assuntos de interesse, corroborando a inferência de Pereira e Seiza (2014), os quais apontam que muitos ESA possuem capacidades intelectuais e memória até acima da média. Contudo, geralmente apresentam dificuldade ou resistência em aderir aos processos formais de comunicação oral e escrita. Roberteson e Ne'Eman (2008) ressaltam que a administração de tarefas e a expressão escrita são os maiores desafios que podem ser superados com o bom uso de recursos tecnológicos. Os ESA acompanhados muitas vezes expressavam oralmente seu processo de elaboração mental ou usavam elementos facilitadores de comunicação associados a objetos ou comando, gerando ansiedade e escárnio da turma. Essa constatação corrobora Costa e Marin (2017), que apontam a possibilidade do uso deliberado de capacidades linguísticas para processar pensamentos verbalmente sem perceber que incomoda.

As ações do docente consistiram em solicitar que o estudante anotasse tudo que queria falar, o que era repassado com o professor que destinava cerca de dez minutos ao final da aula, criando uma rotina que dava segurança para o ESA. Também foram adaptados os meios de comunicação utilizando textos curtos, imagens e vídeos, os quais foram direcionados para estímulo de habilidades, inserção no contexto da aula e no sistema de avaliação, resultando em rendimento de mais de 80%, contrapondo com o sistema tradicional de avaliação. Segundo Alzate (2018), a avaliação deve ser percebida como uma oportunidade educativa inserida no contexto da justiça educativa que transcenda a declaração dos conhecimentos para uma aprendizagem situada.

Ao promover a avaliação centrada em produções tangíveis e observáveis, o professor promove estratégias flexíveis de avaliação do processo e não apenas do produto final. Isso permite explorar a capacidade no tempo individual de todos os estudantes que passam a envolver o perfil profissional, o desempenho individual e o exercício laboral colaborativamente. A superproteção inicial direcionada aos ESA pelo professor, além de gerar dependência, promoveu desconforto nos demais estudantes que se sentiram excluídos e, conseqüentemente, a rejeição do ESA. Ao longo das aulas, além do professor explorar as habilidades do ESA com o grupo de trabalho, explorou a temática do autismo inserida nos temas de estudo. A dificuldade de comunicação pode desencadear uma preconceção de que há uma dificuldade cognitiva. Segundo Costa e Marin (2017), os professores podem se surpreender com o rendimento acadêmico do estudante, às vezes bem acima dos demais alunos, os quais podem ter graus diferenciados de outras necessidades educacionais que podem comprometer o aprendizado demandando mais adaptações do que o ESA.

O viés social foi evidenciado nas dinâmicas de trabalho por times, inerentes às MA e relativas às dificuldades de interação e comunicação. Os ESA resistiam em participar do grupo, ignorando os processos destituídos de sentido ou eram tolerados não sendo atribuída responsabilidades. A atitude impulsiva de forçar o estudante a participar de uma prática de MA gerou ansiedade que se propagou para toda a turma. Contudo, a atitude do professor em realizar as atividades com ESA promoveu confiança e, naturalmente, a receptividade dos demais alunos. A intervenção do docente na dinâmica do time com a atribuição e cobrança de responsabilidades e instituição de liderança ao ESA promoveu melhoria de autoestima e reconhecimento da

sua capacidade. Esses resultados corroboram Costa e Marin (2017) e Pereira e Seiza (2014) e, cujas observações dos alunos acarretam a percepção da expressão corporal diante de situações desconcertantes como falar em público e, automaticamente, a possibilidade de intervenção.

Nesse sentido, destacam-se as observações de Roberteson e Ne'Eman (2008) para o emprego de alternativas para tornar a vida em sociedade mais confortável, com foco nas redes sociais e na promoção de um espaço onde o testemunho e o apoio entre autistas pode melhorar a autoestima. A Instituição também pode intermediar esse processo, visto que Alzate (2018) exemplificou a implementação de programas institucionais visando a prevenção da discriminação e o oferecimento de oportunidade de educar os demais estudantes quanto ao respeito pela diferença. Enquanto Zaeger e Alpern (2010) apresentaram um programa de transição entre Ensino Médio e Universidade pautado no ajuste da comunicação social, propondo testes de autoeficácia personalizados e observação no ambiente natural. Os dados preliminares apontaram para maiores dificuldades em saber o que dizer em uma conversa, entender piadas e reconhecer se o ouvinte está interessado. Para tal, programas de melhorias de habilidades de conversação com uso de símbolos, além da inserção do ESA em programas comunitários, promoveu aprimoramento no domínio acadêmico, social e vocacional.

O contexto emocional foi identificado em situações de frustração e ansiedade diante de *feedbacks* corretivos em público. Mesmo individualmente, o ESA demonstrou dificuldade de elaborar o *feedback*, potencializando uma carga emocional diante da constatação da sua limitação e a impossibilidade de superá-la por meio dos processos utilizados pelos estudantes neurotípicos. O professor compreendeu que era necessário ajustar a comunicação e realizar o *feedback* individual inserido em uma rotina, a fim de que fosse criado um espaço seguro para demonstrar suas emoções. Assim como era importante mostrar para o ESA o que estava incompleto, que os outros estudantes também erram e ajudá-lo a gerenciar as emoções, levando-o a compreender que o erro é esperado e desejado nesse momento. Foi compreendido ser importante conhecer as motivações que o levaram a ingressar no curso superior a fim de inserir o conteúdo em um contexto maior. Querer se superar e ser igual faz com que rejeitem seus direitos de terem uma avaliação diferenciada, corroborando o relato de um pesquisado por Costa e Marin (2017), e atestada no relato do estudante que diz não gostar de falar sobre o assunto, pois lhe faz mal.

Segundo Rodrigues (2004), os ESA têm consciência de que são diferentes e sofrem ao serem diferenciados, principalmente quando se sentem rejeitados e ridicularizados pela turma. Por isso, Pereira e Seiza (2014) reforçam ser fundamental atentar no impacto de certas abordagens feitas para o ESA em público. Talvez o fato que mais distancie das pessoas seja por não fixar o olhar ao conversar, o que dentro de um padrão social pode demonstrar falta de interesse, comprometimento e empatia e destituir dessa pessoa a capacidade de se importar e de sentir. A compreensão desses aspectos alcançadas após uma reflexão mais profunda permite superar as observações de Williams e Wright (2008), os quais afirmam que os ESA são taxados como esquisitos por terem dificuldades de desenvolver empatia e modulação da interação social acrescida com rigidez de estilo, diferentes perceptivas de mundo e dificuldade para compreender linguagem e emoções.

O ajuste da metodologia de ensino às necessidades do ESA não alterou a rotina planejada no plano de ensino e melhorou a própria organização do professor e o processo de

comunicação com os outros estudantes, logrando a identificação de outras necessidades tradicionalmente negligenciadas legitimadas na autonomia do estudante em gerir suas próprias demandas. Ao final, o professor relatou compreender a educação como processo de comunicação e, embora almejasse fórmulas prontas de como deveria lidar com a situação, deparou-se com o desafio de construir relacionamentos. Os relacionamentos são construídos diariamente com base na confiança de quem doa e de quem recebe. No final, o docente compreendeu que a limitação não é apenas do ESA. Segundo os relatos, o relacionamento com o ESA foi descrito como mais simples e puro uma vez que o ESA demonstra uma pureza de intenções cuja comunicação destituída de filtros sociais pode oferecer uma relação pautada na confiança, cada vez mais rara nas sociedades contemporâneas. Conforme se estabeleceu um canal de confiança, o professor ficou mais seguro da sua atuação. Segundo Costa e Marin (2017), para muitos docentes, o contato com ESA tem sido a primeira experiência e esta pode ser boa ou não, dependendo de como for conduzida.

A análise dos diários apontou para a importância de o professor não ser pego de surpresa da existência de ENEE, corroborando a opinião de um professor entrevistado por Costa e Marin (2017), pois permite que se prepare, pesquise sobre as peculiaridades dessa deficiência e, assim, adapte material didático e o encaminhamento da aula. O professor sente-se excluído do processo de inclusão quando não tem a sua disposição um suporte para atender melhor o estudante. No presente estudo, constatou-se que preparar um primeiro dia de aula, com atividades motivadoras envolvendo movimento, participação, criatividade, interação foi um susto para o estudante com ESA. Todavia, a manutenção da prática planejada, além de contribuir para o fracasso, pode comprometer a sua sequência. Obviamente, a intimidade com o ESA se constrói, envolvendo ajuste na comunicação, observação e atenção ao seu aprendizado.

Muitos professores universitários não possuem formação pedagógica, e alguns exercem a docência como condição para realização da pesquisa. Entretanto, mesmo os professores com formação pedagógica relatam se sentirem incapazes de prover as demandas de ENEE, uma vez que foram formados para trabalhar em uma faixa de normalidade e autonomia (Costa & Marin, 2017). Além disso, apoiam-se no senso comum de que o sistema acadêmico ou o mercado de trabalho selecionarão os mais aptos. Segundo Alzate (2018), não se trata de minimizar os currículos, mas de buscar alternativas que promovam a revisão do perfil profissional, saberes próprios e avaliação.

Contrapondo a argumentação de falta de apoio, Costa e Marin (2017) apresentam a fala da equipe de suporte pedagógico de uma instituição de ES privada de que, embora estivessem à disposição dos professores, estes nunca os procuravam. Ficou evidenciado, assim, um descaso para mobilização em atender às necessidades dos estudantes, conhecer melhor suas especificidades e os tratamentos submetidos. Complementarmente, outra docente entrevistada relatou que se sentia despreparada para estabelecer estratégias adaptadas a qualquer aluno que saísse do considerado normal. Castanho e Freitas (2006) ressaltam que o professor preparado para um padrão de normalidade demonstra dificuldade em aceitar o diferente, assim como compreender que transpassar esses limites significa contribuir para a construção de uma sociedade democrática.

O conteúdo analisado elucida a constatação da existência de um estudante que des-
toa do padrão idealizado gerador de um estado de ansiedade na busca de técnicas, respostas
e meios e encaixá-lo no modelo almejado (Castanho & Freitas, 2006). Contudo, é impor-
tante reconsiderar que a educação é um processo permeado por tempos próprios, construído
diariamente por meio de comunicação que permeia relacionamentos cuja confiança mútua
conduzirá naturalmente a uma solução (Figueira, 2018). Segundo Figueira (2018), a ansiedade
e o domínio de técnicas podem prejudicar o processo, uma vez que pessoas estão sujeitas a
peculiaridades próprias condicionadas as suas experiências anteriores e ao grau de comprome-
timento de sua deficiência, cujos conhecimentos servem apenas como balizadores de algumas
estratégias. Spencer (2012) verificou que professores do ensino básico de Educação Especial
possuem alta autoeficácia, receptividade a mudar sua abordagem de ensino, experimentar no-
vas estratégias e adaptar materiais, assim como incorporar abordagens mais humanizadoras, de
modo a promover a participação ativa dos alunos.

Segundo Figueira (2018), nenhum professor está preparado para a inclusão até um
aluno ser incluído fazer parte da sua realidade. Contudo, enquanto o educador acomodado ale-
gará não estar preparado, pois é mais fácil rejeitar ou ignorar um aluno, aquele que é consciente
de seu compromisso e desafio ético se mobilizará em prol de promover o desenvolvimento glo-
bal daquele aluno. Para Figueira (2018), o papel da inclusão demanda mudança de paradigma
em prol da igualdade de oportunidades na formação de um cidadão que, além de ter confiança
em suas potencialidades e consciência de suas limitações, ainda terá como modelo um processo
que se pauta em valores éticos e respeito à diversidade, essenciais para a vida em sociedade.

3.3 AUTOAVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES COM SÍNDROME DE ASPERGER

O ESA conhecido considerou bom o aprendizado da disciplina, pelo fato de per-
ceber melhor o comportamento de animais do que em pessoas, disse ter superado obstáculos
na observação de campo. Considerou as MA excelentes para os alunos aprenderem com mais
eficiência e não percebeu nenhum aspecto prejudicial, mas favorável na percepção das reações
das pessoas e dos animais. O ESA novato considerou seu aprendizado excelente por gostar cada
vez mais da matéria, considerou as MA úteis para dar um novo olhar para o mundo animal,
considerou a classificação dos animais a melhor aula, e assinalou a expectativa de um dia des-
cobrir uma espécie nova. Considerou que nomes e pronúncias orais e a escrita como as maiores
dificuldades. Expressou que considerou o professor uma excelente pessoa com clareza na forma
de se expressar, destacando seu entusiasmo e inteligência que lhe despertaram mais interesse
pelos assuntos abordados.

García e Rúa (2013) entrevistaram 32 ESA de diferentes países e atestaram a sa-
tisfação com o curso; contudo, apontaram a falta de preparo do professor e a necessidade de
adaptação do material didático. Por outro lado, Roberteson e Ne'Eman (2008) apresentaram
relatos de acadêmicos autistas, seus desafios e suas estratégias de superação para inclusão no ES,
relacionando principalmente com adequações sociais cujo apoio da tecnologia, redes sociais,
como *wrongplanet.net* e programas institucionais, envolveram eventos e um ambiente de trocas
que promovesse o movimento da neurodiversidade. Alzate (2018) reforçou a importância de
gerar espaços formativos para conviver com a diferença e superar concepções discriminatórias e

estigmatizadas, principalmente por perceberem que o ENEE é tratado diferente. Só a entrada no curso não é suficiente para um ESA, pois, segundo Camargos (2013), a baixa resistência à frustração pode fazer com que não compreendam os processos, e todas as matérias que compõem um curso demandam peculiaridades específicas, tais como adesão a rotinas e resistência às mudanças, as quais podem ser tomadas como um ponto de partida para elaborar atividades e desenvolver a disciplina de forma lógica, diminuindo a ansiedade, inclusive a dos demais estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam a efetividade da técnica diário reflexivo no processo de inclusão de ESA no ES por meio do ensino por competências e MA por um professor sem formação em Educação Especial. A eficácia foi atestada por meio do relato do professor que identifica o problema, reflete e toma decisões, impactando no seu desempenho, cujo desenvolvimento de competências transpassou o ENEE, sensibilizando-o para as limitações também de estudantes neurotípicos.

A autorregulação da prática pedagógica conduziu à compreensão da educação como processo intermediado por ritmos próprios, construídos diariamente pela comunicação que consolida relacionamentos, cuja confiança mútua conduzirá naturalmente a uma solução específica para cada situação. As limitações identificadas para os ESA relacionadas aos aspectos biológicos, pedagógicos, sociais e emocionais são igualmente limitantes para os demais estudantes que também apresentam dificuldades em se relacionar, de elaborar suas emoções e de auto gerenciar seu aprendizado. Logo, foi evidenciado que direcionar a atenção para efetividade dos processos de comunicação é essencial em um mundo globalizado caracterizado e enaltecido pela diversidade. Além disso, é imprescindível a flexibilidade do sistema de educação em prol de gerar e aplicar meios que promovam o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os integrantes da sociedade, igualmente importantes para sua integridade. O mundo tem passado por transformações tecnológicas que têm repercutido nas estruturas sociais, nas atuações profissionais e, obviamente, no papel do ES e do docente que transpassa a formação de mão de obra especializada para multiprofissionais destituídos de barreiras geográficas, físicas e técnicas, demandando a renovação para um sistema educacional inclusivo, democrático e cidadão.

AGRADECIMENTOS

A todos os estudantes que contribuíram direta e indiretamente para esta pesquisa, em especial aos dois ESA que representam a beleza da diversidade e mostram que há múltiplas formas de perceber e interagir com a vida, que me permitiu conhecer uma forma mais suave de percebê-la. Ao FINEP, que financiou o projeto de formação pedagógica da PUCPR; à equipe do CrEARE-PUCPR; e ao SEAP-PUCPR.

REFERÊNCIAS

- Alzate, J. I. C. (2018). A Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Justiça Educativa para População com Deficiência na Educação Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 89-102.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Camargos, W. (2013). *Síndrome de Asperger e Outros Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento: da avaliação ao tratamento*. Belo Horizonte: Artesã.
- Carter, P. W. (2017). *Dialogic Reflective E-Journaling and Transformative Learning of Special Education Preservice Teachers*. Directed by Dr. Stephanie Kurtts.
- Castanho, D. M., & Freitas, S. N. (2006). Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Brasileira Educação Especial*, 27, 85-92.
- Colclough, M. N. (2017). Exploring the Social Experiences of College Students Who Have Autism Spectrum Disorders. *Journal of Student Affairs*, 26, 21-32.
- Costa, A., & Marin, A. H. (2017). Processo de inclusão do adulto com Síndrome de Asperger no ensino superior. *Barbarói*, 49, 258-285. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i49.6355>
- Cowen, T. (2009). Autism as academic paradigm. The Chronicle of Higher Education. Recuperado em 16 de fevereiro de 2019 de <http://chronicle.com/article/Autism-asAcademic-Paradigm/47033>
- Estatuto da Pessoa com Deficiência*. (2015). Recuperado em 16 de fevereiro de 2019 de <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101-114.
- Figueira, E. (2018). Conversando sobre educação inclusiva. Recuperado em 16 de fevereiro de 2019 de <http://professoremiliofigueira.com.br>
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, 14(2), 3-11.
- García, N. D., & Rúa, M. O. (2013). *Análisis, desde la perspectiva personal del alumnado con síndrome de asperger, del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior*. Artigo apresentado no 12º Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Grogan, G. (2015). Supporting students with Autism in higher education through teacher educator programs. *SRATE Journal*, 24(2), 8-13.
- Hart, D., Grigal, M., & Weir, C. (2010). Expanding the paradigm: Postsecondary education options for individuals with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 134-150.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). *7 a 12. Vamos conhecer o Brasil*. Rio de Janeiro, 2011. Recuperado em 16 de fevereiro de 2019 de <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/caracteristicas-da-populacao>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Censo da Educação Superior, 2017*. Recuperado em 22 de junho de 2019 de <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>.

- Krones, M. P. (2016). *High School General Education Teachers' Perception of IEP Accommodations for Students with Asperger Syndrome*. Recuperado em 16 de fevereiro de 2019 de <https://ir.library.illinoisstate.edu/etd/514/>
- Marques, L. S., & Gomes, C. (2014). Concordâncias/Discordâncias acerca do processo inclusivo no ensino superior: um estudo exploratório. *Revista Brasileira Educação Especial*, 27(49), 313-326.
- Martins, L. A. R. (2012). Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In T. G. Miranda, & T. A. Galvão-Filho (Org.), *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares* (pp. 19-32). Salvador: EDUFA.
- Martins, D. A., Leite, L. P., & Lacerda, C. B. F. (2015). Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 23(89), 984-1014.
- Moeller, A. J., & Ishii-Jordan, S. (1996). Teacher efficacy: A model for teacher development and inclusion. *Journal of Behavioral Education*, 6(3), 293-310.
- Novak, J., Murray, M., Scheuermann, A., & Curran, E. (2009). Enhancing the Preparation of Special Educators through Service Learning: Evidence from Two Preservice Courses. *International Journal of Special Education*, 24(1), 32-44.
- Odom, S., & Wong, C. (2015). Connecting the dots: Supporting students with autism spectrum disorder. *American Educator*, 39(2), 12-20.
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Recuperado em 16 de fevereiro de 2019 de <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoacomdeficiencia.pdf>
- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and teacher education*, 23(6), 957-969.
- Pereira, F. O., & Seíça, R. (2014). Competências de alunos com síndrome de Asperger e diferenciação pedagógica: estudo de dois perfis com base na percepção que os docentes têm do desempenho dos alunos. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 6, 9-54.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Recuperado em 16 de fevereiro de 2019 de http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Robertson, S. M., & Ne'eman, A. D. (2008). Autistic acceptance, the college campus, and technology: Growth of neurodiversity in society and academia. *Disability Studies Quarterly*, 28(4). Recuperado em 16 de fevereiro de 2019 de <http://www.dsqu-sds.org/article/view/146/146>
- Rodrigues, D. A. (2004). Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Cadernos de Educação Especial*, 23, 9-15.
- Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Cooper, B., Sterzing, P. R., Wagner, M., & Taylor, J. L. (2012). Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 129(6), 1042-1049.

- Spencer, J. (2012). *Special Education Elementary Teachers' Perceptions of Daily Living Skills Instruction for Students with Autism* (Tese de Doutorado). Walden University, Minneapolis, Minnesota, Estados Unidos.
- Taylor, M. (2005). Teaching students with autistic spectrum disorders in HE. *Education + Training*, 47(7), 484-495. DOI: <https://doi.org/10.1108/00400910510626330>
- Williams, C., & Wright, B. (2008). *Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger—Estratégias Práticas para Pais e Profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil.
- Zager, D., & Alpern, C. S. (2010). College-based inclusion programming for transition-age students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 151-157.