

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA,
CAMPUS SÃO PAULO
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES –
ÊNFASE ENSINO SUPERIOR**

ELLEN MIYAKE DA ROCHA

***A importância do professor na inclusão de autistas de alto
funcionamento ou síndrome de Asperger no Ensino Superior***

SÃO PAULO
JULHO/2021

ELLEN MIYAKE DA ROCHA

A importância do professor na inclusão de autistas de alto funcionamento ou síndrome de Asperger no Ensino Superior

Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – ênfase no Ensino Superior.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucineide Machado Pinheiro

SÃO PAULO
JULHO/2021

Catalogação na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

r672i	<p>Rocha, Ellen Miyake da</p> <p>A importância do professor na inclusão de autistas de alto funcionamento ou síndrome de asperger no ensino superior / Ellen Miyake da Rocha. São Paulo: [s.n.], 2021.</p> <p>51 f. il.</p> <p style="text-align: center;">Orientadora: Lucineide Machado Pinheiro</p> <p>Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2021.</p> <p>1. Ensino Superior. 2. Inclusão. 3. Asperger. 4. Transtorno do Espectro Austista. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.</p> <p>CDD 378</p>
-------	--

ELLEN MIYAKE DA ROCHA

A importância do professor na inclusão de autistas de alto funcionamento ou síndrome de Asperger no Ensino Superior

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADORA E TITULAR INTERNO

Professora Dra. Lucineide Machado Pinheiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/IFSP

TITULAR EXTERNO

Professora Dra. Eliane Pereira Domingues
FABRANGE - Faculdade Abrange ABC, FABRANGE, Brasil

SUPLENTE EXTERNO

Professora Me. Daniela Matos Schlic
Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP, Brasil

Aprovada em 12 de Agosto de 2.021

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradecer é mais que uma palavra, considero o agradecimento a atitude mais nobre que o ser humano pode ter ao reconhecer que a colaboração das pessoas é essencial na caminhada do conhecimento.

Por isso, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, possibilitaram eu chegar até aqui, primeiramente agradeço a Deus, pois sem essa força onipresente não somos nada.

Em especial agradeço meus pais que sempre me amaram incondicionalmente, ao meu irmão que desde criança me protegeu, defendeu e lutou por mim.

Gratidão eterna ao meu amor Adolfo que com sua paciência e sabedoria nunca me julgou incapaz, pelo contrário, sempre me incentivou a desenvolver meu potencial, apoiando-me no que fosse preciso.

Agradeço aos meus amigos Eduardo Oikawa e Perla que tiveram a sensibilidade de me ouvir, entender e ajudar nos momentos mais difíceis.

Não poderia esquecer de agradecer imensamente a minha orientadora Lucineide, que além de excelente profissional, é um ser humano incrível, vários problemas surgiram no meio do caminho, mas ela nunca desistiu de mim, é o exemplo vivo de que prática e teoria podem sim andar juntas.

RESUMO

O artigo trata da importância do trabalho do professor na inclusão de autistas de alto funcionamento no nível superior, não apenas no sentido de criar condições que permitam a sua entrada, mas também a sua permanência e desenvolvimento posterior. E para demonstrar a relevância do papel dos docentes nesse sentido, realizou-se uma revisão bibliográfica relacionada à inclusão desses indivíduos e estudo de casos famosos de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) que conseguiram conquistar padrões de excelência no nível superior. Nesse caminho, verifica-se que um profissional com a formação docente adequada e voltada para inclusão pode conquistar resultados excepcionais.

Palavras-chave: Ensino superior, inclusão, Asperger, Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The article deals with the importance of the teacher's work in the inclusion of high functioning autistic individuals in higher education, not only in the sense of creating conditions for their entry, but also for their permanence and further development. And to demonstrate the demonstration of the role of teachers in this regard, a literature review related to their inclusion and a study of famous cases of people with Autistic Spectrum Disorder (ASD) who managed to conquer the standards of excellence at the university level was carried out. In this way, it appears that a professional with adequate teacher training and focused on inclusion can achieve exceptional results.

Keywords: Higher Education, Inclusion, Asperger's, Autistic Spectrum Disorder.

Sumário

1 Introdução	9
2 Metodologia	11
2.1 Tipo de Pesquisa	11
2.2. Coleta de Dados	11
3 Desenvolvimento da Pesquisa Bibliográfica	13
3.1.1. Dificuldades educacionais específicas e soluções possíveis de intervenção do professor	18
3.2 Inclusão	20
3.2.1 Formação docente	30
3.2.2 Temple Grandin	36
3.2.3 Jacob Barnett	38
Considerações finais	42
Referências bibliográficas	44

1 Introdução

O tema deste trabalho é a importância do professor na inclusão de pessoas com espectro autista de alto funcionamento - conhecido como síndrome de Asperger -, no ensino superior. Klin (2006, p. 11) descreve sobre esta síndrome:

A síndrome de Asperger (SA) caracteriza-se por prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente. Interesses circunscritos intensos que ocupam totalmente o foco da atenção e tendência a falar em monólogo, assim como incoordenação motora, são típicos da condição, mas não são necessários para o diagnóstico.

Atualmente, com a mudança do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), em 2013, pois, anteriormente, até o DSM-IV, distinguia-se autismo e a síndrome de Asperger como casos distintos, ambas são consideradas um transtorno do espectro autista (TEA) e as pessoas que antes eram consideradas Asperger, a partir dessa nova classificação são caracterizadas no espectro leve (alto funcionamento). Conforme Sibemberg (2015, p. 98-99) define:

O que antes era diagnosticado diferencial passou a ser catalogado numa mesma categoria, estando a diferenciação assinalada pela intensidade dos sintomas no comportamento repetitivo e estereotipado, bem como com os distúrbios da linguagem, agora associados à relação social recíproca.

Depreendemos dos autores que o maior obstáculo que as pessoas que estão no espectro autista de alto desenvolvimento (espectro leve) enfrentam, diz respeito ao entendimento das regras sociais que estão implícitas na convivência. Não há problemas em relação à aprendizagem em si e é por esse motivo que defendemos a inclusão dessas pessoas no ensino superior.

A dificuldade de socialização prevalecerá durante toda a vida das pessoas autistas. Muitas vezes, serão necessárias terapias e medicação para que possam lidar com o excesso de ansiedade, pânico e até depressão, devido

às dificuldades de adaptação, por não entenderem as interações sociais e não serem compreendidos pela sua cegueira social.

Por isso, para que as pessoas com autismo consigam prosseguir em sua formação, no nível superior, sustentamos que o papel desempenhado pelo docente é de suma importância para que sejam, de fato, incluídos. Nesse sentido, a função do professor vai além de mediar o processo de ensino-aprendizagem, estendendo-se, também, na colaboração que estabelece com todos os sujeitos que compõem a educação, ao promover espaços de integração e socialização dos alunos autistas de alto funcionamento na instituição.

Acreditamos que esse assunto é de extrema relevância, haja vista a necessidade de incluir, com qualidade, as pessoas com espectro autista no ensino superior e, conseqüentemente, na sociedade.

Para desenvolvermos esse trabalho, começaremos com a introdução, seguido de outros capítulos que irá apresentar a temática e expor e analisar os dados coletados a partir da revisão bibliográfica selecionada. O primeiro capítulo falaremos da metodologia para conseguir alcançar o que esse trabalho propõem.

O segundo capítulo discorrerá sobre o autismo, seu conceito, definição e características, além de revisitarmos a história do autismo, trazendo aspectos históricos e estudos sobre o transtorno do espectro autista (TEA). O terceiro capítulo temos o tópico da inclusão e abordaremos as políticas públicas que surgiram no Brasil para que os direitos de todas as pessoas deficientes sejam asseguradas, incluso os autistas. No tópico de formação docente, discorreremos sobre a necessidade de uma formação completa que englobe a formação técnica e pedagógica, e como esse papel da formação docente é importante frente à inclusão de qualidade, daremos exemplos de dois autistas reconhecidos que conseguiram alcançar o nível superior com a ajuda desses professores que tiveram um olhar humano para a inclusão.

Ao final, com as considerações finais, esperamos com este estudo contribuir na reflexão da importância da formação docente voltada para a inclusão das pessoas deficientes no ensino superior, no caso específico, dos autistas de alto funcionamento, para que assim possamos vislumbrar melhorias na educação e construir uma sociedade realmente igualitária.

2 Metodologia

2.1 Tipo de Pesquisa

Este trabalho tem como objetivo geral entender o papel do professor na inclusão dos alunos autistas.

A hipótese levantada é que o papel desempenhado pelo professor, bem como seu conhecimento dele sobre a inclusão dos autistas de alto funcionamento, no ensino superior, pode contribuir para o desenvolvimento desses alunos.

Para a construção dessa monografia foi empregada a metodologia qualitativa exploratória e bibliográfica. Segundo Gil (2008, p. 27), “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar a visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato, (...) quando o tema escolhido é pouco explorado”. Já a pesquisa bibliográfica é definida por Severino como:

(...) aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

2.2. Coleta de Dados

Para o desenvolvimento deste trabalho, buscamos estudos que tencionam questões sobre inclusão, autismo e formação de professores. Entre os vários repositórios de artigos disponíveis para pesquisa, selecionamos o Scielo e o Google Scholar, cujos resultados apresentamos a seguir.

No Scielo utilizamos as palavras-chave: “ensino superior” + “transtorno do espectro autista” + “inclusão” + “professor”, mas não obtivemos nenhum resultado. Porém, ao alterarmos a seleção para as palavras-chave: “autismo” + “professor” + “inclusão”, obtivemos 63 resultados, sendo que os artigos tratavam apenas da atuação do professor no ensino básico.

Já no Google Scholar, ao pesquisarmos os termos: “ensino superior”, “inclusão”, “professor” e “autismo”, obtivemos 5.660 resultados. Como a leitura

de todos seria impraticável, selecionamos os principais trabalhos relacionados à revisão bibliográfica sobre o tema ao qual nos debruçamos.

Além dos artigos que encontramos nos repositórios, buscamos referências bibliográficas em livros, artigos e revistas de autores especialistas. Ou seja, detivemo-nos em estudos que contribuíssem com a discussão a respeito do papel professor na inclusão de estudantes autistas no ensino superior, tendo como critério norteador, a oferta de uma formação apropriada, de modo a proporcionar educação de qualidade.

Os autores principais que selecionamos para a revisão bibliográfica desse trabalho são: Brito (2017); Grandin (2010; 2019); Orrú (2003; 2019); Fidalgo, (2013; 2018; 2020); Pinheiro (2016; 2018; 2020); Freire (1993; 1999; 2010) e Cunha (2010).

Após pesquisarmos o panorama geral, recorreremos às histórias das pessoas que estão no espectro autista, que conseguiram se desenvolver e tornarem-se referência em sua área de estudo. Mais especificamente, retratamos exemplos que mostram a perspectiva do autista em relação à importância que o professor teve em sua jornada acadêmica para que conseguisse prosseguir; haja vista que é importante não só ler os especialistas, como também conhecer as histórias dos autistas para termos uma análise de qualidade. Por isso os dados também foram coletados por meio de entrevistas, filmes e bibliografias geradas por eles.

Assente nisso, responderemos à seguinte pergunta: De que maneira o professor pode contribuir para que pessoas com síndrome de Asperger sejam incluídas e se desenvolvam plenamente no ensino superior?

3 Desenvolvimento da Pesquisa Bibliográfica

3.1 Autismo: história, conceitos e características

Ao revisitarmos a história, verificamos que, na antiguidade, as crianças que fugiam da suposta “normalidade” eram tratadas como doentes mentais e incapazes de participar plenamente da sociedade. Os médicos incentivavam os pais a abandonar os filhos considerados “anormais” em manicômios ou instituições que diziam tratar desses indivíduos; porém, mais tarde, descobriram-se os horrores que aconteciam nesses lugares (DONVAN e ZUCKER, 2017).

Por muito tempo, não existia uma distinção entre o que significava doença mental e deficiência. Em razão disso, todas as pessoas que tinham comportamentos julgados inadequados, ou seja, que destoavam do que a sociedade considerava como “adequado” e “normal”, eram tratadas como doentes mentais. Os autistas, por exemplo, eram diagnosticados com transtorno básico da esquizofrênia (CAMARGOS, 2005).

Nesse contexto, o termo “autismo”, derivado do grego “autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”, foi utilizado pela primeira vez, em 1911, pelo psiquiatra austríaco, Eugen Bleuler, ao se referir a uma configuração típica de esquizofrenia: a *Síndrome Autística da Esquizofrenia*. Segundo Mas (2018, p. 35), tal síndrome “incluía a dificuldade ou a incapacidade de estabelecer contato afetivo com outras pessoas (...), inacessibilidade do mundo interno do paciente, atitudes e comportamentos rígidos, pensamento desorganizado ou idiossincrático (...)”, entre outras características.

Em anos posteriores, por volta de 1943, o psicólogo norte-americano, Leo Kanner, ao estudar 11 pacientes com diagnóstico de esquizofrenia e observar que o autismo era a característica predominante, entre outras particularidades, como “perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente, normal” (TAMANAHA, PERISSINOTO, CHIARI, 2008, p. 296), entre outros, denominou esses casos como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo.

O primeiro paciente a ser formalmente diagnosticado como autista por Kanner, foi o americano Donald Triplett, em 1933 (KANNER, 1943). Foi a partir

desses casos que Kanner publicou um artigo definindo o “autismo infantil precoce” (KANNER, 1943). Por sua vez, o pesquisador austríaco, Hans Asperger, em 1944, observou em suas pesquisas e estudos com 400 crianças, as seguintes características: linguagem pedante, inabilidade social, inteligência normal, sem problema de desenvolvimento cognitivo, diagnóstico tardio e hiperfoco. Ao conjunto dessas características, ele conceituou como Psicopatia Autística. Mais tarde, tais constatações foram denominadas como “Síndrome de Asperger”. Além das caracterizações delineadas por Asperger, destacava-se nas crianças observadas, a capacidade para tratar de um tema minuciosamente (SILVA et al, 2012 apud OLIVEIRA, 2016).

Asperger, quando fez seu estudo, trabalhava na Áustria, período no qual as pessoas com deficiências (físicas e/ou mentais), que não eram consideradas úteis para a sociedade, passaram a serem exterminadas. Uma das crianças que Asperger analisou é descrita por Donvan e Zucker (2017, p. 325):

Ele deu o exemplo de um garotinho obcecado por desenhar formas geométricas na areia, que chegou a se doutorar em astronomia e a demonstrar um erro matemático na obra de Newton. Isso explicava por que, apesar de sua experiência difícil com as pessoas, a maioria daqueles meninos era mais capaz de aprender. Asperger citou as crianças de que havia tratado e que cresceram e tiveram carreira bem-sucedida – entre eles acadêmicos, músicos e especialistas em heráldica. Muito embora suas excentricidades persistissem na idade adulta, disse: “Eles desempenhavam bem o seu papel, talvez melhor do que qualquer outro seria capaz”.

Como mostra o excerto acima, o estudo desenvolvido por Asperger foi muito importante, pois demonstrou que as crianças com autismo têm potencial para se desenvolver e podem participar integralmente da sociedade.

Outro estudo importante aconteceu em 1964. O psicólogo Ivar Lovass utilizou o método da análise do comportamento aplicado, conhecido também como ABA (Applied Behavior Analysis), que é um método de reforço positivo. Se a criança fizesse exatamente o que era pedido, o profissional reforçava que aquele gesto estava correto, dando um brinquedo que ela gostava, por exemplo. Em 1987, Lovaas publicou o resultado desses estudos. Conforme explicitado por Lovaas (1987, p. 58) citado por Bordin (2015):

Em um grupo de 19 crianças, 47% dos que receberam tratamento atingiram níveis normais de funcionamento intelectual e educacional, com QIs na faixa do normal e uma performance bem sucedida na 1ª série de escolas públicas. 40% do grupo tratado foi depois diagnosticado como portadores de retardo leve e frequentaram classes especiais de linguagem, e os 10% remanescentes do grupo tratado foram diagnosticados como portadores de retardo severo. Comparativamente, em um grupo de 40 crianças, somente 2% do grupo controle (aqueles que não receberam o tratamento de ABA usado por Lovaas), atingiram funcionamento educacional e intelectual, normais, 45% foram diagnosticados como portadores de retardo leve e 53% foram diagnosticados como portadores de retardo severo.

Como verificado na citação, o estudo de Lovass (1987) foi considerado promissor e esse método é utilizado até hoje pelos especialistas da área, pois seu estudo, assim como o de Asperger, demonstra que as crianças autistas podem ser educadas e incluídas no meio social, desde que tenham uma intervenção de qualidade desde cedo (BORDIN, 2015)

Em 1966, o psicólogo Victor Lotter, em seu estudo “Epidemiology of autistic conditions in young children”, desenvolvido em Middlesex - localizado ao noroeste de Londres -, constatou a primeira estimativa sobre a incidência do autismo, chegando ao número de 4,5 em 10.000 crianças em toda a população de 8 a 10 anos (DONVAN e ZUCKER, 2017).

Lotter ponderou que esse número parecia ser arbitrário, pois era muito difícil estimar todos os casos de autismo, devido à dificuldade de diagnóstico, já que se dependia de um olhar clínico. Não havia um consenso sobre os sintomas, pois uns tinham déficits intelectuais e outros, apesar de dificuldades sociais e comportamentais, não aparentavam problemas cognitivos.

Em 1967, o psicanalista Bruno Bettelheim em sua obra “Fortaleza Vazia”, afirmou que o autismo é provocado pelos traumas que a mãe causa na criança, ou seja, culpava a mãe (chamada de “mãe geladeira”) como se ela fosse a causadora do autismo. Por muito tempo, as mães foram duramente criticadas e punidas devido ao problema de seus filhos. A falta de conhecimento era tão grande, que Bettelheim sugeriu o afastamento das mães para que as crianças pudessem voltar à normalidade esperada.

Em anos posteriores, como resultado dos avanços da ciência, o autismo deixou de ser considerado uma forma de esquizofrenia e ter suas particularidades catalogadas num universo particular.

Mas, é somente na década de 80, que os estudos científicos ganham destaque e se constroem bases mais sólidas a respeito do assunto. Maior cuidado com o diagnóstico e maiores critérios para se inferir sobre o tema são evidenciados. Há uma distinção entre a esquizofrenia e o quadro autístico, sendo este tratado como um distúrbio do desenvolvimento. (SILVA et al, 2012 apud OLIVEIRA, 2016, p. 18).

Na esteira das pesquisas científicas, os manuais cujo objetivo consistiam em caracterizar o autismo e funcionavam como guias médicos, tais como o Manual de Classificação Internacional das Doenças - CID 10 e o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM III - sendo que este se tornou, posteriormente, em DSM IV e, em 2013, DSM V – passaram a ser elaborados (OLIVEIRA, 2016).

Inicialmente, o autismo foi classificado no DSM III, em 1980, momento no qual, pela primeira vez, tornou-se reconhecido e agrupado aos transtornos invasivos do desenvolvimento (TIDs), com base nos estudos de Michael Rutter e de outros pesquisadores. (KLIN, 2006). “O termo TID foi escolhido para refletir o fato de que múltiplas áreas de funcionamento são afetadas no autismo e nas condições a ele relacionadas” (KLIN, 2006, p. 2).

O DSM-IV-TR, segundo Oliveira (2016, p.19), agrega cinco tipos clínicos de TIDS: “Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem Outra Especificação”. Já o DSM-V, incluiu modificações nos parâmetros de diagnóstico do autismo, introduzindo, finalmente, o termo Transtorno do Espectro Autista - TEA, como particularidade diagnóstica (MEMNON, 2014 apud OLIVEIRA, 2016).

A partir do DSM-V, o TEA é dividido em 3 níveis: severo (nível 3), moderado (nível 2) e leve (nível 1). De acordo com o site da organização Autismo e realidade¹, baseado no DSM-V, esses espectros são definidos como: nível 1 ou leve (alto funcionamento), é quando o indivíduo apresenta limitações sociais sutis que não o impedem de ir à escola ou trabalhar, por exemplo. Possuem foco excessivo e costumam ter crise de ansiedade na troca de atividades, caso não sejam avisados antecipadamente. Devido a essas características, as pessoas que não sabem do seu autismo, normalmente os

¹ <https://autismoerealidade.org.br/2019/12/06/do-leve-ao-severo-todos-os-lados-do-espectro-autista/>

consideram excêntricos. No nível 2 ou moderado, o indivíduo precisa de um suporte maior, visto que apresenta mais dificuldades de linguagem, as quais se tornam visíveis socialmente. É importante ressaltar que, mesmo nos casos dos autistas que têm suporte, seja de ordem familiar ou médica, a iniciativa para interagir é, geralmente, limitada. Outra característica se expressa quando ocorre mudança repentina do foco de interesse. Nessa situação os autistas tendem a ficar ansiosos e se sentem aflitos. Eles podem se balançar ou gritar, por exemplo, a ponto de seu comportamento ser perceptível aos observadores. No nível 3, ou severo, o indivíduo precisa de suporte total, pois ele é dependente para todas as atividades, apresenta dificuldades graves no seu cotidiano e, muitas vezes, pode não adquirir linguagem verbal. Quando há uma mudança repentina em sua rotina, pode responder com agressividade ou auto mutilação, por exemplo.

Por abranger vários espectros, é difícil para os especialistas definir o autismo. Além disso, não há uma certeza de sua causa, apesar de várias pesquisas sobre o assunto sugerirem que pode ser genético e/ou mesmo ambiental (GUPTA, 2006; COUTINHO; BOSSO, 2015). Mesmo assim, ainda não se chegou a nenhuma conclusão definitiva do que ocasiona o autismo. Por isso, para defini-lo, principalmente o de alto funcionamento, que é mais complicado de diagnosticar devido ao cognitivo intelectual não ser afetado, estudiosos usam como critérios as análises comportamentais, as consequências, bem como os prejuízos sociais que ocorrem na vida do indivíduo.

Em relação à incidência do autismo, Teixeira (2020) aponta a margem de 1% das crianças e adolescentes em todo mundo; logo, proporcionalmente, no Brasil, temos mais de seiscentos mil crianças e adolescentes que estão no espectro autista. Em seus estudos, o autor também traz dados da ocorrência do autismo no sexo feminino e masculino. Segundo ele, há 1 menina com o transtorno a cada 4 meninos afetados. Com isso, estima-se que ocorra um nascimento de autista do sexo masculino a cada 42 nascimentos de meninos; e um autista do sexo feminino a cada 189 nascimentos de meninas.

Isto demonstra que há uma porcentagem significativa de pessoas que estão no espectro e não podem ser ignoradas pela sociedade. É preciso criar condições para inseri-las na comunidade acadêmica e profissional, pois todos

são capazes de melhorar e aprender, desde que haja oportunidade e as ferramentas necessárias.

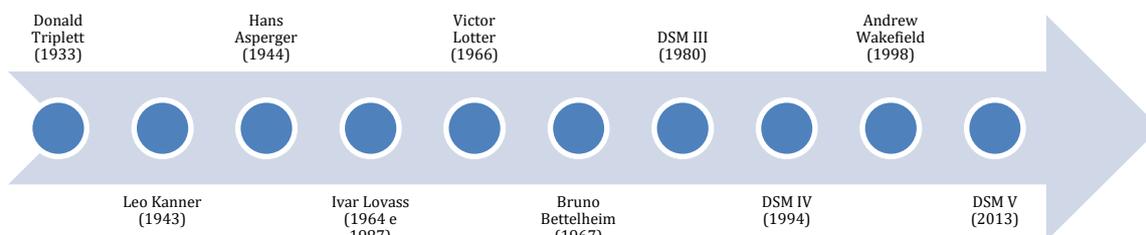


Figura 1 Cronologia dos estudos do autismo

3.1.1. Dificuldades educacionais específicas e soluções possíveis de intervenção do professor

As pessoas que estão no espectro leve do autismo (alto funcionamento) conseguem, caso sejam dadas as condições necessárias para o prosseguimento de sua carreira acadêmica e/ou profissional, serem autônomas e independentes. Além disso, é preciso entender que, devido às suas dificuldades sociais, torna-se necessário a intervenção e compreensão por parte de todos os envolvidos.

Um indivíduo nesse espectro, provavelmente, precisará de atenção maior, por parte do professor, devido a sua dificuldade de comunicação, pois nem sempre compreende a ironia ou o sarcasmo, por exemplo. É comum entenderem literalmente o que foi falado. Nesse sentido, é preciso que o professor construa uma comunicação efetiva com todos. (COLL, 2004).

A linguagem é, de acordo com COLL (2004), uma poderosa ferramenta que o docente pode utilizar para verificar se está havendo um diálogo efetivo com o aluno, pois só assim a aprendizagem será possível. Isso se verifica através dos diversos rastros que os alunos deixam, pelas indagações que fazem ou pelo silêncio que surge após uma abordagem do profissional de

ensino, por exemplo. É importante que o professor tenha consciência de que as salas de aula não constituem ambientes comunicativos homogêneos, afinal, esses espaços não são estáticos.

Ademais, a responsabilidade pelo que ocorre na sala de aula é do educador. Será ele que controlará o tempo, a sequência e quais atividades os educandos farão. O docente precisa, também, organizar os conteúdos da linguagem escrita, o que inclui separar os textos adequados para o aprendizado daquele aluno (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002).

Ao elaborar o plano de aula e separar os textos norteadores da disciplina, o professor deve considerar que um conteúdo pode ser fácil para ele (professor), provavelmente, por já o ter lido e analisado várias vezes, de diversas perspectivas. Mas pode não ser um tema com um vocabulário acessível aos alunos que estarão lendo pela primeira vez, por ter termos técnicos que os discentes desconhecem, pela estruturação da obra, entre vários outros fatores (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002).

O professor precisa estar atento aos gestos, as expressões, aos questionamentos e à fala do aluno, para analisar se, realmente, o processo de ensino-aprendizagem foi significativo, pois isso só ocorrerá se aquilo que foi exposto ao aluno, fizer sentido para ele. Em vista disso, o docente precisa ter consciência da importância do seu papel no processo de mediação entre o estudante e o conhecimento.

Outrossim, deve-se levar em conta que os autistas têm uma sensibilidade maior aos estímulos visuais, tácteis e/ou auditivos. Por conseguinte, os professores devem entender que eles podem parecer dispersos na sala, o que não se constitui em birra, ou desdém. Mas, consiste numa forma de tentar suportar esses problemas que os neurotípicos (como são consideradas as pessoas que não estão no espectro autista) conseguem filtrar naturalmente. Temple e Panek (2015, p. 78) descreve essa hipersensibilidade:

Quando seus sentidos funcionam normalmente, você pode supor que sua realidade sensorial é muito similar à realidade sensorial de todos aqueles cujos sentidos funcionam normalmente. Afinal, eles evoluíram para captar uma realidade comum – para nos permitir interpretar, do modo mais confiável possível, as informações de que necessitamos para sobreviver. Mas e quando seus sentidos não funcionam normalmente? E se você receber a mesma informação sensorial que os outros, mas seu cérebro interpretá-la de modo

diferente? Então, sua experiência do mundo ao redor será a experiência dos outros, mas talvez de um modo doloroso. Nesse caso, você vive literalmente em uma realidade alternativa – uma realidade sensorialmente alternativa.

Temple e Panek (2015) nos mostram como pode ser doloroso aos autistas terem hipersensibilidade ou mesmo hiposensibilidade, porque isso dificulta ainda mais o contato ao seu redor. Afinal, para equilibrar essa informação sensorial, os autistas podem manifestar estereotípias, como abanar as mãos ou se balançar. É como se uma conexão cerebral estivesse em curto circuito e os neurotípicos podem discriminá-los ou mesmo manifestar medo devido a sua ignorância sobre o tema, haja vista que não sabem como é viver dessa forma.

Em razão disso, é imprescindível que o professor tenha um olhar humano com as diferenças, que respeite as peculiaridades dos alunos e considere seus conhecimentos prévios; não julgando-os. E que trabalhe conjuntamente para que possam se desenvolver.

Em muitos casos, devido às dificuldades de adaptação, há necessidade de dar um tempo extra na entrega dos trabalhos (ORRÚ, 2019), haja vista que quando é pedido um estudo a essas pessoas, geralmente, elas pesquisam muito e terminam por ter problema em compilar tantas informações em um curto prazo. Por isso a necessidade de o docente ser flexível e saber orientar para não sobrecarregar estes indivíduos. Se o professor der as oportunidades e incluir o aluno, em vez de criticá-lo, este conseguirá se desenvolver no seu próprio tempo e ritmo.

3.2 Inclusão

Primeiramente, começaremos discorrendo sobre os princípios da educação inclusiva e o direito de acesso à educação, assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em seguida, entenderemos que todos têm capacidade de aprender, independentemente da sua deficiência, desde que, por exemplo, se respeite o ritmo de cada um e haja adaptação dos materiais didáticos.

Para que haja inclusão, segundo Grassi (2008), é fundamental considerar e respeitar as diferenças individuais, a diversidade e suas implicações no processo ensino/aprendizagem. Deve-se entender a inclusão

educacional como política pública, isto é, como um direito adquirido e assegurado em documentos legais.

A temática da inclusão começou a ser colocada no papel a partir da luta em favor dos direitos humanos, com o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela ONU, em 10 de dezembro de 1948, que em seu artigo 1º diz:

Art. 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros.

Essa Declaração surgiu para que a dignidade humana fosse respeitada e assim nunca mais houvesse a possibilidade de ocorrer um novo Auschwitz, campo de concentração nazista, onde ocorria o extermínio de pessoas por serem consideradas inferiores (ADORNO, 1986).

Isso foi importante, porque foi o divisor de águas para o início de uma luta contra a exclusão advindo da discriminação (seja de raça, deficiência, gênero...), visto que se iniciou o debate para que todos os seres humanos, sem exceção, tivessem os direitos básicos garantidos, com o intuito de preservar sua dignidade.

O Brasil, tendo como paradigma a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborou a Constituição Federal de 1988. Especificamente nos seguintes artigos, diz que:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

II - a cidadania

III - a dignidade da pessoa humana;

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Depreende-se dos referidos artigos que ninguém poderá ser discriminado e todos deverão ter acesso à educação e isso precisa ser um

dever tanto do Estado quanto da família, além de ser incentivado pela sociedade, com o objetivo de prepará-los em seu desenvolvimento como pessoa, para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Posteriormente, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, resultou na Declaração de Jomtien, ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, a qual defendia que todas as pessoas tivessem acesso à educação. Para isso, definiu-se que os países se comprometessem em estabelecer metas e, dessa forma, elaborassem Planos Decenais de Educação Para Todos (BRASIL, 1990).

Baseado nessa Declaração, no Brasil, em 1993, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era que, em dez anos (até 2003), todos tivessem acesso aos conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem (BRASIL, 1990).

Em consonância a essa discussão foi elaborada em 1994, na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esse marco histórico foi de extrema importância, pois essa declaração procurou nortear o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade em âmbito mundial. Um dos pontos primordiais da Declaração de Salamanca define que a educação e a inserção das pessoas com deficiências são um direito:

As escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p. 6)

Em outro trecho complementa:

A alunos com necessidades educativas especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo. (UNESCO, 1994, p. 34)

Percebemos que a Declaração de Salamanca reafirma o compromisso da educação para todos ao apreçoar a necessidade da inclusão através da reforma das políticas e dos sistemas educacionais. Dessa forma, a criança com deficiência será incluída no planejamento de ensino regular, permitindo-se o acesso igualitário, isto é, não serão mais as pessoas que terão que se adaptar ao sistema, mas o sistema que se adequará e atenderá a todos com qualidade, sem exceção. Esses princípios foram integrados na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação, em 1996, especificamente no artigo 59, ao dizer:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento. (BRASIL, 1996).

Prosseguindo em contexto internacional, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção de Guatemala (2001, p.

2), que ocorreu em 1999, teve como objetivo eliminar todas as formas de discriminação. Esta Declaração afirma que:

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

Tal Convenção foi promulgada no Brasil pelo decreto nº 3.956/2001 de 8 de outubro de 2001, e diz que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais. Assim sendo, não podem ser discriminadas e excluídas.

Verificamos que, em todos os tratados, convenções e declarações interamericanas nas mais diversas áreas, o Brasil é signatário, significando que, ao assiná-las, comprometeu-se a criar leis que garantissem a inclusão sem discriminação das pessoas com deficiências e que trouxessem um novo modelo de educação. Isso foi importante para o surgimento de políticas públicas no Brasil. Parte da materialização de tal comprometimento está disposto em várias leis, decretos, entre outros, que surgiram nos últimos anos.

Uma das principais leis, voltada especificamente ao autismo, foi a lei nº 12.764, de 2012, intitulada “lei Berenice Piana” e sancionada pela presidente Dilma Rousseff, que instituiu a “Política Nacional de Proteção dos Direitos de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista”. (BRASIL, 2012). Em 2014 foi regulamentada pelo decreto n. 8.368, que equiparou-as às pessoas com deficiências, garantindo, assim, os mesmos direitos. (BRASIL, 2014).

Essa lei garante que as pessoas que estão no espectro autista terão assegurados o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e assistência social.

A lei Berenice Piana, em seu artigo 1º, §1º, I e II da Lei 12.764/12 estabelece quem são as pessoas do espectro autista:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

Em anos posteriores, a lei nº 13.146, de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e veio complementar as leis já vigentes. Em seu artigo 1^a, destina-se a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015).

A despeito das leis que garantem a inclusão, na prática, elas não estão sendo efetivamente aplicadas, pois as instituições não estão cumprindo com sua obrigação em adaptar os currículos, os materiais e as estruturas para esses alunos e, sem essas modificações, os alunos continuarão excluídos (FIDALGO e PINHEIRO, 2020).

É preciso possibilitar aos alunos com deficiência a participação nas atividades desenvolvidas na sala de aula regular com os demais colegas, para que eles possam aprender os mesmos conteúdos e se apropriarem dos mesmos conhecimentos, só que no seu próprio tempo; por isso é necessário um currículo flexível e adaptado para o aluno autista.

Disso depreende-se que a ideia de inclusão não pode ser somente a física e estrutural, isto é, não adianta colocar um aluno na sala e dizer que ele está integrado por estar com os demais alunos. A inclusão também tem que englobar a participação efetiva do estudante autista, sem preconceito, para que ele participe e consiga se desenvolver (ORRÚ, 2019).

De acordo com Fidalgo (2010) e Pinheiro (2012), introduzir uma pessoa com deficiência não é somente inseri-la em uma sala de aula e esperar que sozinha ela resolva os problemas que surgirem, como se fosse a única responsável pelo seu sucesso ou fracasso, pois isso é exclusão. Incluir é dar meios para que ela possa desenvolver todo seu potencial, entendendo suas dificuldades e estimulando suas habilidades. Segundo Vigotski (1997, p.145) citado por Chiote (2013, p. 39):

Assim como as crianças normais apresentam particularidades em seu desenvolvimento, o mesmo acontece com a criança deficiente que se desenvolve de um modo distinto e peculiar, ou seja, elas necessitam

de caminhos alternativos e recursos especiais. A educação especial, por caminhos diferentes, precisa promover experiências que invistam no desenvolvimento cultural da criança, sua participação nos diferentes espaços e atividades cotidianas.

Vigotski (1997), citado por Pletsch e Lima (s/d, p.7), que “as crianças normais também apresentam particularidades em seu desenvolvimento...” (VYGOTSKY, 1997, p.45), e o mesmo acontece para as pessoas com deficiências, que “se desenvolvem de um modo distinto e peculiar”. Por essa razão, é necessário “promover experiências que invistam em seu desenvolvimento cultural, que a integre nos diferentes espaços e atividades cotidianas” (PLETSCH; LIMA, s/d, p. 7).

Com essas afirmações, o autor demonstra que todos têm suas carências, e isso não é impeditivo para que se desenvolvam. Afinal, essa questão pode ser resolvida se as pessoas que estão no processo de educação, entenderem essas peculiaridades e se esforçarem em incluir e ensinar, utilizando os métodos adequados para cada caso.

Portanto, é importante que todos os agentes envolvidos, como os professores, os pais, os alunos, enfim, entendam que têm responsabilidade não somente individual como também coletiva no processo da inclusão (CHALITA, 2004).

Orrú (2019, p. 195-196) argumenta:

Enquanto tivermos escolas que continuam perpetuando a exclusão por meio de seus currículos fechados; por sua maneira arcaica de realizar avaliações que mensuram muito mais o que o aluno não sabe do que aquilo que conhece; mantiver, inclusive, a própria organização das carteiras no formato pelo qual cada aluno só enxerga o professor e a nuca de quem está a sua frente; enquanto a organização em sala de aula mantiver a tradição de quem detém o saber e escolhe o que os alunos devem aprender, ignorando aquilo que eles já sabem como suas bagagens trazidas de suas histórias e vivências; enquanto a homogeneização for mais valorizada do que o respeito às diferenças no processo de aprender de cada um, continuaremos a promover barreiras atitudinais que nos tamparão os olhos acerca de quem são e do potencial que têm nossos alunos, sejam eles com ou sem autismo.

Notamos no excerto de Orrú (2019) uma crítica ao modo como as instituições são moldadas para atender a um único tipo de aluno e quem não se adapta a isso acaba excluído, esquece a heterogeneidade que é o ser humano. Isso começa no formato com que as instituições foram projetadas e como funcionam da mesma forma há anos.

Como exemplo de método de exclusão, temos o currículo fechado, materiais não adaptados para todos os alunos e avaliações em que mensura seu poder de memorização e não de entendimento. Todas essas barreiras terminam por eliminar a diversidade. A esse respeito, Bourdieu e Champagne (2008, p. 485) dizem que:

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro”; estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.

Bourdieu (2008) nos mostra que a instituição gera um problema ao querer normatizar uma cultura única, pois a escola acaba reproduzindo essa “cultura legítima” como algo natural, culpando muitas vezes as pessoas pelo seu próprio fracasso. Desmotivadas, elas acabarão aceitando suas deficiências e acreditando que são realmente culpadas pelo seu insucesso, perpetuando essas desigualdades.

Conseqüentemente, tanto as instituições quanto a sociedade perdem muito, pois, ao ignorar a diversidade, perdemos a reflexão crítica tão necessária em relação ao pensar diferente, de acreditar que é nas multiplicidades que evoluímos. Por isso, o respeito à heterogeneidade é importante para vivermos em sociedade, visto que a experiência com o diferente pode criar mais empatia ao próximo, diminuir as barreiras e impactar positivamente a todos (ORRÚ, 2019).

De acordo com Kupfer (2010, p. 269):

a escola de nossos dias busca ser “inclusiva”, supondo que bastará incluir ou pôr para dentro de seus muros uma ou outra criança diferente, quando se trata, ao contrário, de produzir profundas e estruturais mudanças, que permitam a introdução da noção de diferença em seu funcionamento educativo.

O autor nos mostra que sem essas mudanças estruturais profundas das instituições e das pessoas, não há como ter uma inclusão de qualidade. É preciso entender que o fracasso de alguém não pode ser considerado somente como algo particular, como se o indivíduo tivesse culpa exclusiva em não aprender. A responsabilidade é coletiva, visto que isso é ocasionado por uma cadeia de fatores, desde a escola que não deu a estrutura, seja física ou pedagógica suficiente para cada aluno, ou mesmo o professor que não refletiu

em suas práticas pedagógicas para alcançar a pluralidade que é uma sala de aula, ou até mesmo os colegas que não souberam ter empatia com o diferente.

Em seus estudos, Brito (2017, p.10) afirma que:

A pesquisa ora relatada deixou evidente que a mera oportunidade de convívio pode não modificar as atitudes sociais nem dos professores nem de colegas de classe. Dada a relevância do ambiente acolhedor para a escolarização bem sucedida de todos os alunos, não se pode deixar eventuais mudanças nas atitudes sociais à mercê da ocorrência de eventos fortuitos. Parcela da responsabilidade pela construção desse ambiente acolhedor é do professor

Verificamos que a autora também conclui que, além da necessidade de uma mudança estrutural da escola, uma parcela de responsabilidade é do professor, que deve ser o mediador para que efetivamente a aprendizagem possa ocorrer. Seu papel é essencial, haja vista que ele, junto com seu aluno, estabelecerá os objetivos a serem alcançados ao final de cada aprendizado. (BRITO, 2017).

Para tanto, o professor mediador pode contribuir tanto no aspecto cognitivo como com na saúde emocional desse discente, confirmando o que Freire (1999, p.47) diz: “às vezes mal se imagina o que pode passar a representar um simples gesto de um professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”. O docente, ao trabalhar conjuntamente com seu educando, deve considerar o conhecimento prévio do aluno, dando sentido e significado para o que está sendo proposto.

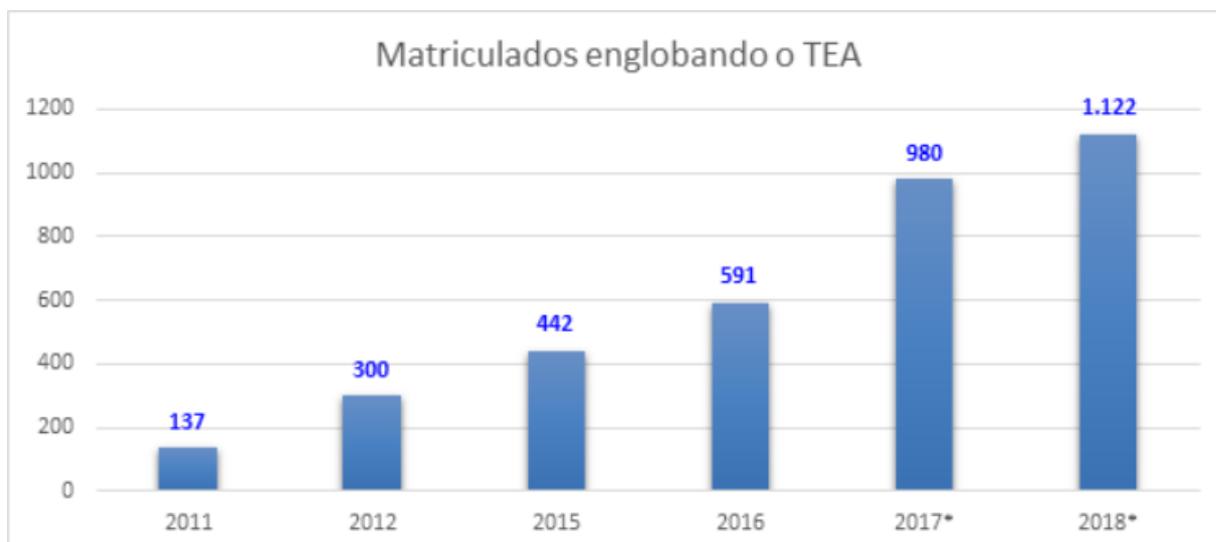
Orrú (2019) vai ao encontro de Brito (2017), ao refletir sobre a necessidade dessa mediação do processo de aprendizagem precisar ser repleta de sentido e significados para o aprendiz, ou seja, é preciso que essa aprendizagem não seja algo mecânico e fundamentado na reprodução de um conteúdo memorizado. Por isso o professor tem que estar atento em suas práticas e refletir sobre quais estratégias pedagógicas utilizar em cada momento para que o objetivo seja alcançado.

Para isso, é imprescindível que esse processo se firme juntamente com outros colegas e dessa forma se privilegiem as relações sociais para que o conhecimento seja construído conjuntamente (ORRÚ, 2019)

Ao estudarmos as políticas públicas em vigência no Brasil, buscamos o censo do MEC (ORRÚ, 2019; MEC/INEP, 2018-2019) que contém os dados

dos estudantes que se autodeclararam com o TEA (a autodeclaração não é obrigatória). Apesar de ter aumentado significativamente a presença das pessoas autistas no ensino superior, ano após ano, ainda são poucos que acessam o ensino superior em comparação com os demais alunos. Por exemplo, no censo de ensino superior do MEC em 2018, foram feitas 8.450.755 matrículas e, somente 1.122 pessoas estavam no espectro, conforme a tabela abaixo:

Censo/Ano	Matriculados englobando o TEA
2011	137
2012	300
2015	442
2016	591
2017*	980
2018*	1.122



Fonte: Orrú (2019); *MEC/INEP (2018-2019)

Devemos ter em mente que muitos podem não se declarar com TEA, por receio da discriminação de serem rotulados devido ao diagnóstico e, desse modo, serem tratados como incapazes. Assim, reforça-se a necessidade de apoiar e desmistificar o TEA.

A tabela demonstra que, apesar dessas políticas públicas no Brasil, que foram surgindo ao longo dos anos, pouco vemos isso sendo aplicado

efetivamente. Considerando que o país possui em torno de 1,2 milhões de autistas, de acordo com a projeção da Associação de Amigos do Autista (AMA, 2013), ainda é preciso muito mais esforços e mudanças para que os estudantes autistas de alto funcionamento possam não somente ter acesso ao ensino superior, como proporcionar ferramentas, tais como fazer adaptações curriculares, ter assessoria de um professor especializado, entre outros, para que eles permaneçam nas instituições.

É preciso não só criar políticas públicas, como também aplicá-las de modo eficaz. É preciso quebrar as barreiras da ignorância, parar de acreditar que um diagnóstico é uma sentença de incapacidade para esse grupo. É preciso que as instituições não sejam preconceituosas e estejam preparadas para receber todos igualmente, afinal, como prega o princípio constitucional da igualdade, definido por Nery Júnior (1999), é preciso tratar os iguais como iguais e os desiguais na medida de sua desigualdade, dando tratamento isonômico.

3.2.1 Formação docente

Não é de hoje que diversos estudos demonstram a necessidade de uma formação de professores que englobem não só a área técnica como a pedagógica, haja vista a complexidade e responsabilidade de formar outras pessoas.

Um desses estudos é de Cunha (2010) que questiona a formação dos professores universitários que para exercer essa profissão é exigido, além da graduação específica na área de atuação, somente o mestrado e/ou doutorado (*stricto sensu*), ou seja, o foco é na formação técnica, deixando a critério dos alunos buscarem o desenvolvimento pedagógico por conta própria.

Se pensarmos que a graduação é, portanto, a base e se essa base contiver lacunas, o docente não conseguirá desenvolver sua profissionalidade de forma adequada, visto que vários cursos da graduação são para formação de bacharel, não para professor. Assim não abrange sequer uma matéria obrigatória voltada para a área pedagógica, ou seja, para a formação de professores, em sua grade curricular. A ênfase está na área técnica que se

perdurará no mestrado e doutorado, caso o aluno não tenha interesse próprio em buscar uma formação docente completa (CUNHA, 2010).

Mesmo nas licenciaturas, que são voltadas para aqueles que desejam lecionar, ainda assim, não há um preparo adequado para esse professor lidar com a diversidade. Vemos um problema de formação inicial docente que vai se perdurando, por isso é tão importante ter uma formação de professores continuada também.

Cunha (2010) afirma que a universidade é um espaço formal, podendo-se tornar um lugar, onde ocorre a disciplina, mas para ser um território, que seria realmente o local que é legitimado por seus pares, infelizmente ainda há muito a percorrer, pois só se torna um território quando esse lugar é ocupado e seus valores são afirmados, ou seja, reconhecidos pelo grupo. Em seu artigo, Cunha (2010) conclui que as instituições ainda falham, mostrando que elas ainda não dão a importância necessária para essa formação humana.

É mais preocupante quando percebemos que ainda não há uma formação inicial docente que englobe a inclusão das pessoas com deficiência, especificamente, dos autistas de alto desenvolvimento. Até há disciplinas sobre o assunto em algumas instituições, mas somente como matéria optativa. Ou seja, parte do interesse do aluno e, muitas vezes, ele sequer tem noção da importância do tema.

Esses profissionais atuarão com uma gama de indivíduos diferentes, como exemplo, os autistas, que precisam de uma abordagem específica para conseguir acompanhar seus colegas. E, no tocante a isso, os cursos não preparam o professor para acolher e educar a diversidade. Por isso é preciso que as universidades lembrem sua função primordial que é, antes de tudo, formar profissionais humanos e conscientes de suas responsabilidades (PIMENTA E ANASTASIOU, 2008)

Somente com uma boa formação pedagógica dos professores para que percebam que o conhecimento é construído e, por isso, a necessidade de haver uma prática dialógica entre professor e aluno, é que este sujeito conseguirá libertar-se; já que exigirá esforço de ambas as partes ao refletir criticamente nas questões levantadas.

Orrú (2003, p.1) argumenta sobre a responsabilidade do educador:

Uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando. Logo, se é impossível fazer de conta que o autismo não existe, certamente podemos, enquanto educadores, nos dispormos à busca de maneiras inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a pessoa com autismo. Para tanto, somente será possível tal ação, se nos despojarmos dos pré-conceitos estabelecidos como definidores de destinos. É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas e não como desculpas para o abandono da causa.

Assim como Orrú (2003), Brito (2017), diz que, mesmo quando o profissional é especializado na área, ainda sim não é fácil lidar com as pessoas autistas, pois cada aluno é único e o professor precisará ter conhecimento sobre o assunto e criar estratégias para aplicar uma intervenção de qualidade, ponderando como fica mais complicado quando o professor não teve experiências anteriores com o autismo e nem cursou uma especialização na área para estudar a fundo o tema, por isso a necessidade de sempre estar buscando as melhores práticas para cada situação.

Fidalgo e Magalhães (2017, p.70) apontam que:

O currículo universitário ainda é muito baseado em conteúdo: é fragmentado e orientado para a área epistemológica que o aluno/professor terá que ensinar no futuro, isolada das relações com práticas reais. Assim, quando deixam seus cursos de graduação, os professores apesar de seu profundo conhecimento sobre a disciplina que deverão ensinar, sentem-se perdidos.

Com essas autoras, notamos que apenas a exigência do mestrado e/ou doutorado para ser considerado apto a ser professor universitário é insuficiente. Primeiramente, porque o tempo de duração do curso é curto, em média é de 2 a 3 anos (mestrado) e de 4 a 5 anos (doutorado) e, ao analisar a grade curricular obrigatória, nos deparamos com disciplinas técnicas e específicas da área acadêmica e o discente, quando se depara com as disciplinas optativas, buscará aquelas mais próximas de sua área de pesquisa (CUNHA, 2010).

Ademais, não é exigido um estágio obrigatório para lecionar e ter contato com essa diversidade na pós graduação, a não ser que o aluno, por exemplo, no Brasil, seja bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse caso, a CAPES exige uma carga horária para o

estágio de docência - e, mesmo assim, fica a critério do orientador escolher o que esse discente fará nesse tempo. Percebe-se que o *stricto sensu* prepara esse estudante para ser um profissional bacharel, mas não para a docência (CUNHA, 2010).

No trabalho de Chamlian (2003), que pesquisou os professores que entraram na USP e, apesar do rigor acadêmico da seleção, verificou-se que eles não se consideravam aptos para a docência. Há quase uma unanimidade em dizer que a pós graduação preparou para a pesquisa e não para o ensino. No momento em que se veem obrigados a dedicar-se às aulas, apesar de terem um grande repertório e conhecimento técnico da área, muitos não saberão lidar com a heterogeneidade que é uma sala de aula. Ainda é forte o pensamento de “quem sabe, ensina”, como se a docência fosse somente transmissão.

Assim, como em grande parte dos casos, serão esses os profissionais a lecionarem aos mais diversos públicos. Portanto, fica clara a necessidade de que a formação desse corpo de mestres e doutores tenha não apenas uma formação técnica, mas também reflita em suas práticas pedagógicas, a fim de permitir que se explore o máximo de suas potencialidades. Afinal, ao negligenciar esse aspecto, reforçamos e perpetuamos essa exclusão, assim como reflete Fidalgo e Pinheiro (2020, p.134):

A fragilidade dos programas de formação inicial e contínua serve, por conseguinte, para reforçar a permanência das estruturas ideológicas dominantes, pois, à medida que não prepara os professores e situa-os num quadro de acomodação frente à realidade objetiva, configura-os como força motriz para a naturalização da exclusão escolar.

Por isso defendemos que as instituições modifiquem sua grade horária para que temas importantes, tais como a inclusão, as necessidades específicas das pessoas com deficiências, diversidade e a responsabilidade docente estejam contempladas nessa formação inicial e continuada.

Orrú (2003), Perrenoud (2002), Fidalgo e Magalhães (2017), defendem a formação como um ato contínuo, um processo sempre em andamento, isto é, não são somente os conhecimentos acadêmicos que definem a formação, mas sim um conjunto de fatores que são construídos e internalizados durante e após essa formação. É através das práticas reflexivas, da troca de experiências e dos diálogos com outros profissionais que o professor vai adquirindo

conhecimento. Isso só ocorre quando o professor está consciente de suas ações, de suas práticas. Dessa forma, ele é capaz de transformar-se e modificar o seu entorno.

Percebemos que a formação inicial não é suficiente para a formação dos professores universitários. Há um foco excessivo nos saberes técnicos que desconsideram toda a complexidade que é a relação humana, por isso a necessidade de alinhar conhecimento e prática pedagógica. Veiga (1994, p.16) define a prática pedagógica como:

...uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. (...) É, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios, onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo. Objetivamente, traduz-se como o conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo docente. É de caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre o qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto.

Freire (2010) elenca várias particularidades que a docência exige, são elas: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, exige corporeificação das palavras pelo exemplo, exige risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educado, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

O autor demonstra que não é fácil ser um profissional docente completo, mas ao assumir uma responsabilidade dessa, é preciso buscar o que ele denomina como práxis, isto é, pensar no que está fazendo no exato momento que age (ação-reflexão-ação). A palavra que define a pedagogia de Freire (2010) é a transformação e não adaptação, pois adaptar-se significa acomodar-se e Freire nos mostra que, para haver uma transformação efetiva, é

necessário a mudança do nosso entorno e isso começa tomando consciência das nossas práticas.

Freire (2010), assim como Orrú (2003), são convergentes nos argumentos ao dizerem que o educador precisa ter respeito com o ser humano, humildade para aprender, vontade de procurar sempre melhorar, compromisso com as suas escolhas e ser responsável por elas.

Segundo Zaniolo e Dall'Acqua (2011), a formação deve garantir um professor reflexivo, isto é, uma pessoa consciente do seu ensino, que esteja em constante reflexão sobre suas práticas pedagógicas e assim tenha capacidade de análise para saber trabalhar em diversas situações, modificando suas estratégias conforme a circunstância exija, tomando decisões e, principalmente, se responsabilizando por elas.

Pinheiro (2016) mostra sobre a necessidade de repensarmos essa formação de professores sob a perspectiva da educação inclusiva, da importância de uma instituição considerar o conhecimento prévio dos alunos, de ter respeito com as diferenças e apresentar proposta de intervenção pedagógica eficiente.

Inferimos de todos esses autores que a formação docente é um conjunto contínuo e permanente que envolve teoria, prática, reflexão e ação. Esses elementos têm que caminhar juntos para que a formação dos professores voltados para a inclusão de qualidade se concretize, afinal, concordando com o nosso grande educador: “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 2010, p. 58).

Com essas reflexões, partimos para os relatos coletados em entrevistas, palestras, filmes, livros e sites. Destacamos abaixo alguns trechos que trazem experiências vividas de pessoas no espectro autista na fase escolar e como o professor teve relevância no prosseguimento de seus estudos no ensino superior.

3.2.2 Temple Grandin

Começaremos com Temple Grandin, que é a mais célebre dos autistas de alto funcionamento, formada em Psicologia com Ph.D em Zootecnia, tornou-se professora universitária e é especialista em sua área de estudo ao revolucionar o tratamento que se dava aos animais vivos em abatedouros e fazendas, humanizando a forma de abate do gado. Além disso, é referência sobre o autismo até por estar no espectro, o que ajuda vários estudiosos a entender como o cérebro autista pensa e decodifica as informações, Grandin e Panek (2015, p. 85) dizem:

Se os pesquisadores querem saber como é ser uma das muitas e muitas pessoas que vivem em uma realidade sensorial paralela, eles precisam perguntar a elas. Pesquisadores costumam menosprezar o relato dessas pessoas por pensarem que não se prestam à verificação científica por seu subjetivo. Mas é essa a questão. A observação objetiva do comportamento pode fornecer informações importantes. Mas só a pessoa com sobrecarga sensorial pode dizer o que isso realmente representa.

Em seus relatos, Temple conta a dificuldade que teve desde a sua infância. Diz que tanto a sua mãe - que não aceitou o diagnóstico do médico ao dizer que Temple deveria ser internada em uma instituição, pois nunca falaria e sequer seria capaz de fazer algo sozinha -, quanto o seu professor do ensino médio, Carlock, que percebeu que ela “pensava em imagens e as conectava” e se dedicou a incentivá-la em seus estudos de ciências, sempre a desafiando, partindo de seu foco de interesse, foram fundamentais para que ela desenvolva-se seu potencial.

Isso é demonstrado no livro de Orrú (2019), que conta que foi a partir do eixo de interesse, que ela designa como seu “ponto ótimo”, que Temple conseguiu superar os diversos obstáculos, que iam além de suas dificuldades pessoais, pois também ela tinha que enfrentar o preconceito e a discriminação de seus pares, advindos principalmente de seus colegas de classe e até de alguns professores.

Foi o professor Carlock que percebeu que, por ela ser mais visual, seria necessário dar desafios práticos que pudesse visualizar e assim colocar em ação, isso fez com que ela evoluísse e até gostasse da escola e fosse convencida a continuar os estudos no nível superior.

Os autores Donvan e Zucker (2017) escrevem que a persistência da mãe de Temple de não seguir a recomendação médica de interná-la mas, ao invés disso, persistir para que sua filha permanecesse em escolas convencionais, afirmando que Temple “era diferente, mas não inferior” fez com que sua filha conseguisse se desenvolver e permanecer na área acadêmica, na qual prosseguiu seus estudos até o maior nível acadêmico possível (PHD), tornando-se professora universitária e defensora dos autistas de alto desenvolvimento, tendo como exemplo sua própria história

Esse relato nos mostra como o olhar, a compreensão e a intervenção do professor foi essencial para inserir Temple, uma autista de alto funcionamento, no espaço acadêmico, pois foi a partir dessa experiência inclusiva que ela prosseguiu nos estudos em nível superior, conseguindo se sobressair na sua escolha acadêmica. Segundo Vygotsky (1997, p. 134):

El niño mentalmente retrasado no está constituido sólo de defectos y carencias, su organismo se reestructura como un todo único. Su personalidad va siendo equilibrada como un todo, va siendo compensada por los procesos de desarrollo del niño.

Vygotsky entende, segundo Rego (1995, p. 94) que “nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta” .

No filme “Temple Grandin” (HBO, 2010), baseado em sua trajetória de vida, uma das frases da protagonista que se destacam é: "Sabiam que eu era diferente, mas não incapaz...". Isto é muito significativo ao mostrar que todos são capazes de aprender, mesmo que não da mesma forma que a maioria das pessoas, é dizer que nenhum ser humano pode ser considerado incapaz de melhorar.

Temple, assim como a maioria dos autistas, tem dificuldades de interpretar os sentimentos dos outros, por isso, as obras literárias que exigem uma interpretação que não está explícita, precisa ser exposta para essas pessoas. Ao falar sobre esse problema no livro de Sacks (2006, p. 260), ela define:

Entendo Nêmesis e Híbris', ela disse. Mas constatei que o amor dos deuses não a emocionava – e a confundia. O mesmo ocorria com as peças de Shakespeare. Ficava desconcertada, ela disse, com Romeu e Julieta ('nunca entendi o que queriam'), e Hamlet, com suas idas e vindas, deixava-a perdida. (...) Disse-me que podia entender emoções 'simples, fortes, universais', mas que ficava confusa com as mais complexas e os jogos em que as pessoas se envolviam. 'A maior parte do tempo', ela disse, "eu me sinto como um antropólogo em Marte.

Por isso, é necessário o professor mediador, entende-se como aquele que guia o aprendiz, dando-lhe as ferramentas para que esse ensino-aprendizagem se concretize. Ele deve sempre estar atento em suas práticas pedagógicas para que consiga incentivar todos os alunos, pois, será o elo intermediário para conectar esse aluno ao conhecimento, assim como foi o professor Carlock para Temple,

Esse mediador tem que ter conhecimento geral, amplo e não só específico, que envolva tantos os aspectos técnicos, como também o humano, pesquisa, teoria e prática, todos esses elementos estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem, por isso eles não podem ser fragmentados. Segundo Libâneo (2004, p. 2):

...a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas.

Em sua apresentação do Ted Talks, "O mundo precisa de todos os tipos de mentes", Temple fala sobre a necessidade de aceitar sem preconceito todos os tipos de pessoas, entendendo que são as diferenças de pensamentos que se complementam, quer dizer, se todos pensassem da mesma forma, provavelmente não estaríamos evoluídos, foi buscando novos caminhos e convivendo com as diferenças que pudemos progredir social e tecnicamente. Ela finaliza essa palestra dizendo que com bons mentores ajudando no desenvolvimento, os autistas têm todo o potencial para serem os inventores do futuro.

3.2.3 Jacob Barnett

Jacob Barnett cursa pós-doutorado em física quântica na Universidade de Waterloo, no Canadá. Sua mãe, Kristine Barnett, conta as dificuldades que

passou ao ouvir o diagnóstico do médico. Este lhe disse que o seu filho nunca seria capaz de amarrar os cadarços, por isso, a melhor solução seria colocá-lo em uma escola especial (BARNETT, 2013, p.2).

Por algum tempo, Kristine Barnett colocou seu filho em uma escola especial e verificou que, ao invés de melhorar, ele havia regredido. Orrú (2019, p. 197-198) nos relata esse episódio:

Lamentavelmente, a escola não conseguiu ver o potencial de “Jake”, apenas viram suas obsessões e comportamentos inadequados ao esperado. Logo, a iniciativa foi de levantar estratégias para o treino e desenvolvimento de habilidades funcionais que “Jake” não sabia fazer, e moldar seu comportamento obcecado para algo mais próximo da normalidade. Segundo os relatos de Kristine, sua mãe, “Jake” passou a se tornar ainda mais introspectivo e a deixar de fazer coisas interessantes que antes fazia.

Depreendemos da narrativa acima que quando os professores focam naquilo que os alunos não sabem e se esquecem de trabalhar os pontos fortes dos alunos, isso pode desmotivá-los a continuar, pois se o que está sendo exigido não fizer sentido para eles, o ensino aprendizagem não se concretizará.

Ao notar a apatia de “Jake”, como sua mãe o chama, Kristine resolveu tirá-lo da escola especial e educá-lo em casa juntamente com as crianças de sua creche. A partir disso, Kristine Barnett percebeu uma mudança incrível em seu filho, Jacob começou a rabiscar nas janelas coisas que ela não entendia.

Em razão disso, entrou em contato com um professor universitário, do “Institute for Advanced Study”, enviando um vídeo e perguntou se o que o filho dela estava fazendo tinha sentido ou simplesmente havia enlouquecido. O professor respondeu que:

“Estou impressionado com o seu interesse pela física e o quanto ele aprendeu até agora. A teoria em que ele está trabalhando envolve vários dos problemas mais difíceis em astrofísica e física teórica. Quem os resolve estará no caminho para o Prêmio Nobel”, disse Scott Tremaine. A partir disso, o convidou para assistir às aulas da faculdade, apesar de Jacob ter apenas 8 anos na época. Esse episódio é relatado por BARNETT (2013, p.2):

Meu nome é Kristine Barnett e meu filho Jake é considerado um prodígio em matemática e ciências. Ele começou a fazer cursos de nível universitário de matemática, astronomia e física aos oito anos e foi aceito na universidade aos nove. Não muito tempo depois, começou a trabalhar numa teoria original no campo da relatividade.

Suas equações eram tão longas que transbordavam do gigantesco quadro branco para as janelas da nossa casa. Sem saber como ajudar, perguntei a Jake se havia alguém a quem pudesse mostrar seu trabalho, e um renomado físico que contatei em nome de Jake concordou generosamente em examinar uma de suas atividades. Ele confirmou que meu filho estava de fato trabalhando em uma teoria original e disse também que, se a teoria fosse consistente, podia colocá-lo no rumo de um prêmio Nobel.

Nesse caso específico, a mãe, por ser professora e ter formação pedagógica, conseguiu estimular o seu próprio filho, - o que fez com que este desenvolvesse um potencial latente e não tivesse o destino que o médico havia traçado. Além disso, Kristine, por trabalhar em uma creche própria, ao misturar os neurotípicos com atípicos, conseguiu uma mudança extraordinária nessas crianças, como ela própria explica (BARNETT, 2013, p. 63-64):

Desde o começo eu sabia que queria abordar o autismo de um jeito diferente. A terapia característica focava as habilidades mais baixas.... Então, em vez de martelar em todas essas tarefas que aquelas crianças não eram capazes de fazer, pensei em começar com o que elas queriam fazer.

Aproveitar as paixões da criança podia não ser a maneira convencional de trabalhar com ela, mas era o jeito como eu sempre havia trabalhado com as crianças da minha creche.

Kristine não desistiu nem do seu filho e nem das outras crianças que se propôs a ajudar. Ao observar que as crianças ficavam apáticas ao terem seus focos de interesses escondidos, ela fez o contrário, partiu do interesse da criança e assim aguçou sua curiosidade para fazê-la aprender, conseguindo alcançar seu objetivo, pois ao mesmo tempo que ensinava seu filho, o socializava-o com as demais crianças.

Com essa atitude, percebemos a importância dos professores na mudança efetiva desses alunos, por isso, os professores devem sempre estar atento aos seus estudantes, e nunca perder seu poder de observação e reflexão de suas práticas pedagógicas.

Orrú (2019, p. 198) nos faz pensar ao questionar:

A pergunta de Kristine é a mesma que fazemos neste momento: "Por que não focar no que Jacob podia fazer?". Essa pergunta de novo nos conduz à necessidade de pensarmos a respeito da configuração de escola que temos atualmente. Pensamos que esta configuração atual e conservadora quanto aos processos de ensinar e aprender, de produzir e avaliar, não dê conta de receber um aluno como "Jake" em sua sala de aula, da mesma forma que não dá conta de receber um aluno com altas habilidades, pois este, de tantas perguntas curiosas e inquietações, também acabaria sendo visto como desajustado aos padrões esperados pela escola atual. Ou seja, o professor acaba por

apresentar dificuldades de trabalho com o aluno com baixo rendimento como também com aquele que rende mais que o esperado, mais que o mensurado por nota 10 ou menção A.

Em sua apresentação do Ted denominado “Forget what you know” (“Esqueça o que você sabe”), Jacob Barnett em uma de suas frases diz “Pare de aprender e comece a pensar”. Basicamente o que ele quer dizer é a necessidade das pessoas começarem a entender algo pensando sobre o assunto, seja física, matemática, ciências, entre outras disciplinas, não somente ser imposto um saber universal, como se aquilo não pudesse ser modificado ou ampliado.

Como exemplo, Jacob Barnett cita Isaac Newton, estudante da Universidade de Cambridge, que durante a quarentena da peste negra, em 1665, em seu isolamento começou a pensar e revolucionou a física ao escrever as suas famosas três leis da Mecânica Newtoniana, criar o cálculo integral, a lei da gravidade Universal, o telescópio reflexivo para verificar o seu trabalho e a Óptica.

Jacob conclui que foi quando Newton parou de aprender, no sentido de acumular conhecimento, e começou a pensar, que se pôde criar a ciência, trazendo benefícios até hoje para a humanidade e é isso que o professor tem que ver no aluno, um ser capaz de pensar, de evoluir.

Nesse pequeno relato, verificamos o quanto a normatização do que devemos aprender e saber pode terminar por apagar uma mente brilhante. Por isso, é importante que o professor se preocupe em não só “jogar” conteúdo e sim estimular os alunos a buscarem o conhecimento, de preferência, sempre partindo do seu foco de interesse. Freire (1993, p.71) já nos dizia:

Enquanto na concepção ‘bancária’(...) o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos; na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo

Entendemos, por problematização, que os alunos vão se propor a resolver uma questão levantada a partir de sua observação da realidade. Não há um problema, uma atividade formal para ser resolvida, mas sim uma

reflexão, por exigir que o aluno observe a realidade e a questione, isso é o que Freire chamava de verdadeira emancipação do educando.

Considerações finais

Verificamos de todo o exposto que, por mais que o Brasil tenha avançado em políticas públicas aos deficientes, particularmente aos autistas, ainda assim não foi o suficiente para termos uma abrangente inclusão dos autistas de alto funcionamento nas instituições, que envolva qualidade e alcance, haja vista o fato de as instituições não fornecerem subsídios suficientes para que essas pessoas consigam seguir em sua formação, afinal não é só o direito ao acesso que deve ser garantido, mas também deve-se ter a garantia da permanência e nisso ainda as instituições falham.

Percebemos em comum nos relatos apresentados que todos os autistas tiveram um professor que acreditou em seu potencial, que os incluíram, e não os condenaram a serem menos do que poderiam se tornar. Todos eles tiveram professores mediadores que os orientaram para que aprendessem da melhor forma possível, o que possibilitou o desenvolvimento de seu potencial, a partir do foco de interesse específico.

Esses docentes tiveram um olhar humano com o próximo, souberam respeitar as diferenças e, acima de tudo, enfatizaram as possibilidades de cada um. Isso mostra o quanto é importante o educador estar atento aos seus alunos, pois ele é o mediador que pode tanto incluir quanto excluir as pessoas.

A formação dos professores universitários é essencial para que isso ocorra, pois somente com a junção da formação técnica com a pedagógica é que podemos vislumbrar melhorias na qualidade da inclusão, afinal, é no ser reflexivo e na sua ação reflexiva que as mudanças pedagógicas poderão ocorrer.

Com respeito, cooperação mútua entre professor e estudante e com diálogo que se constrói uma base sólida para que os autistas de alto desenvolvimento possam ser incluídos e consigam alcançar o ensino superior e se desenvolver plenamente.

Para isso, é necessário também que as instituições forneçam os subsídios e principalmente tenham tolerância ao diferente e, dessa forma,

todas as pessoas possam ter acesso à educação de qualidade independente de suas deficiências.

Esse trabalho não tem a pretensão de ser conclusivo e sim uma forma de refletirmos, dando voz a essas pessoas que por tanto tempo foram deixadas à parte na sociedade, mostrando a importância da presença do professor capacitado para que essa inclusão se concretize.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (org.) Theodor W. Adorno: **Sociologia**. Col. Grandes Cientistas Sociais, 54. São Paulo: Ática, 1986. Disponível em: <<https://goo.gl/GhhyZP>> Acesso em: 20 abr. 2020.

ASSUNÇÃO JR, F. B; KUCZYNSKI, E; SCHWARTZMAN, J. S; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Mennon, 2011.

BARNETT, K. **Brilhante: a inspiradora história de uma mãe e seu filho gênio e autista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BARNETT, J. **Forget what you know**. Palestra proferida no TEDx Talks, Estados Unidos Vancouver abr. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Uq-FOOQ1TpE>>. Acesso: 26 mai. 2020.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Trad. M. S. S. Azevedo [et al.] 9. ed. Petrópolis: Vozes, p. 481-486, 2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas (1948). Disponível em: <<http://www.ouvidoria.defensoriapublica.pr.gov.br/arquivos/File/Legislacao/declaracao.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2020.

_____. **Constituição Federal. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília. DF: 2001.

_____. **INEP/MEC divulga Censo Escolar 2017**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

_____. **INEP/MEC divulga Censo Escolar 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

_____. **Lei nº 12.764, de 11 de dezembro de 1990**. Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 12 jun. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 27 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria Ministerial nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília, DF. Imprensa Oficial, 2007.

BRITO, M. C. Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 657-668, nov. 2017. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28086>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

_____, M. C. **Estratégias de Intervenção nos Transtornos do Espectro do Autismo**. e-book: Saberautismo, 2017. Disponível em: <https://www.oeducador.com/download.php?arquivo=25731Intervencao_autismo.pdf> Acesso em: 17 jul. 2020.

BORDIN, J. C. **Análise do Comportamento Aplicada ao tratamento de crianças diagnosticadas com autismo: um estudo de sua efetividade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em: <<http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2015/jaqueline>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CAMARGOS JR, W (coord.). **Transtornos Invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio**. 2ª Ed. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, CORDE, 2005.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. 12ª Ed. São Paulo: Gente, 2004.

CHAMLIAN, H.C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 41-64, março/ 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/7zh8mcv9cHKGM89zrrRkcsq/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 17 jul. 2020.

CHIOTE, F. de. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

COLL, C. Linguagem, Atividade e Discurso em sala de aula. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004 (v.2, cap. 15).

COUTINHO, J. V. S. C.; BOSSO, R. M. V. Autismo e genética: uma revisão de literatura. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.8, n.1, Pub.4, Janeiro 2015. Disponível em:

<https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/76/Artigo_4.pdf> Acesso em: 17 jul. 2020.

CUNHA, M. I. (org.). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: **CAPES: CNPq**, 2010. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-5203-int.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2020.

Do leve ao severo: todos os lados do espectro autista. **Autismo e realidade**, 2019. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/2019/12/06/do-leve-ao-severo-todos-os-lados-do-espectro-autista/>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

DONVAN, J; ZUCKER, K. **Outra sintonia: a história do autismo**. 1º ed. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

FIDALGO, S. S. **Formação docente e linguística aplicada: um processo complexo para a inclusão escolar.** 2010. Disponível em: <http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38407-06032016-164114.pdf>. Acesso: 01 ago. 2020.

FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. **Formação de professores em contextos de inclusão.** 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/35766734/forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_em_contextos_de_inclusao.pdf>. Acesso: 01 ago. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANDIN, T; PANEK, R. **O cérebro autista: pensando através do espectro.** Tradução: Cristina Cavalcanti. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

GRANDIN, T. **O mundo precisa de todos os tipos de mentes.** Palestra proferida no TED Talks, Estados Unidos da América (EUA), fev. 2010. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds?language=pt-br>. Acesso: 26 abr. /2020.

GRASSI, M. T. **A inclusão e os desafios para a formação de docentes: Uma reflexão necessária.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>> Acesso: 13 fev. 2020.

GUPTA, A. R; STATE, M. W. Autismo: genética. **Rev Bras Psiquiatr.** São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s29-s38, May 2006. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbp/a/JNHPsJRR7zc8fN57F9Gsf4s/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso: 31 ago. 2020.

KANNER, L. (1943). **Affective disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, 2, 217-250. Disponível em: <http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf>. Acesso: 13 abr. 2020.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.** São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, Maio, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=pdf&lang=pt>> Acesso: 24 mar. 2020

KUPFER, M. C. M. (2010). A educação terapêutica: uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação. In: M. C. M. Kupfer, & F. S. C; Noya Pinto. **Lugar de vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica**. (pp. 259-279). São Paulo: Escuta/Fapesp.

KUPFER, M. C. M, Voltolini, R, & Pinto, F. S. C. (2010). O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. In: M. C. M. Kupfer, & F. S. C. N. Pinto (Orgs.), **Exercícios de educação terapêutica** (pp. 97-111). São Paulo: Escuta/ Fapesp.

LIBÂNEO, J. C. A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a

A Teoria Histórica cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira e Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, Set/Out/Nov/Dez 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2020.

LOTTER, V. Epidemiology of autistic conditions in young children. **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, Berlin, V. 1, n. 3, 124-135, dez 1966. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/BF00584048>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

LOVAAS, O. I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1987-16420-001>> Acesso em: 25 abr. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAS, N. A. **Transtorno do Espectro Autista – história da construção de um diagnóstico**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MELLO, A. M. S. R. de; Andrade, M. A.; Ho, H.; Dias, I. S. **Retratos do autismo no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: AMA. Disponível em: <<https://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/RetratoDoAutismo-20131001.pdf>> Acesso: 01 ago. 2020.

NERY JÚNIOR, N. **Princípios do processo civil à luz da Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

OLIVEIRA, M. da L. S. **Formação Docente e Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: Algumas reflexões**. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1971/1/MLSO13092016>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva do Professor – Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PINHEIRO, L. M. **A confluência entre a formação do professor e o currículo: A inclusão educacional do aluno surdo**. I Congresso de Educação Especial e Inclusiva e XIII Jornada de Educação Especial - Desenhos Contemporâneos da Educação Especial e Inclusiva: Fundamentos, Formação e Práticas. 2016.

_____. **Adaptações curriculares na 'inclusão' escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas**. 2018. 421 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. 2018.

PINHEIRO, L. M; FIDALGO. S. S. Mecanismos Promotores de Exclusão e estratégias colaborativas de inclusão na educação de surdos. IN: **Políticas e Práticas em Educação** (org.). (Série Estudos Reunidos, Volume 78) – 1 ed. – Jundiaí: Paco Editorial, 2020. 420p.

Menino autista, que tem Q.I. superior a Einstein, desenvolve sua própria teoria da relatividade. **Revista crescer – Globo**. São Paulo, 04/2013. Ed. 233. Seção - Curiosidades. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI221157-17729,00-MENINO+AUTISTA+QUE+TEM+QI+SUPERIOR+A+EINSTEIN+DESENVOLV E+SUA+PROPRIA+TEORIA.html>> Acesso em: 27 jun. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIBEMBERG, N. Atenção com o diagnóstico: a suspeita de autismo nem sempre se confirma. In: A. Jerusalinsky (org.). **Dossiê autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015, p. 94– 105. Google Scholar.

TAMANAH, A. C; PERISSINOTO, J; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. 2008;13(3):296-9, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?format=pdf&lang=p t>> Acesso em: 18 ago. 2020.

TEIXEIRA, G. **Manual do autismo**. 9. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2020.

TEMPLE GRANDIN. [Filme-Vídeo “HBO”] Direção de Mick Jackson. Roteiro: Christopher Monger. Texas – EUA. Fev. 2010. Duração (103 min).

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, A. B. B. **Mundo Singular - Entenda o Autismo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

ORRÚ, S. E. Alunos com Síndrome de Asperger: o intérprete de enunciados e o acesso à educação superior. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, 9, n. 3, 18 janeiro 2019. 668-693. Disponível em:

<<https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/view/7068/2872> Site externo>. Acesso em: 17 mai. 2020.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **OEI-Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Espanha, v 31, p 01-15, 2003. Disponível em: < <https://rieoei.org/historico/deloslectores/391Orru.pdf>> Acesso: 21 mai. 2020.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos da defectologia**. Madri: Visor, 1997.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger**. São Paulo: M.Books, 2008.

ZANIOLO, L. O; DALL'ACQUA, M. J. C. **Inclusão Escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas** (org.). 1. ed. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2013.