



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JEFFERSON FALCÃO SALES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

FORTALEZA

2021

JEFFERSON FALCÃO SALES

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Tânia Vicente Viana.

Fortaleza

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S155a

Sales, Jefferson Falcão.

Avaliação da aprendizagem de alunos com transtorno do espectro do autismo no ensino superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará / Jefferson Falcão Sales. – 2021.
133 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Tânia Vicente Viana.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Autismo. 3. Educação inclusiva. I. Título.

CDD 370

JEFFERSON FALCÃO SALES

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Aprovado em: 24 / 02 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Tânia Vicente Viana (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a. Dr.^a. Marta Cavalcante Benevides Loureiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a. Dr.^a. Débora Lúcia Leite Mendes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a. Dr.^a. Sinara Mota Neves de Almeida
Universidade da Integração Internacional Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB)

Prof.^a. Dr.^a. Carla Poennia Gadelha Soares
Secretaria da Educação do Estado Ceará (SEDUC)

Dedico este trabalho as minhas filhas, Marília Braga Sales e Mariana Braga Sales, fontes profundas de amor e inspiração para toda a minha existência.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a DEUS, pelo dom da vida, pela graça de poder desenvolver as potencialidades com que me presenteou, e, especialmente, pela sua eterna misericórdia para conosco.

Aos alunos autistas da Universidade Federal do Ceará, pela disponibilidade em participar.

Aos professores, coordenadores e alunos dos cursos e Pedagogia, Fisioterapia e Letras da Universidade Federal do Ceará, que me prestaram colaboração no desenvolvimento da pesquisa.

À Professora Doutora Tânia Vicente Viana, pelo afeto, compreensão e competência nas orientações.

Às Professoras Doutoras Carla Poennia Soares Gadelha, Débora Lúcia Leite Mendes, Marta Cavalcante Benevides Loureiro e Sinara Mota de Almeida Neves, pelas contribuições pertinentes.

A toda a minha família, especialmente, a minha irmã, Valdícia Falcão Sales, e minha esposa, Marcia Lyanna Braga dos Santos, que colaboraram de modo mais direto com este trabalho.

RESUMO

A avaliação da aprendizagem dirigida aos discentes com Transtorno do Espectro do Autismo se configura como componente de significativa relevância no êxito da inclusão desse alunado. A tese ora sob relato configura a hipótese de que uma autêntica avaliação da aprendizagem formativa para os autistas universitários precisa considerar a condição singular cognitiva, comportamental, emocional e sensorial de cada aluno na perspectiva do transtorno. Essa avaliação formativa com perspectiva inclusiva, além de ser diagnóstica, deve ter caráter prognóstico, no sentido de antever que habilidades e competências o aluno autista desenvolve mais facilmente em relação aos seus hiperfocos de estudo. Princípios avaliativos desprovidos de profundidade analítica são passíveis de resultar numa desmotivação sistêmica nos envolvidos no processo de inclusão. A efetivação, a contento, da inclusão de universitários autistas está condicionada à superação de concepções avaliativas retrógradas, que não sugerem, tampouco permitem uma compreensão dos distintos estilos da condição de aprendente, muito menos considera o processo de regulação das aprendizagens. Esta demanda acadêmica *stricto sensu* teve como objetivo geral realizar uma investigação da prática de avaliação da aprendizagem destinada aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) matriculados nos cursos de graduação em Fisioterapia, Letras e Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Especificamente, intencionou-se: i) conhecer as dificuldades vivenciadas por alunos, professores e coordenadores na avaliação da aprendizagem de alunos com TEA; ii) identificar as condições de acessibilidade referentes às práticas avaliativas; iii) reunir contribuições de alunos, professores e coordenadores para uma prática inclusiva de avaliação de aprendizagem. Com esse desiderato, foi realizada uma busca de cariz qualitativo, na configuração estudo de caso. Para a coleta de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada, tendo sido, também, efetivada uma análise de conteúdo dos indicadores recolhidos. A amostra foi composta por: quatro alunos com TEA; um coordenador de curso e seis professores, perfazendo um total de onze sujeitos. Os resultados revelaram que as adaptações realizadas para avaliar o aluno com TEA são incipientes. As dificuldades se referem à: inexistência de formação docente sobre o TEA; falta de adequação das avaliações à condição autista; comunicação superficial entre os responsáveis pela inclusão dos autistas; e falta de maior sensibilização sobre o tema. As sugestões apontam para aplicação de avaliações mais individualizadas, um melhor intercâmbio institucional e a implementação de um programa de formação docente.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Autismo. Educação inclusiva.

ABSTRACT

The assessment of learning aimed at students with Autism Spectrum Disorder is configured as a component of significant relevance in the successful inclusion of this student. The present thesis hypothesizes that an authentic assessment of formative learning for university autists needs to consider the unique cognitive, behavioral, emotional and sensory condition of each student from the perspective of the disorder. This formative assessment with an inclusive perspective, in addition to diagnosis, must have a prognostic character, in order to predict what skills and competences the autistic student can more easily develop in the face of his study hyperfocuses. Evaluation principles without analytical depth can result in systemic demotivation in those involved in the inclusion process. The effective implementation of the inclusion of autistic university students is conditioned to the overcoming of retrograde evaluative conceptions, which do not suggest, nor allow an understanding of the different styles of the learning condition, much less consider the process of regulation of learning. The present research had as a general objective to carry out an investigation of the learning assessment practice for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in the undergraduate courses in Physiotherapy, Literature and Pedagogy at the Federal University of Ceará. Specifically, it was intended: i) to know the difficulties experienced by students, teachers and coordinators in assessing the learning of students with ASD; ii) identify the accessibility conditions related to the evaluation practices; iii) gather contributions from students, teachers and coordinators for an inclusive practice of learning assessment. To this end, a qualitative research was carried out, in the form of a case study. For data collection, semi-structured interviews were used. A content analysis of the collected data was carried out. The sample consisted of: four students with ASD; a course coordinator and six teachers, making a total of eleven subjects. The results revealed that the adaptations made to evaluate the student with ASD are incipient. The difficulties refer to the lack of teacher training on the TEA, the lack of adequacy of the assessments to the autistic condition, the superficial communication between those responsible for the inclusion of the autistic, and the lack of a greater awareness on the subject. The suggestions point to the application of more individualized assessments, a better institutional exchange and the implementation of a teacher training program.

Keywords: Learning assessment. Autism. Inclusive education.

RESUMEN

La evaluación de aprendizajes dirigida a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista se configura como un componente de significativa relevancia en la inclusión exitosa de este estudiante. La presente tesis plantea la hipótesis de que una auténtica evaluación del aprendizaje formativo para autistas universitarios debe considerar la condición cognitiva, conductual, emocional y sensorial única de cada estudiante desde la perspectiva del trastorno. Esta evaluación formativa con perspectiva inclusiva, además del diagnóstico, debe tener un carácter pronóstico, con el fin de predecir qué habilidades y competencias puede desarrollar más fácilmente el estudiante autista ante los hiperenfoces de su estudio. Los principios de evaluación sin profundidad analítica pueden resultar en una desmotivación sistémica en aquellos involucrados en el proceso de inclusión. La implementación efectiva de la inclusión de estudiantes universitarios autistas está condicionada a la superación de concepciones evaluativas retrógradas, que no sugieren, ni permiten comprender los diferentes estilos de la condición de aprendizaje, y mucho menos considerar el proceso de regulación del aprendizaje. La presente investigación tuvo como objetivo general realizar una investigación de la práctica de evaluación del aprendizaje para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) matriculados en los cursos de pregrado en Fisioterapia, Literatura y Pedagogía de la Universidad Federal de Ceará. En concreto, se pretendía: i) conocer las dificultades que experimentan estudiantes, docentes y coordinadores en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con TEA; ii) identificar las condiciones de accesibilidad relacionadas con las prácticas de evaluación; iii) recabar aportes de estudiantes, docentes y coordinadores para una práctica inclusiva de evaluación del aprendizaje. Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa, en forma de estudio de caso. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas. Se realizó un análisis de contenido de los datos recopilados. La muestra estuvo conformada por: cuatro estudiantes con TEA; un coordinador de curso y seis profesores, haciendo un total de once asignaturas. Los resultados revelaron que las adaptaciones realizadas para evaluar al alumno con TEA son incipientes. Las dificultades se refieren a la falta de formación docente en TEA, la falta de adecuación de las evaluaciones a la condición autista, la comunicación superficial entre los responsables de la inclusión de los autistas, y la falta de mayor conciencia sobre el tema. Las sugerencias apuntan a la aplicación de evaluaciones más individualizadas, un mejor intercambio institucional y la implementación de un programa de formación docente.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Autismo. Educación inclusiva.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das Matrículas de Autistas no Ensino Superior.....	17
Gráfico 2 – Gênero dos Professores	68
Gráfico 3 – Idade dos Professores	68
Gráfico 4 – Nível de Formação Docente	69
Gráfico 5 – Tempo de Ensino no Magistério Superior.....	69
Gráfico 6 – Atuação dos professores na Educação Básica.....	70
Gráfico 7 – Formação em TEA	70
Gráfico 8 – Distribuição dos Alunos por Curso	71
Gráfico 9 – Distribuição dos alunos por Semestre	72
Gráfico 10 – Gênero dos Alunos	72
Gráfico 11 – Idade dos Alunos	73
Gráfico 12 – Tipo de Autismo.....	73
Gráfico 13 – Idade do Diagnóstico.....	74
Gráfico 14 – Comorbidades dos Alunos.....	74
Gráfico 15 – Influência do TEA na Escolha do Curso	76
Gráfico 16 – Quantidade de Disciplinas Semestrais	78
Gráfico 17 – Aviso Prévio das Avaliações.....	80
Gráfico 18 – Quantidade das Avaliações Semestrais	80
Gráfico 19 – Instrumentos Avaliativos Utilizados	81
Gráfico 20 – Seleção de Instrumentos Avaliativos	81
Gráfico 21 – Devolutiva dos Professores	82
Gráfico 22 – Reformulação das Avaliações	82
Gráfico 23 – Comentário Pós-Avaliação.....	83
Gráfico 24 – Informação sobre os alunos.....	89
Gráfico 25 – Trabalho colaborativo.....	92
Gráfico 26 – Avaliação Diferenciada	93
Gráfico 27 – Dificuldade para Avaliar	94
Gráfico 28 – Melhor Forma de Avaliar	94
Gráfico 29 – Métodos Avaliativos Satisfatórios.....	95
Gráfico 30 – Suporte Pedagógico da Universidade.....	96
Gráfico 31 – Interesse em Formações sobre TEA.....	96
Gráfico 32 – Avaliação e critérios avaliativos.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Brasileiras
CF	Constituição Federal
CESUSC	Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAD	Educação a Distância
EUA	Estados Unidos da América do Norte
FACED	Faculdade de Educação (UFC)
FEAAC	Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (UFC)
GEA	Grupos de Estudos em Autismo
GEAPTEA	Grupo de Estudos Analíticos e Psicopedagógicos em Transtorno do Espectro do Autismo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEAD	Centro de Pesquisa e Desenvolvimento e Inovação Dell
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCI	Planejamento Curricular Individualizado
PEI	Plano de Ensino Individual
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RU	Restaurante Universitário
SA	Síndrome de Asperger

SGI	Soka Gakkai Internacional
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão e Atividades Acadêmicas
TAB	Transtorno Afetivo Bipolar
TD	Tecnologias Digitais
TDI	Transtorno Desintegrativo Infantil
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
TGD-SOE	Transtorno Global de Desenvolvimento – Sem outra Especificação
TID-SOE	Transtorno Invasivo de Desenvolvimento – Sem outra Especificação
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	22
2.1	A evolução geracional da Avaliação Educacional	22
3	TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: EVOLUÇÃO HISTÓRICA ...	31
3.1	Autismo: da interpretação pré-científica à Síndrome de Asperger	31
3.2	Manuais estatísticos de transtornos mentais: do autismo como sintoma da esquizofrenia ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	37
4	A SÍNDROME DE ASPERGER NA ELABORAÇÃO DA IDENTIDADE AUTISTA	41
4.1	O perfil psíquico-comportamental do autista Asperger	41
4.2	Relatos de Aspergers: tecendo conquistas	44
4.2.1	<i>Mary Temple Grandin (EUA)</i>	45
4.2.2	<i>Carly Fleischmann (Canadá)</i>	45
4.2.3	<i>João Victor Ipirajá (Brasil)</i>	46
4.2.4	<i>Victor Mendonça (Brasil)</i>	47
4.2.5	<i>Greta Thunberg (Suécia)</i>	48
4.2.6	<i>Rodrigo Cardoso Tramonte (Brasil)</i>	49
5	AUTISTAS E AVALIAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	50
5.1	Práxis Avaliativa no Ensino Superior	50
5.2	Avaliação e inclusão educacional na Universidade	51
5.3	Avaliação Formativa na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na (TEA) no Ensino Superior	54
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
6.1	A trajetória do projeto de pesquisa	59
6.2	A pesquisa qualitativa	61
6.3	O estudo de caso	61
6.4	Amostra	62
6.5	Procedimentos	64
6.4.1	<i>Instrumentos</i>	64
6.4.2	<i>Análise</i>	66
7	ANÁLISE DE DADOS	67
7.1	Perfis dos docentes, coordenadores e discentes	67

7.1.1	<i>Perfil dos docentes</i>	67
7.1.2	<i>Perfil dos coordenadores</i>	71
7.1.3	<i>Perfil dos discentes</i>	71
7.2	Avaliação na perspectiva dos pesquisados	79
7.2.1	<i>Avaliação na perspectiva dos professores</i>	79
7.2.2	<i>Avaliação na perspectiva dos discentes</i>	83
7.3	Condições de acessibilidade nas práticas avaliativas	89
7.3.1	<i>A perspectiva dos professores e coordenadores</i>	89
7.3.2	<i>A perspectiva dos alunos</i>	96
7.4	Contribuições para uma prática avaliativa inclusiva	98
7.4.1	<i>Contribuições dos professores e coordenadores</i>	98
7.4.2	<i>Contribuições dos alunos</i>	100
8	CONCLUSÃO	102
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
	– PROFESSORES	114
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
	– COORDENADORES	115
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
	– ALUNOS	116
	APÊNDICE D – ENTREVISTA COM OS ALUNOS	117
	APÊNDICE E – ENTREVISTA PARA DOCENTES	118
	APÊNDICE F – ENTREVISTA PARA COORDENADORES	119
	APÊNDICE G – PARECER COMITÊ DE ÉTICA DA UFC	120
	APÊNDICE H – REGIMENTO INTERNO DA SECRETARIA DE	
	ACESSIBILIDADE DA UFC	124
	APÊNDICE I – RESOLUÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM	
	DEFICIÊNCIA DA UFC	130
	APÊNDICE J – DESPACHO-SISTEMA ELETRÔNICO DE INFORMAÇÃO	
	DO CIDADÃO (E-SIC) DA UFC	131

1 INTRODUÇÃO

Esta tese de perfil doutoral visa a revelar aos leitores a historicidade da pesquisa em evidência, desde os motivos de seu surgimento ao seu delineamento científico e metodológico e seus resultados conclusivos. A motivação pessoal pelo tema decorre de minha conjuntura existencial, pois sou pai de duas meninas (Mariana e Marília) gêmeas, e uma delas se encontra no espectro autista. Mariana, desde o nascimento (13/03/2009), fez-me suscitar uma sensibilidade apurada e também legítima acerca do diferente e da diversidade cognitiva e social no âmbito do humano em si.

Mariana e Marília, mesmo gêmeas univitelinas, são diferentes na maneira o como veem e interagem com o mundo. A descoberta e o contato ambientais das duas foram buscados, inicialmente, de modo semelhante, porém o acesso de cada uma a estes espaços foi, aos poucos, diferenciando-se e delineando-se de acordo com as peculiaridades que cada uma foi manifestando à extensão do desenvolvimento nos primeiros anos de vida.

Essa diferenciação permitiu o desenho de um quadro comparativo de evolução psicomotora e cognitiva de ambas, gerando a suspeita de risco de autismo na Mariana. Iniciou-se a saga na busca de seu acesso aos meios comuns a todas as crianças de sua idade, incluindo sua irmã, Marília.

Primeiramente, o acesso ao diagnóstico, por profissionais habilitados para orientação dos caminhos a seguir com essa disparidade de desenvolvimento. Ora, deparei profissionais que sequer entendiam e respeitavam a angústia gerada por tal situação, ao ponto de eu ser denominado de “neurótico”, como pai, por sinalizar o possível Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD)¹ da Mariana.

Se, na seara médica, se configurou assim, o que dizer no terreno educacional, em que o acesso foi embargado por preconceitos e falta de conhecimentos sobre o TEA. Mariana e Marília peregrinaram por quatro escolas da rede privada de ensino de Fortaleza-CE para se manterem numa que permitiu acesso e acolhimento humano e pedagógico para o início da trajetória escolar propriamente dita.

Este relato experiencial justifica e ilustra o interesse que tenho para estudar e aprofundar temáticas que envolvam a inclusão educacional de alunos autistas e suas famílias. Ademais, instigado por notícias, postagens nas redes sociais de pais e profissionais das áreas de Saúde e Educação, revelando as dificuldades e impasses vividos por famílias, no que

¹ No DSM-III (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1980), publicação de 1980, constava autismo infantil na categoria “Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD)”.

concerne à inclusão educacional de seus filhos e filhas autistas, resolvi aprofundar-me no assunto, focalizando na Educação Superior.

O foco na academia decorre de experiências profissionais de acompanhamento de discentes autistas adultos em processos formativos acadêmicos e profissionalizantes. Inicialmente, cumpre mencionar a oportunidade de mediar o lançamento de um livro de um adulto com síndrome de Asperger², realizando o intercâmbio dele com a plateia, intervindo e sugerindo ações que facilitassem a comunicação e o bom andamento do evento.

O segundo momento é constituído pela experiência como pesquisador num projeto de educação profissional³ para pessoas com deficiência por meio da Educação a Distância (EaD), acompanhando três autistas Aspergers, num trabalho de elaboração de acessibilidade⁴ de uma plataforma virtual de aprendizagem para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Essas experiências proporcionaram-me conhecimentos significativos acerca do universo autista, que inspiraram a formulação desta tese de doutoramento.

Mesmo com a ocorrência de legislações que orientam e defendem os direitos dos autistas à Educação, divisa-se, facilmente, o fato de que, na maior parte das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, inexistem acessibilidade, predominando o desrespeito aos direitos dessas pessoas à formação acadêmica e profissional (SASSAKI, 1997).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009) estabelece, no artigo 205, que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada em parceria com a sociedade. E, na modificação do artigo 208 por emenda constitucional, em setembro de 1996, a passou a afirmar que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

² O DSM - V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais –V) estabelece o conceito Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que transita entre Leve, Moderado e Severo, sendo a Síndrome de Asperger enquadrada como leve (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2015). A Síndrome de Asperger (SA) caracteriza-se por prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, como no autismo clássico, mas seu curso de desenvolvimento não apresenta déficit na linguagem falada, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente. Interesses circunscritos intensos que ocupam totalmente o foco de atenção e tendência a falar em monólogo, assim como falta de coordenação motora, são típicos da condição (KLIN, 2006).

³ Lead – Centro de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação Dell vinculado a Universidade Estadual do Ceará.

⁴ A acessibilidade consiste na facilidade de acesso e de uso de ambientes, produtos e serviços por qualquer pessoa e em diferentes contextos. Envolve o *Design* Inclusivo, oferta de um conjunto variado de produtos e serviços que cubram as necessidades de diferentes populações (incluindo produtos e serviços de apoio), adaptação, meios alternativos de informação, comunicação, mobilidade e manipulação (GODINHO, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96 (BRASIL, 2001b) enfatiza a Educação Especial como modalidade de ensino nos artigos 58 e 59. As diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, no entanto, foram instituídas pela Resolução de 2 de outubro de 2009 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Apresenta o AEE, com a característica complementar ou suplementar à escolarização, prevendo sua institucionalização no projeto político-pedagógico da escola, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

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

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

Para o conhecimento acerca do meu entendimento sobre que seja deficiência, faz-se necessário o conhecimento das classificações relativas à área da saúde previstas pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Existem duas classificações de referência para a descrição dos estados de saúde: a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, que corresponde à décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID 10), e Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (TIBYRIÇA; D'ANTINO, 2018).

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

O modelo social de deficiência é o que postulo nesta tese, onde a deficiência não se resume mais a condições intrínsecas ao sujeito, mas envolve a relação deste com o mundo

em que vive. A categoria “acessibilidade” emerge como resposta aos contextos reais de impedimentos físicos, atitudinais, educacionais e profissionais presentes na sociedade.

Deste modo, concluo que os autistas são pessoas com deficiência, pois denotam impedimentos de natureza mental, em razão do déficit de interação social e de comunicação, ocasionadores de prejuízos na reciprocidade socioemocional, nos comportamentos comunicativos e no desenvolvimento, manutenção e entendimento de relacionamentos.

Na trilha de conquistas e garantias, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) assegura a promoção, em condições de igualdade, como também o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. No que se refere à Educação, garante às pessoas com deficiência acesso ao sistema educacional de ensino com as devidas adaptações às suas condições de aprendizagem.

Realizada essa fotografia que revela a legitimidade da discussão acerca da inclusão de autistas na Educação Superior, é válido ressaltar e oferecer dados acerca da matrícula de pessoas com deficiência e autistas nas IES brasileiras.

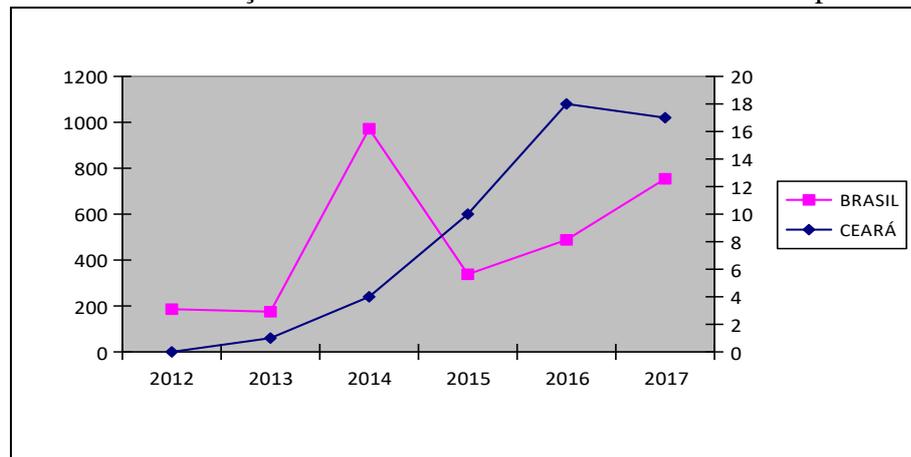
Indicadores do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 exprimem que 24% (cerca de 45 milhões de pessoas) da população brasileira se declaram com algum tipo de deficiência. Essas informações estatísticas, lapidadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais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

Alunos com TEA estão mapeados pelo censo do INEP pelas categorias Autismo Infantil e Síndrome de Asperger. Essa divisão, todavia, não deveria mais existir desde a publicação da DSM - V (Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais –V, o qual estabelece a terminologia Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que transita entre Leve, Moderado e Severo, sendo a Síndrome de Asperger enquadrada como leve. Para fins de ordem médico-diagnóstica, a quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais ainda vigora, pois essa unificação não foi bem aceita pela Associação Americana de Psiquiatria, nem pela comunidade de autistas Asperger.

Os resultados apontados pelo INEP de 2012 a 2017, acerca das matrículas de alunos com TEA na Educação Superior, são anunciadores de que a Política de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), e a Política de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo (Lei nº 12.764/12) (BRASIL, 2012a), bem como o Estatuto da Pessoa com deficiência (Lei nº13.146/15) (BRASIL, 2016), estão promovendo a inclusão de autistas no âmbito da academia e da formação profissional, retirando-os da invisibilidade e dos estigmas de uma pessoa preconcebida como incapaz e antissocial.

Gráfico 1 – Evolução das Matrículas de Autistas no Ensino Superior



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2018).

Os números revelados denotam um crescimento de mais de 400% nas matrículas de alunos com TEA nas IES brasileiras. Assim, foram registradas 186 matrículas em 2012, e em 2017, um total de 754. No Estado do Ceará, não foi apontado, pelos dados do censo da educação superior do INEP, nenhum autista matriculado no ano de 2012. No recenseamento de 2017, no entanto, foram computados 17 autistas como alunos de IES do Estado do Ceará. Foram mapeados 12 alunos matriculados em IES federais cearenses e cinco em IES particulares.

A Universidade Federal do Ceará (UFC), *locus* da pesquisa de doutorado no momento relatada, seguindo o espírito das legislações que defendem e promovem a inclusão, adere ao Programa Incluir⁵, criado, em 2005, pelo Ministério da Educação (MEC), com o Projeto UFC Incluir, objetivando criar e manter um Centro de Educação Inclusiva na Instituição para alunos com deficiência. Esse projeto vigorou durante cinco anos. No dia 30

⁵ Por intermédio do auxílio prestado pelo Programa Incluir, as IFES poderiam então criar e consolidar núcleos de acessibilidade. Ficariam, então, responsáveis pela organização de ações institucionais para fomentar a inclusão de pessoas com deficiência (BRASIL, 2005).

de agosto de 2010, foi criada, institucionalmente, a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui⁶. Bem recentemente, a UFC reiterou seu compromisso com a inclusão e permanência de pessoas com deficiência, com a publicação da Portaria nº153, na data de 05 de outubro de 2020, concedendo, aos estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação, pós-graduação e Casas de Cultura da UFC, tempo adicional para a realização de avaliações e demais atividades acadêmicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2020).

É conveniente assinalar que o ensaio sob relação se configura como uma interface do projeto de pesquisa acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência no Ensino Superior realizado pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui. Esse projeto se denomina “Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará”. Abrange diversas investigações, buscando resposta para esta- pergunta: como é realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência na referida instituição?

Após uma década de criação da Secretaria de Acessibilidade, o projeto Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência realizou quatro estudos (concluídos) orientados pela Professora Doutora Tânia Vicente Viana durante os dez anos de Secretaria de Acessibilidade da UFC: 1) Avaliação de Aprendizagem de alunos com deficiência: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-CE (BENEVIDES, 2011); 2) Avaliação da Aprendizagem de alunos com deficiência em cursos das ciências exatas: estudo de caso em uma Instituição Federal Pública de Ensino Superior na Cidade de Fortaleza-Ceará (CARVALHO, 2013); 3) Avaliação da Aprendizagem de pessoas com deficiência no Ensino Superior: concepções de alunos, professores e coordenadores da FEAAC-UFC (TORRES, 2015); 4) Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no Ensino Superior: estudo de caso em um curso de graduação em Letras Libras (TALMAG, 2018).

As três primeiras pesquisas abordaram a avaliação da aprendizagem de várias deficiências, e a última trata especificamente da avaliação da aprendizagem do público surdo, e minha tese continua buscando a especificidade da avaliação da aprendizagem do público autista na Educação Superior.

⁶A Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui é composta por: Divisão de Tecnologia Assistiva, que oferece e desenvolve suporte tecnológico para as pessoas com deficiência, bem como gravação e edição de materiais audiovisuais; Divisão de Apoio Pedagógico ao aluno com deficiência na UFC, acompanhando seu rendimento curricular; Divisão de Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) responsável pela mediação de situações de comunicação entre pessoas surdas e demais membros da comunidade acadêmica e a Divisão de Produção de Material Acessível, que contribui para a produção de um acervo acessível para as pessoas com deficiência visual, além da capacitação de digitalizadores e leitores (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2019).

As respostas adquirem singularidade, pois são contextualizadas em investigações específicas para cada categoria de deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação da UFC. Os resultados de investigações anteriores pertencentes ao referido projeto estão publicados como capítulos de livro (LEITÃO; VIANA, 2014).

Por meio da leitura dos resultados de pesquisas concluídas do projeto em evidência, e de uma visita à Secretaria de Acessibilidade, delinearam-se os aportes finais desse projeto de doutoramento, quando foi constatado que existem alunos diagnosticados com TEA em diversos cursos de graduação na UFC e a lacuna investigativa no campo da avaliação inclusiva para atendimento dessa demanda.

O rastreamento realizado, em outubro de 2018, na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD) - que dispunha, no acervo, de 392.039 dissertações e de 147.000 teses, provenientes de 105 instituições brasileiras- revelou que o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes autistas na Educação Superior, tema desta pesquisa, constitui senda de estudo, ainda pouco ou quase não explorada.

Para o mapeamento dos estudos realizados no Brasil com o foco na avaliação da aprendizagem de autistas no Ensino Superior, foi selecionado o período de 16 anos, 2002-2018, e os seguintes descritores: i) avaliação, no qual encontrei 98.137 trabalhos escritos entre teses ou dissertações; ii) acrescentando o termo aprendizagem, a quantidade de trabalhos alcançou o número de 5.787; iii) refinando a pesquisa e adicionando a expressão Ensino Superior, foi atingida a marca de 1.113 documentos; iv) somando-se o descritor autismo, logrei encontrar sete trabalhos; e, por fim, com a terminologia Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), finalizei o rastreamento, ao topar duas teses e uma dissertação, somando-se três ensaios.

Analisando os resumos dos trabalhos encontrados com os termos Autismo e Transtorno do Espectro do Autismo, concluí que nenhum deles abordava a temática avaliação da aprendizagem de autistas no Ensino Superior. As teses estavam centradas em aquisição de comportamentos e habilidades, uma, por meio da equoterapia, e a outra, utilizando a análise do comportamento aplicada. A dissertação, por sua vez, abordava a avaliação da leitura de alunos com TEA na Educação Básica. Assim sendo, sobrou comprovada a escassez de trabalhos direcionados ao estudo do desenvolvimento e processo de avaliação da aprendizagem de autistas no âmbito da academia.

Realizadas essas considerações, procedo à indagação inaugural e mais relevante desta investigação: - Como se expressa a avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Universidade Federal do Ceará (UFC)?

Em busca da resposta ao problema formulado, complemento a intenção, ao aportar outras perguntas

1) Que dificuldades são vivenciadas por alunos, professores e coordenadores da UFC na avaliação da aprendizagem de alunos com TEA?

2) Que recursos de acessibilidade são utilizados nas práticas avaliativas para estudantes com TEA?

3) Quais as sugestões que alunos com TEA, professores e coordenadores da UFC exprimem para uma prática de avaliação da aprendizagem inclusiva?

Para realizar este propósito, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, no formato de um estudo de caso simples, pois abrange os cursos de graduação em Fisioterapia, Letras e Pedagogia da UFC. No total, foram selecionados quatro alunos por amostra intencional: um do curso de Fisioterapia, um do curso de Letras e dois do curso de Pedagogia. A seleção dos professores se realizou por meio de indicação dos alunos: cada um deles elegeu três docentes de sua preferência, perfazendo doze professores. Como foram alunos de três cursos, conseqüentemente, participariam da pesquisa três coordenadores.

A pesquisa supôs, de saída, que a avaliação da aprendizagem de autistas na Educação Superior é possível, por meio de mecanismos e estratégias de adequação curricular e pedagógica. Portanto, o princípio postulado nesta tese doutoral consiste na afirmação de que avaliação da aprendizagem para autistas no ensino superior deve ser formativa, com ênfase na individualidade de cada aluno, respeitando suas características comportamentais, cognitivas, emocionais e sensoriais.

Transpondo a introdução (Capítulo 1), onde foi justificada a opção pela temática e expressos o objeto de estudo, o problema a ser pesquisado, seus objetivos e, por fim, os caminhos que defini como trilhas metodológicas desta investigação, os resultados deste estudo estão organizados em sete capítulos, seguidos das referências bibliográficas, apêndices e anexos.

O segundo capítulo - *Percurso Histórico da Avaliação Educacional* - estabeleci uma linha do tempo das gerações da avaliação educacional, onde aprofundi teoricamente cada período, justificando a escolha do paradigma naturalista para a investigação.

O terceiro segmento - *Transtorno do Espectro do Autismo: evolução histórica* - versa acerca da etiologia, histórico e caracterização biomédica do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), destacando a evolução da sua compreensão, com amparo nos Manuais Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM) e obras literárias que recobram e ilustram o fenômeno do autismo em distintos períodos da História.

Em *A Síndrome de Asperger na construção da identidade autista*, ofereço o argumento da Síndrome de Asperger e sua relevância para o alcance do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). É procedida à traça do perfil psíquico-comportamental do autista Asperger, revelando histórias de aspies⁷ do Brasil e do Mundo.

A quinta parte - *Autistas e Avaliação Inclusiva na Educação Superior* - discute os princípios da avaliação formativa como ponto de partida para efetivar-se uma avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva no Ensino Superior.

O sexto fragmento - *Procedimentos Metodológicos* - aborda os caminhos e opções de coleta e análise de dados da pesquisa. Além disso, efetua uma discussão teórico-metodológica, envolvendo o estudo de caso e análise de conteúdo – arrimada na concepção da metodóloga francesa Laurence Bardin - no âmbito da investigação de natureza qualitativa.

A sétima seção repousa na *Análise de Dados*, congregando o exame dos indicadores, com vistas a mostrar as dificuldades de alunos, professores e coordenadores, para efetivar a avaliação da aprendizagem dos alunos autistas da UFC, bem como suas contribuições para uma melhor execução dessa prática pedagógica.

Nas conclusões, a reflexão de remate diz respeito ao relatório de pesquisa produzido, com sua repercussão acadêmico-científica no âmbito da avaliação da aprendizagem, formação e prática docente no concerto da inclusão de pessoas com TEA no Ensino Superior, bem como sinalizo possibilidades para novas pesquisas na seara da acessibilidade de autistas nas universidades.

⁷ Maneira como muitos Aspergers preferem ser chamados e conhecidos.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Avaliar revela-se como algo inerente à natureza humana. A própria evolução antropológica, até a condição de *Homo sapiens*, leva à conclusão de que, por meio da avaliação, observação da realidade, sobrevive-se e se alcança o título de seres históricos e pensantes. A reflexão é condição operante do processo executivo avaliativo. É um patamar que a condição humana presenteou à Humanidade, a fim de que todos sejam capazes de melhorar e criar condições satisfatórias para a existência.

Aprender com os erros e acertos na vida é dádiva certa dos sobreviventes às intempéries existenciais. A aprendizagem é uma faculdade de quilate único, pois, juntamente com a avaliação, promove o ciclo evolutivo do gênero humano. A avaliação da aprendizagem se configura no emaranhado de possibilidades que a cognição permite ao ser humano, como expediente que baliza e seleciona os conhecimentos a adquirir.

Esse caráter filosófico e autorreflexivo da avaliação foi consumido pelas demandas de contingência surgidas na historicidade humana. Os perfis de avaliação passaram a ser mecanismos de seleção para funções específicas de trabalho ou similares. Assim, na Grécia Antiga, o cidadão de Atenas era avaliado por sua condição de fazer discursos filosóficos e políticos, enquanto o cidadão de Esparta era avaliado pelo seu vigor físico e cinestésico para ser um guerreiro (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; ESCUDERO ESCORZA, 2003; LIMA FILHO, 2013; VIANNA, 2000).

Neste capítulo, está o debate atinente à Avaliação Educacional em distintos períodos históricos e sociais, seguindo a divisão teórico-metodológica de Guba e Lincoln (1989), que demarcaram a Avaliação Educacional em quatro distintas gerações conceituais: i) mensuração, ii) descrição, iii) juízo de valor e iv) negociação. A quinta geração emerge na contemporaneidade, buscando a superação das anteriores, no que diz respeito aos paradigmas de pluralidade, diversidade cultural e direitos humanos: a avaliação social (LIMA FILHO, 2013; MUÑOZ CUENCA, 2007; RODRIGUES; ARAÚJO, 2015; PENNA FIRME, 1994).

2.1 A evolução geracional da Avaliação Educacional

A pré-história da avaliação remonta aos procedimentos instrutivos realizados na Idade Antiga, quando os preceptores e tutores usavam recursos implícitos e intuitivos desprovidos de uma teoria de avaliação propriamente dita. Esses procedimentos eram empregados na China Imperial, há mais de três mil anos, para selecionar altos funcionários.

Ainda são evidenciados os trechos na Bíblia que denotam processos avaliativos, bem como os exames de professores gregos e romanos. Vale ressaltar o *Tetrabiblos*, atribuído a Cláudio Ptolomeu, e os conceitos avaliativos de Caio Túlio Cícero e Agostinho de Hipona ⁸ (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; ESCUDERO; ESCORZA, 2003; LIMA FILHO, 2013; VIANNA, 2000).

Viajando pelos seminários e conventos da Idade Média, já encontramos exames mais formais e de cunho acadêmico, como os exames orais em praça pública. No século XVIII, o aumento da demanda e acesso à Educação enfatiza a necessidade de verificar os méritos individuais, por meio de provas escritas. No século XIX, com os sistemas nacionais de Educação estabelecidos, surgem os diplomas de graduação, que fomentam o estabelecimento de meios para avaliar o desempenho e aprendizagem de estudantes. Inicia-se a perspectiva da mensuração das aprendizagens, foco dos intelectuais pertencentes à primeira linhagem da avaliação.

Nos últimos anos do século XIX, é despertado um grande interesse pela medição científica do comportamento humano. É uma marca do movimento renovador da metodologia das Ciências Humanas, quando assumem o escopo metodológico do Positivismo das Ciências Físicas e Naturais⁹. A avaliação, *in hoc sensu*, passa a receber influência relacionada à medição e a fazer uso da Psicometria, tal como a Pedagogia Experimental. A avaliação segue assim as correntes filosóficas positivistas e empiristas, pois acolhe influência das teorias evolucionistas, desenvolve métodos estatísticos, atendendo a demanda de selecionar capital humano para a sociedade industrial nascente e, pouco tempo depois, com a finalidade de recrutamento para a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; ESCUDERO; ESCORZA, 2003; LIMA FILHO, 2013; VIANNA, 2000).

Na esteira do pensamento de Guba e Lincoln (1989), esse período se configura como a primeira geração avaliativa, conhecida como geração da medida. O papel do avaliador era técnico, construtor de instrumentos de medição. Para os mencionados autores, essa geração permanece viva nos dias atuais, pois ainda são muito comuns textos e publicações que se utilizam fundamentalmente da Psicometria.

Antes da chegada da revolução promovida por parte de Ralph W. Tyler (1902-1994), na França, inicia-se, nos anos 1920, uma corrente independente que ficou conhecida

⁸ *Tetrabiblos*, obra ptolomaica que difere Astronomia de Astrologia por vias metodológicas. Conceitos de avaliação em Cícero e Agostinho envolvem o autoconhecimento na busca pela verdade.

⁹ O pensamento positivo tem como mentor e criador Augusto Comte, que pregava o advento de uma Ciência pura, exata e com bases matemáticas (Ciência Positiva) que seria capaz de solucionar da humanidade (ARANA, 2007).

como “docimologia”, considerada a primeira abordagem autêntica à Avaliação Educacional. Esse pendor criticava, sobretudo, o distanciamento entre o ensino e os seus objetivos.

Tyler é considerado o pai da Avaliação Educacional, pois sua metodologia realiza a superação do ideário psicometrista de avaliação psicológica. Tyler indica claramente sua ideia de currículo, integrando-o sistematicamente ao processo de verificação dos objetivos previamente estabelecidos. As questões curriculares são as seguintes: a) Que objetivo pretende-se alcançar?; b) Com que atividade pode-se alcançá-los?; c) Como se pode alcançar eficazmente essas experiências?; d) Como verificar se os objetivos foram alcançados? (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; ESCUDERO; ESCORZA, 2003; LIMA FILHO, 2013; VIANNA, 2000).

Tyler defende o ponto de vista de que uma boa avaliação deve: ter uma proposta clara de objetivos; identificar situações que devem mostrar os comportamentos esperados; eleger instrumentos de avaliação adequados; interpretar os resultados dos testes; e oferecer confiabilidade e objetividade das medidas. Essa avaliação deixa de ser uma medida simples e passa a se configurar como um juízo de valor sobre as informações coletadas. Torna-se possível uma tomada de decisões sobre os sucessos e insucessos do processo, em função dos resultados expressos pelos alunos.

Com efeito,

[...] ressaltou-se a importância de comparar objetivos pretendidos com objetivos alcançados, sendo esta comparação a principal função da avaliação. Consoante os resultados da avaliação, seriam realizados aprimoramentos, correções, antecipações de possíveis problemas, ou seja, tudo seria considerado por aqueles responsáveis pelas tomadas de decisões. Ademais, era necessário analisar cuidadosamente os propósitos da avaliação, visto que seus resultados deveriam melhorar o processo de ensino e aprendizagem, considerando aspectos significativos de rendimento. (RODRIGUES; ARAÚJO, 2015, p. 4).

A referência central da avaliação, conforme Tyler, está nos alvos predeterminados, que devem ser rigorosamente definidos, em termos de comportamento, considerando que deve ser um marcador do desenvolvimento individual do aluno no concerto socialização. Assim, a finalidade da avaliação é determinar a mudança nos alunos, mas também informar sobre a eficácia do programa educacional e do trabalho docente. No pensamento de Guba e Lincoln (1989), essa concepção se configura como a segunda geração cepa da avaliação.

O modelo avaliativo tyleriano está identificado como investigação de valores, devendo verificar, periodicamente, a eficiência das escolas e identificar os pontos críticos dos vários programas curriculares, a fim de aperfeiçoá-los. Esse modelo, em decorrência do seu delineamento nos objetivos comportamentais e da sua metodologia de análise quantitativa, foi

bastante criticado por diversos epistemólogos. O debate centrava-se no conflito entre os objetivos das Ciências Sociais e os das Ciências Físicas, em que o paradigma positivista deveria ser superado também no recinto da Avaliação Educacional (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; ESCUDERO; ESCORZA, 2003; LIMA FILHO, 2013; VIANNA, 2000).

Os críticos defendiam o argumento de que a Pesquisa Educacional e a Avaliação Educacional tivessem uma abordagem sociológica, e que ambas – pesquisa e avaliação – se envolvessem na consideração de valores humanos e adotassem paradigmas naturalistas. Pretendiam a valorização do verbal e não do quantitativo, que decorria de uma tradição psicométrica que se impunha desde os primeiros anos do século XX e fundamentaram diretamente a Teoria de Avaliação proposta por Tyler (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; ESCUDERO; ESCORZA, 2003; LIMA FILHO, 2013; VIANNA, 2000).

O modelo de avaliação por objetivos era havido por seus críticos como racional, e sua tecnologia de avaliação era aceita e considerada, porém não atendia a diversidade de possibilidades do conhecimento nas suas distintas modalidades de aquisição. Desse modo, inicia-se, durante essa época, um período de reflexões e ensaios teóricos com o intento de clarificar a multidimensionalidade da avaliação. Estas reflexões teóricas enriqueceram decisivamente o âmbito conceitual e metodológico da avaliação, que, somada à expansão de avaliação de programas, dará origem ao que é chamado de investigação avaliativa, marco fundante da terceira raiz da avaliação. Os pesquisadores que se destacaram nesse período foram Cronbach (1916-2001), Stufflebeam (1936-2017), Scriven (1928-), Stake (1927-).

Conforme Penna Firme (1994, p. 7),

A avaliação teria de ocorrer muito antes para possibilitar correções necessárias. Tais questões foram substancialmente documentadas, na ocasião, por Cronbach (1963). Foi nesse clima que ecoou um marcante alerta para a necessidade do juízo de valor, principalmente através das análises dos pronunciamentos de Stake (1967) e Scriven (1967). Avaliação não podia, pois, prescindir de julgamento, o que caracteriza essencialmente a emergência dessa terceira geração.

Avaliação, na perspectiva de Cronbach (1916-2001), deve ser entendida como coleta e uso de informações que possibilitem decisões sobre um programa educacional. É uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o emprego de grande número de informações. Considera que a avaliação é utilizada com o objetivo de alcance de três processos deliberativos: i) determinar a eficiência dos métodos de ensino e do material instrucional utilizados no desenvolvimento de um programa; ii) identificar as necessidades dos alunos, para possibilitar o planejamento da instrução; julgar o mérito dos estudantes, para fins de seleção e agrupamento; fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas

deficiências; iii) julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores (ESCUADERO; ESCORZA, 2003; VIANNA, 2000).

Cronbach domina os múltiplos e complexos caminhos da avaliação em suas variadas perspectivas. Defende a ideia de que a avaliação tem função política, ou seja, os resultados das avaliações ocasionam deliberações políticas e sociais. Avaliação afeta diversas áreas de poder, com vistas a eliminar complexos caminhos e alcançar decisões eficientes para ações.

Nesse sentido, o agir do avaliador deve buscar atingir o máximo de pessoas, para que os dados levantados e as conclusões alcançadas tenham melhor utilidade. A avaliação deve esclarecer controvérsias, dirimir dúvidas sobre falsos pressupostos e possibilitar ações que resultem da compreensão do objeto avaliado.

Para tanto, Cronbach sugere um diálogo conciliatório entre as abordagens científicas (quantitativas) e as naturalistas (qualitativas) de avaliação. Afirma que a avaliação é um campo próprio para qualquer tipo de investigação. Somente assim, a verdade de uma situação é susceptível de ser avaliada (ESCUADERO; ESCORZA, 2003; VIANNA, 2000).

A ideia nuclear de Stufflebeam (1936-2017) centra-se no dimensionamento da avaliação com o objetivo de possibilitar tomada de decisões. Abrange diversos momentos em relação às decisões - planejamento, estruturação, implementação e reciclagem. Para cada um desses momentos, há, respectivamente, uma maneira específica de avaliação: 1) avaliação do contexto; 2) avaliação dos insumos (“input”); 3) avaliação do processo e 4) avaliação do produto. A avaliação desempenha um papel diagnóstico, visando a uma mudança social por meio de decisões (ESCUADERO; ESCORZA, 2003; VIANNA, 2000).

A avaliação de insumos diz respeito a como usar os recursos para o alcance dos objetivos definidos pelo programa. Resulta na especificação de materiais, procedimentos, cronograma de realização, condições materiais, pessoal, orçamento; enfim, planejamento de procedimentos alternativos ou estratégias, considerando o potencial de custos-benefícios para uma melhor concretização dos objetivos.

Entretanto, a avaliação do processo está destinada à implementação de decisões: realimenta, periódica e continuamente, os responsáveis pelo programa em todas as fases do desenvolvimento dos projetos desde seu início. O seu objetivo é detectar deficiências de planejamento e implementação, bem como monitorar vários aspectos do projeto, a fim de identificar e corrigir possíveis problemas. A avaliação do processo, do mesmo modo que a avaliação formativa, promove o levantamento frequente de informações e oferece relatórios

aos responsáveis pelo projeto, com a finalidade de garantir o prosseguimento dos trabalhos (ESCUDERO; ESCORZA, 2003; VIANNA, 2000).

Finalmente, na avaliação do produto, Stufflebeam mede e interpreta os resultados obtidos em certos momentos predefinidos do programa e ao seu término. É uma avaliação destinada a servir à reciclagem das decisões. Determina discrepâncias entre o pretendido e o real, como também analisa os fatores determinantes dessa diferença. Esse autor também discute acerca de abordagens alternativas em Avaliação Educacional, estabelecendo a diferença entre avaliação para tomada de decisão e avaliação relacionada à responsabilidade educacional. A primeira se caracteriza como avaliação formativa e a outra como somativa (ESCUDERO; ESCORZA, 2003; VIANNA, 2000).

Scriven (1928-) estabelece território interventivo da avaliação como atividade metodológica. Assinala duas funções distintas adotantes da avaliação: formativa e somativa. A avaliação formativa serve para qualificar o processo de análise, a fim de desenvolver o programa, visando a sua melhoria, ao passo que somativa pretende comprovar a eficácia do programa e tomar decisões sobre sua permanência. Realiza uma crítica à ênfase imprimida pela avaliação à consecução de objetivos preestabelecidos. Distingue também avaliação intrínseca de avaliação extrínseca como maneiras de avaliar o ensino. A avaliação intrínseca valoriza o elemento por si mesmo e a extrínseca impõe valor ao elemento pelos efeitos realizados nos alunos. Ele ainda requer o caráter comparativo e transdisciplinar que os estudos avaliativos não de conter (ESCUDERO; ESCORZA, 2003; VIANNA, 2000).

A perspectiva transdisciplinar de avaliação denota os seguintes componentes: os distintos terrenos de atuação e emprego da avaliação, e seu conteúdo como disciplina. Tal significa exprimir a ideia de que a investigação avaliativa é uma disciplina que inclui os próprios conteúdos e os teores de outras disciplinas. Sua preocupação por analisar e melhorar se estende para muitas outras áreas, por isso se torna transdisciplinar (ESCUDERO; ESCORZA, 2003; VIANNA, 2000).

A avaliação transdisciplinar denota visão objetiva à medida que o avaliador determina o mérito e o valor do programa, do pessoal e dos produtos investigados. Exprime, também, visão totalizante, pois respeita a generalização de conceitos no âmbito do conhecimento e da prática. Com relação à visão técnica da avaliação transdisciplinar, ela não apenas necessita de apoio técnico de outras disciplinas, como também tem a própria metodologia.

Robert Stake (1927-) propõe um modelo de avaliação, modelo de rosto, que segue a linha de Tyler, porém mais completo no que diz respeito à consideração entre o observado e

o esperado, permitindo o desenvolvimento de hipóteses sobre as causas e as falhas nos resultados finais. Ele dimensiona seu modelo de avaliação, ponderando que o argumento a favor e contra singularidade e subjetividade é muitas vezes visto como uma diferença entre as abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa. A distinção é importante, ainda que esses termos deem margem a falsas interpretações. Todos os pesquisadores quantitativos, é claro, fazem discriminações qualitativas, assim como todos os investigadores qualitativos descrevem importantes quantidades em seus relatórios sobre Educação (ESCUDERO; ESCORZA, 2003; VIANNA, 2000).

Esse autor encaminha a sua discussão sobre o assunto de maneira a demonstrar que a diferença entre pesquisa/avaliação quantitativa e qualitativa é de natureza epistemológica, envolvendo as generalizações que os dois tipos de avaliação ou pesquisa proporcionam. Considera que as generalizações a que as avaliações ou pesquisas quantitativas e qualitativas chegam não são as mesmas, visto que possuem distintas conceituações dos dados e diversificadas bases para validação e interpretação. Acredita que ambos os tipos de avaliação/pesquisa se completem para estruturação de novos conhecimentos, partindo de um mesmo fenômeno visto por ópticas diferentes. Segundo Guba e Lincoln (1989), o modelo de avaliação que caracteriza a quarta geração é proposto inicialmente por Stake: a avaliação responsiva marcada pela negociação.

Com efeito,

A quarta geração de avaliação revela pois uma evolução do conceito de avaliação, adentrando a década de noventa. Trata-se de uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos envolvidos no processo.[...] Vale, porém dizer que a flexibilidade que marca a concepção responsivo-construtivista de quarta geração, não despreza de modo algum e, pelo contrário, incorpora procedimentos de tipo ordenado e mais cientificamente orientados, se a responsividade e as preocupações das diferentes situações o exigirem. (PENNA FIRME, 1994, p. 8).

Inicialmente, uma avaliação responsiva solicita que haja perfeita interação da instituição interessada no trabalho, por meio de sua diretoria, equipes técnicas e corpo docente, bem como do avaliador. Ela está centrada no aprofundamento do conhecimento de todos os elementos da cultura institucional. Uma fase fundamental na avaliação responsiva é a das entrevistas envolvendo os participantes do programa. Além disso, toda uma programação de observações, por pessoas devidamente qualificadas, deve ser realizada em sala de aula (ESCUDERO; ESCORZA, 2003; VIANNA, 2000).

Robert Stake propõe uma série de interrogações para encontrar-se resposta profícua e decisiva ao processo da avaliação responsiva: 1) Qual a justificativa para inclusão

do programa no currículo?; 2) Qual a influência que o programa exercerá sobre os estudantes, ou o que eles obterão com a inclusão desse novo programa?; 3) Qual a história de vida desse programa, ou seja, quais as suas fases até seu formato atual?; 4) Quais as diferenças desse programa em relação aos outros que existiam na instituição?; 5) Quais as recomendações estabelecidas para avaliar os alunos ao longo do desenvolvimento do programa?; 6) Quais os pré-requisitos necessários aos alunos para acompanharem os programas? (ESCUADERO; ESCORZA, 2003; VIANNA, 2000).

Ao final, Stake mostra que uma avaliação responsiva deve ter elementos suficientes para oferecer informações consistentes relacionadas com: 1) as preocupações ligadas à avaliação do programa e possíveis discordâncias, porque sempre haverá qualquer oposição ao trabalho, ostensiva ou veladamente; 2) as necessidades manifestas pelo conjunto curricular em que o programa está inserido; 3) a formatação que esse programa deva efetivamente ter; e 4) a possível falta de opções para o programa ou as prováveis escolhas (ESCUADERO; ESCORZA, 2003; VIANNA, 2000).

Conforme Muñoz Cuenca (2007), a quinta geração da avaliação é considerada a avaliação para qualidade, onde pessoa e-ou organização não vão obter apenas uma certificação ou qualificação para o trabalho, mas também serão capazes de reconhecer suas potencialidades e limitações. Marcada por uma decisão própria, converte-se num exercício profissional, numa investigação contínua, num desempenho para liberdade e, sobretudo, numa prática de amor. A avaliação é um processo, é permanente, não apenas um documento físico e comprobatório.

A quinta geração dirige a atenção para as pessoas e suas relações intersubjetivas nas instituições. Nessa contextura, o diálogo é um imperativo para efetivar a avaliação social fomentadora da autoavaliação e, por conseguinte, do desenvolvimento coletivo. O avaliador da quinta geração substitui, em sua ação interventiva, o caráter objetivo de seu trabalho pela honestidade, pois investirá no capital humano, fundamentalmente subjetivo (LIMA FILHO, 2013; MUÑOZ CUENCA, 2007; PENNA FIRME, 1994; RODRIGUES; ARAÚJO, 2015).

Segundo Muñoz Cuenca (2007), deve-se assumir a aprendizagem em equipe como uma disciplina que se inicia com o diálogo, permitindo ao grupo descobrir percepções que dificilmente seriam alcançadas individualmente. Enquanto a quarta geração está fundamentada numa visão responsivo-construtivista, na qual a dialogicidade proporciona o consenso, a quinta, por meio do diálogo, conduz o avaliador à autoavaliação da atitude profissional.

No contexto escolar, a avaliação é considerada como um processo estratégico, democrático e participativo. O avaliador (professor) torna-se expertise em diagnóstico psicossocial, em que o sucesso de seu trabalho estará interligado ao conhecimento dos estilos de aprendizagem dos alunos e de seus contextos sociais.

Assim sendo,

É preciso entender o processo natural dos nossos educadores e de nossas instituições e trabalhar na direção da compreensão e da autenticidade. Falo, portanto, de uma avaliação que vai respondendo, na medida em que vai esculpindo e trabalhando seu objeto de atenção. O avaliador é, em essência, um educador, seu sucesso deve ser aquilatado pelo que se aprende dele e, se ele não ensina e não compartilha, melhor será que não avalie. (PENNA FIRME, 1994, p.10).

O paradigma da avaliação social ainda se configura num desafio a ser vivenciado nas instituições educacionais. A superação dos aspectos psicométricos e das concepções que privilegiam a figura docente como autêntico juiz e planejador dos processos avaliativos é imprescindível para que se alce a uma avaliação qualitativa e significativa para todos os envolvidos no ensino-aprendizagem.

A avaliação social, em sua essência e efetivação, se exhibe inclusiva. Sua proposta alcança a demanda da diversidade, como também da pluralidade cultural e política em que a sociedade está envolvida. Considera a avaliação da aprendizagem como obra artesanal local e histórica a ser dimensionada e forjada, permitindo a inclusão social nas escolas em todos os âmbitos.

Pela natureza desta investigação, adotei o paradigma da avaliação social como fundamentação metodológica e conceitual. Investigar o estabelecimento da avaliação de autistas no Ensino Superior solicita dimensionamento teórico que considere a participação de todos os envolvidos, bem como o respeito as questões que envolve o *modus operandi* singular de ser e aprender de cada aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Na parte seguinte, desenvolve-se a História do TEA, sua caracterização e etiologia.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: EVOLUÇÃO HISTÓRICA

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) configura distúrbio do neurodesenvolvimento, ocasionado por perdas significativas no que diz respeito às habilidades sociais e de comunicação, associadas a comportamentos estereotipados. A manifestação prioritária do autismo se relaciona diretamente com o déficit de interação social (DOURADO, 2012; SCHMIDT, 2013; SURIAN, 2010).

A comunicação para as pessoas com autismo se mostra, desse modo, como um grande desafio, visto que denota limitações que são características sindrômicas e, muitas vezes, estas não se exprimem verbalmente como na maioria das pessoas neurotípicas. A comunicação, como tecnologia para efetivação das competências de sociabilidade, encontra-se em defasagem na pessoa com TEA.

Em relação ao quadro comportamental das pessoas com autismo, este é explicável em dois aspectos: 1) o primeiro corresponde a comportamentos motores estereotipados e repetitivos, tais como pular, movimentar descontroladamente o corpo e as mãos, gritos e ruídos sem motivos aparentes, caretas, dentre outros; 2) o segundo se refere aos chamados comportamentos disruptivos (inadequados); cognitivos, tais como rituais e rotinas fechadas; hiperfocos¹⁰ de interesses e compulsões (DOURADO, 2012; SCHMIDT, 2013; SURIAN, 2010).

Nesta seção, ofereço o enredo histórico do Autismo, a evolução do entendimento da síndrome, sua caracterização etiológica e biomédica, bem como contextualizo o transtorno, com esteio dos Manuais Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM) e de obras literárias que recobram e ilustram o fenômeno do autismo em variados períodos.

3.1 Autismo: da interpretação pré-científica à síndrome de Asperger

A História pré-científica do autismo remonta ao que se conhece como contos de fada, memórias do folclore europeu, nos quais crianças eram raptadas de suas mães por gnomos ou duendes e imediatamente substituídas por outros infantes fisicamente idênticos, porém com personalidades totalmente distintas. Esse sequestro ou troca seria praticamente imperceptível às genitoras, mas estas estranhariam o novo comportamento dos filhos, pois

¹⁰O hiperfoco autista se configura como interesse (quase obsessivo) cognitivo e/ou comportamental por algum objeto ou temática de estudo.

não seriam mais afetivos, gritariam, tornando-se agressivos e indiferentes para com elas. Nessas narrativas folclóricas, os raptos eram exclusivamente de crianças de sexo masculino (ROSENBERG, 2011).

Em 1809, John Haslam (1764-1844), apotecário, publicou o livro *Observações sobre a loucura e melancolia*, no qual descreveu casos de meninos que exibiam desenvolvimento motor e psíquico alterado. Em um dos casos, a mãe afirmava que seu filho gostava de assistir aos serviços religiosos, mas parecia não compreender quase nada. Não tinha controle esfinteriano e não se socializava com as crianças de sua idade. O outro evento diz respeito a uma criança agressiva que rasgava suas roupas, quebrava objetos, mutilava-se e opunha-se a alimentar-se, além de agir como surdo e de um jeito opositor (ROSENBERG, 2011).

O menino de Aveyron, depois denominado Victor de Aveyron (1788-1828), foi encontrado em 1801, nos bosques de Cause, na Região de Aveyron, na França, com aproximadamente 12 anos de idade. Sua descrição comportamental foi mostrada no livro *Memórias de Itard*, escrito pelo seu tutor/cuidador Jean Marc Itard (1743-1838). O perfil de Victor se enquadrava como um caso típico de TEA: locomoção extraordinária; pisava na ponta dos pés ao correr; tinha tendência a cheirar tudo o que lhe fosse apontado; demonstrava uma mastigação extraordinária somente com os dentes incisivos e inexistia comunicação verbal (ROSENBERG, 2011).

Um dos mais intrigantes relatos científicos pré-Kanner¹¹ é de Sir Henry Maudsley (1731-1831), em 1887, no *Tratado sobre Fisiologia e Patologia da Mente*, no qual descreve o que chama de alienação da primeira infância. Ilustra uma doença que aparece precocemente na infância e acomete mais crianças do que adultos. É caracterizada por atos estranhos, considerados como não naturais e sem explicação aparente. A “doença”, para Henry, não é uma explicação plausível, pois necessita de um melhor entendimento (ROSENBERG, 2011).

À margem da seara da literatura médico-pedagógica, vale ressaltar que escritores de várias nacionalidades escreveram acerca de crianças que eram diferentes do padrão universal infantil, correspondendo ao TEA. Britânicos introduziram o termo “idiota” na literatura, que vem do grego *idyos*, significando isolado, à parte. Na mesma suposição antecipada dos ingleses, o filósofo russo Fiodor M. Dostoiiveski (1821-1881) escreveu *O idiota*, em 1869, obra literária que descreve o príncipe Liev Nikolaievitchi Michkin, questionando se o personagem seria louco, epilético, idiota ou portava algum retardo mental.

¹¹Considera-se Pré-Kanner o período anterior ao estudo emblemático sobre o autismo de Leo Kanner.

O príncipe exibia, contudo, características empáticas. Sua presença afetava a todos com um misto de amor, atração, zombaria, ódio, mas nunca indiferença.

Outro escritor e filósofo russo, Maximo Gorki (1868-1936), no livro *Niliouchka*, demonstra significativa afeição a um personagem, que segundo ele, tem aspectos atraentes, como beleza, alegria, sinceridade e despreocupação com a vida. E conclui que Niliouchka não sabe os sentidos da vida, nem da morte e exibe sérios comprometimentos no estabelecimento de contatos afetivos, que o fará sempre distorcer a compreensão das pessoas sobre ele.

Os relatos pré-científicos e científicos pré-Kanner acerca do autismo revelam o quão esse transtorno intriga e choca a humanidade. O estranhamento causado pelo comportamento autista ora produz repulsa, ora enseja atração. Entender o mundo autista continua sendo o alvo da curiosidade de muitos estudiosos de áreas diversas, mas a compreensão sistemática e analítica do TEA se iniciou na Psiquiatria.

A terminologia **autismo** foi inserida na literatura psiquiátrica em 1906, por Plouller, para designar demência infantil. Posteriormente, em 1911, o psiquiatra Suíço Eugen Bleuler¹² (1857-1939), com o intuito da descrição sintomática da esquizofrenia infantil, considerou o autismo como perda de contato com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na comunicação interpessoal (KENYON; KENYON; MIGUEL, 2002).

Foi, entretanto, na obra intitulada *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, do psiquiatra austríaco, naturalizado estadunidense (1943), Leo Kanner (1894-1981), que o emblema *autismo* se tornou um dos conceitos com grande repercussão nas áreas da Psicologia e Medicina. Nessa obra, Kanner caracterizou o autismo infantil com base no estudo com 11 crianças do sexo masculino que se mantinham em isolamento social, sobretudo, resistência ao contato afetivo. Nas palavras de Kanner, essas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de manter contato afetivo, assim como outras crianças vêm ao mundo com défices motores ou intelectuais.

O transtorno autístico do contato afetivo ficou mais conhecido como síndrome de Kanner. Ele definiu dois critérios que foram pilares dessa sua recém-descoberta: a solidão e a insistência obsessiva. Acerca da solidão autística, afirmou que o transtorno principal, patognomônico¹³, é a incapacidade que essas crianças expressam, desde o começo de suas

¹²Bleuler seguiu os princípios da Psicanálise, “patologizando” o fenômeno do autismo. Ele descreveu um tipo particular de pensamento autístico, com afetos desequilibrados e obsessivos, gerando similitudes entre crianças esquizofrênicas e autistas (DIAS, 2015).

¹³Estudo dos sinais e sintomas característicos de doenças.

vidas, para se relacionarem com pessoas e situações. Em relação às estereotípias¹⁴ e comportamentos repetitivos, concluiu que a conduta das crianças é regida por desejos ansiosamente obsessivos de manter a invariância (SALLE *et al.*, 2005). Esses sinais, visualizados por Kanner, direcionaram o diagnóstico do autismo como uma doença específica relacionada a fenômenos da categoria esquizofrênica. Contemporâneo a Leo Kanner, outro médico austríaco, Hans Asperger (1906-1985), também observando crianças, realizou algumas descobertas no âmbito do autismo.

A Síndrome de Asperger foi descrita, pela primeira vez, em 1944, pelo pediatra austríaco Hans Asperger sob a designação de psicopatia¹⁵ autística. Asperger estudou Medicina e se especializou em Pediatria, trabalhando no Hospital de Viena. Em 1932, foi promovido a chefe de um programa que usava a educação como tratamento de transtornos mentais e de personalidade. O hospital funcionaria como uma clínica-escola, e, por meio desse trabalho, Asperger realizou estudos e pesquisas com crianças, no período de 1938 a 1944. A Síndrome de Asperger, todavia, se tornou conhecida apenas em 1981, devido aos esforços da psiquiatra britânica Lorna Wing (1928- 2014) que apresentou, ao mundo médico-científico, o artigo *Asperger's Syndrome: a Clinical Account – Síndrome de Asperger: um relato clínico*¹⁶.

A inovação de Asperger consistiu em usar a terminologia autista, dissociando-a da esquizofrenia, pois, até então, autismo era uma palavra reservada exclusivamente para designação de comportamentos esquizoides. Desse modo, Hans Asperger apropriou-se do termo **autista** para ilustrar um comportamento aproximado ao do isolamento esquizofrênico. As crianças descritas, no caso, não exibiam alucinações nem delírios, sintomas clássicos da esquizofrenia, mas um déficit social quase que permanente.

O trabalho de Asperger foi feito em sessenta e uma páginas. Sua tese de pós-graduação descrevia um relato histórico referente a quatro garotos austríacos (Fritz, Harro, Ernst e Hellmuth), de sete a dezessete anos, cujos comportamentos apreendiam a essência do transtorno. Vale ressaltar que Asperger havia estudado duzentos meninos com características da psicopatia autística, mas nenhuma menina (DOVAN; ZUCKER, 2017).

¹⁴Estereotípias em geral são comportamentos motores aparentemente sem propósitos, tais como balanço do corpo, andar na ponta dos pés e sacudir as mãos (WOLKMAR; WIESNER, 2018)

¹⁵Na Alemanha, a palavra “psicopatia” equivalia à expressão “transtorno de personalidade” (DOVAN; ZUCKER, 2017).

¹⁶Essa publicação indicava os casos de 1944 do Médico austríaco, em paralelo com as descrições de Wing acerca de garotos que correspondiam à nomenclatura “psicopatas autistas”, cunhada por Asperger (DOVAN; ZUCKER, 2017).

Os garotos descritos por Asperger denotavam aspectos bem distintos de Donald Triplett¹⁷ e dos outros casos de Kanner, que demonstravam uma indiferença significativa pelos seres humanos e pela realidade a sua volta. A maioria dos meninos de Asperger, ao contrário, buscava ligação com outras pessoas, especialmente adultos, no entanto, essas relações eram minadas pelo excesso de ansiedade e pela personalidade excêntrica e opositora dos garotos, tornando-os não atraentes e antipatizados. Nas palavras de Asperger, eles não conseguiam gerar vínculos de amizade com outras crianças e nem mesmo com os próprios pais e irmãos. Geralmente, os via perambulando pelo pátio da escola, sofrendo agressões de grupos provocativos.

“Personalidades antissociais” foi a expressão conferida aos pupilos de Hans Asperger, pois o comportamento deles causava estranhamento e repulsa. Realizavam pouco contato visual, exibiam compreensão literal nas conversas, eram alheios aos códigos simbólicos comunicacionais, falavam continuamente sobre os mesmos assuntos e fisicamente tinham descontrole sinestésico de seus corpos.

Uma característica, no entanto, que os diferenciava dos casos de Kanner atraiu maior atenção de Hans Asperger: a habilidade linguística e comunicacional dos garotos. Mesmo que tivessem a tendência de se centrarem em assuntos específicos, e neles permanecerem por longo período, esse potencial os tornava intelectualmente perfeitos e brilhantes. Na verdade, esse seria um traço positivo da personalidade inconventional que exibiam, visto que, mesmo com dificuldades nas relações afetivas, eram capazes de aprender e realizar trabalhos tão bem, ou até melhor, do que outras pessoas.

É no pano de fundo do brilhantismo acadêmico dos aspergers que se forjou a eugenia no âmbito do espectro do autismo. A cultura médica na qual Hans Asperger viveu era impregnada de ideias nazistas. A medicina do Terceiro Reich serviria aos ideais de Hitler (1889-1945) no processo de higienização da raça ariana. Para tanto, as pessoas com deficiência deveriam também ser exterminadas (DOVAN; ZUCKER, 2017).

A existência de uma incapacidade ou “defeito”, entretanto, não significaria sentença de morte. As pessoas com deficiência eram submetidas a uma avaliação médica para constatação dos educáveis e ineducáveis. Os últimos, considerados inúteis, estariam fadados

¹⁷Caso número um das onze crianças estudadas pelo psiquiatra austríaco Léo Kanner, diagnosticadas na condição de autismo infantil. Após as consultas, a família Triplett voltou para Forest, cidade onde Donald Triplett nasceu [1933], e vive atualmente no Estado do Mississippi. Aos 88 anos, Donald é um homem saudável e independente, que convive com amigos, dirige seu carro e pratica golfe. Em resumo, Donald é um aposentado feliz, uma realidade bem diferente da que teria sido se tivesse continuado internado (DOVAN; ZUCKER, 2017).

à morte. O julgamento de inutilidade, bem como o processo de execução, ficavam a cargo de peritos médicos e enfermeiros (DOVAN; ZUCKER, 2017).

Ora, os médicos em atividade da época, inclusive Hans Asperger, dificilmente poderiam evitar a contaminação com a burocracia médica nazista. E muito se comentou sobre a imparcialidade e heroísmo de Asperger pelo não envolvimento nas atrocidades do holocausto promovidas pelo Partido Nacional-Socialista de Hitler. Em 2010, o historiador e professor da Universidade de Viena, Herwig Czech, participando do simpósio, intitulado “No rastro de Hans Asperger”, desvendou o mistério que Lorna Wing e Amir Klin¹⁸ não tinham conseguido: Hans Asperger pertenceu ao programa nazista de eutanásia (DOVAN; ZUCKER, 2017).

Czech se referiu a prontuários médicos de Asperger e sua equipe. Em apenas um dia, avaliaram 210 crianças, em que 53 foram consideradas fora de padrão para educação compulsória, 122 aptas à escolarização e 35 inaptas ou ineducáveis, que deveriam ser transferidas para a Ação Jekelius¹⁹, onde seriam assassinadas, comprovando que Hans Asperger concordava com a política de higiene racial proposta pelo III Reich. O historiador ainda apresentou cartas com a caligrafia do Doutor Asperger, nas quais ele usava a saudação “Heil Hitler”, que não era obrigatória (DOVAN; ZUCKER, 2017).

A relação da Síndrome de Asperger com o aparecimento da expressão TEA se explica na diferenciação sintomática, clínica e comportamental na comparação dos casos de Kanner e Asperger, que realmente propagaram ora feixes de luz mais fortes, ora mais suaves, ilustrando os níveis de comprometimento afetivo, social e intelectual dos autistas.

O intrigante se manifesta quando está, nessa diferenciação, uma seletividade, que se mostra desde a época de Hans Asperger, existindo, de um lado, autistas intelectualmente capazes (educáveis) e úteis por seu brilhantismo intelectual, artístico e acadêmico; e, de outro, autistas “Kanners” (ineducáveis), devido a graves limitações comportamentais e sensoriais. Prosseguirá a discussão acerca da Síndrome de Asperger na parte 3, focalizando a sua importância na elaboração da identidade autista. Na próxima seção, é aprofundada a reflexão acerca do espectro do autismo, por meio da evolução histórico-médica dos Manuais Estatísticos de Transtornos Mentais.

¹⁸Amir Klin é autista pesquisador da Síndrome de Asperger e Professor de Psicologia e Psiquiatria da Harris na “Yale Study Child Center”.

¹⁹Ação Jekelius era um eufemismo que os membros da comissão entendiam bem e que os preservava do risco público de serem descobertos (DOVAN; ZUCKER, 2017).

3.2 Manuais Estatísticos de Transtornos Mentais: do autismo como sintoma da esquizofrenia ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

O termo **autismo**, na Psiquiatria, foi inicialmente cunhado para especificar um dos comportamentos entre os esquizofrênicos. Essa tradição gerou um rótulo negativo e uma cultura pejorativa ante as pessoas com traços e perfis característicos do autismo. A primeira edição do *Manual Estatístico de Transtorno Mental (DSM-I)* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1952) menciona a palavra **autista** para descrever sintomas inerentes à esquizofrenia. Isso se repete na edição posterior de 1968 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1968), na qual continua a prevalecer o termo autista, relativamente à especificação do diagnóstico de esquizofrenia, não designando o diagnóstico próprio de autismo.

Com a revolução paradigmática da Psiquiatria nos anos de 1970, que consistiu na inversão do foco do trabalho dos psiquiatras, que, em vez de permanecerem centrados na causa (cultura psicanalítica), voltam-se para os efeitos, credenciando a Psiquiatria na objetividade da ciência. Sintomatologia clara, uniforme e concisa resulta em tratamento médico e reabilitação precisa e consistente. Assim, a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) começa a interrogar-se acerca desse tão mencionado comportamento autista.

Para descrição do comportamento autista, fazia-se necessária a elaboração sintomatológica do transtorno, distanciando-o literalmente dos delírios e alucinações da esquizofrenia e aproximando-o de um diagnóstico específico e também real: autismo infantil ou síndrome de Kanner. No DSM-III (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1980), publicação de 1980, constava autismo infantil na categoria “Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD)”. A efetuação do diagnóstico respeitaria a observação clínica por meio de seis critérios: 1) ausência de alucinações e delírios, afastando-se da esquizofrenia; 2) aparecimento dos sintomas antes dos 30 meses de vida; 3) prejuízo significativo na linguagem; 4) presença de ecolalia²⁰ e padrões peculiares na comunicação; 5) comportamentos resistentes à variância, tais como resistência a mudanças de rotina, apego a situações e objetos específicos; 6) dificuldade na socialização com seus pares.

²⁰Ecolalia é a reprodução de sons ou palavras, de forma involuntária, captados do discurso de outra pessoa, em geral, dirigido ao sujeito ecolálico. A ecolalia pode ser descrita em dois tipos: a tardia e a imediata. Na primeira, observam-se reproduções de fragmentos de falas ouvidas anteriormente. Na segunda, a reprodução é de uma fala sob a forma eco, em geral, repetindo a frase ou a palavra final proferida pelo interlocutor (PIRES, 2007).

Mesmo com os esforços de cientificação dos sintomas do autismo infantil, gerou-se uma inconformidade de interpretações dos critérios, comuns em diagnósticos psiquiátricos baseados em observações. Daí sempre acontecer a revisão desses critérios para uma aproximação mais fidedigna do que consiste a síndrome em análise. Com o autismo não foi diferente.

A psiquiatra Lorna Wing (1988), ao propor a tríade de incapacidade, patenteou a ideia de “espectro do autismo”. Primeiramente, considerava-se a incapacidade na habilidade social; posteriormente, na linguagem recíproca, inclusive não verbal; e, por último, a incapacidade de construção e participação na imaginação social. O essencial da tríade estava na flexibilidade e variabilidade, em que se poderiam constatar infinitas combinações e matizes de intensidade, até alcançado o limite da normalidade.

Ao reeditar seu clássico manual sobre autismo *Austistic Children*, Wing (1988) o intitulou *The Autistic Spectrum (O Espectro Autista)*, propagando, para o universo das famílias autistas, o conceito de espectro. O “espectro do autismo” passou a constar no DSM-III-R (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1987), pois foi nomeada para revisar os critérios do DSM-III (APA, 1980). Então, passaram a existir duas categorias para diagnóstico: 1) transtorno autista aplicado ao perfil de autismo sinalizado por Leo Kanner; 2) e Transtorno Global de Desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE), que assumiu o ideário de espectro do autismo proposto por Lorna Wing (1988).

Na revisão do DSM-III (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1980), resultando no DSM-III-R (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1987), o diagnóstico de autismo infantil passou a ser denominado de “transtorno autista”. O número de critérios para o diagnóstico foi ampliado de seis para dezesseis, agora dividido em três categorias. Para o paciente receber o diagnóstico, deveria apresentar, no mínimo, oito sintomas entre as três categorias. Dessa maneira, foi expandido o número dos diagnósticos, pois passou a abranger casos em que os sintomas de autismo eram mais leves.

Sobre o assunto, colaboram Grandin e Panek (2017, p. 25):

O número de diagnósticos do transtorno do espectro autista certamente subiu drasticamente por outro motivo que não tem tido atenção que merece: um erro tipográfico. É chocante, mas é verdade. No DSM-IV, a descrição de Transtorno Global de Desenvolvimento sem outra especificação deveria ter sido impressa como ‘deficiência grave e global de interação social e das competências de comunicação verbal e não verbal’ (grifo meu). Contudo foi impresso ‘deficiência grave e global de interação social recíproca ou das competências de comunicação verbal e não verbal’ (grifo meu). Em vez de cumprir os dois critérios para receber o diagnóstico de TGD-SOE, o paciente precisava cumprir um deles.

A lógica do conceito de espectro do autismo auferiu legitimidade na vida real dos diagnosticados com TGD-SOE, seus familiares e médicos, pois contemplava suas características variáveis e distintas, mesmo que de definição difícil e compreensão específica. Juntamente com o conceito de espectro, Wing (1988) levou ao conhecimento mundial a Síndrome de Asperger, que reiterou e solidificou cientificamente a lógica do espectro do autismo.

A publicação do DSM-IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994), em 1994, acarretou mais confusão perante o diagnóstico de TEA, pois acrescentou outra modalidade de manifestação de autismo: a Síndrome de Asperger (SA). Na interpretação de alguns especialistas, a SA não se configurava tecnicamente como autismo, mas, pelo DSM-IV, estava enquadrada entre os cinco transtornos listados como TGD. Seria, juntamente com o transtorno autista²¹, Transtorno Global de Desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE)²², Síndrome de Rett²³ e Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI)²⁴.

Na revisão do DSM-IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2000), os diagnósticos passaram a alternar entre TGD e SA. Com o surgimento da SA, a ideia de espectro se propagou, pois, de um lado, encontravam-se os gravemente incapacitados, e, do outro, os de alta funcionalidade.

O DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2015) inaugura a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O autismo é situado na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento, assumindo a categoria de espectro. O termo abrangente privilegia os diversos especificadores de identificação de suas variações, como a presença ou ausência de comprometimento intelectual e/ou de linguagem, dentre outros.

O TEA engloba o transtorno do autismo do DSM-IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994), o Transtorno de Asperger, o Transtorno Desintegrativo Infantil (TDI) e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID-SOE).

²¹O transtorno autista consiste numa perturbação do desenvolvimento caracterizada por (a) desenvolvimento anormal ou alterado antes da idade de 3 anos, e apresentando perturbação características do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo (ASSUMPCÃO, JR.; KUCZYNSKI, 2011).

²²O Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) sem outra especificação se configura como um quadro cuja idade de início é variável, com predomínio no sexo masculino, comprometimento discrepante na área da sociabilidade, bom padrão comunicacional e discreto comprometimento cognitivo (ASSUMPCÃO, JR.; KUCZYNSKI, 2011).

²³A Síndrome de Rett é uma encefalopatia grave, ligada ao cromossomo X, com ocorrência predominante no sexo feminino, sendo reconhecida entre 5 e 30 meses de vida, apresentado marcado déficit no desenvolvimento, com desaceleração do crescimento craniano, retardo intelectual marcado, além de grande associação com quadros convulsivos (ASSUMPCÃO, JR.; KUCZYNSKI, 2011).

²⁴O Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI) é observado antes dos 24 meses, com predomínio no sexo masculino; apresenta padrões pobres de sociabilidade e comunicação, associação frequente com síndrome convulsiva, além de prognóstico desfavorável (ASSUMPCÃO, JR.; KUCZYNSKI, 2011).

Assim, é possível que uma criança previamente diagnosticada com Transtorno de Asperger com o DSM-IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994) pode, portanto, ser diagnosticada com o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2015) com TEA leve, com os especificadores “sem deficiência intelectual” e “sem comprometimento estrutural da linguagem”.

Os variados níveis de autismo justificam o emprego da terminologia Transtorno do Espectro do Autismo, no entanto, desde a época de Kanner e Asperger, essa diferenciação que está ligada à gravidade dos comprometimentos cognitivos e comportamentais dos autistas vem causando polêmica, tanto nas áreas científicas como sociais. Muitos *aspies*, como se denominam os autistas diagnosticados com a Síndrome de Asperger, acreditam que não estão enquadrados no espectro do autismo, como reza o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2015).

Por outro lado, são os *aspies* que estão alcançando espaços na sociedade antes nunca vistos, ou pensados, para um autista. As vozes autistas foram ecoadas no curso da história do Autismo pelos pais de tais pessoas. Hoje o protagonismo autista é uma bandeira do movimento conhecido como neurodiversidade²⁵.

O movimento da neurodiversidade é o que mais se afina ao modelo social da deficiência, um movimento que se insere no âmbito dos estudos sobre deficiência, organizado por autistas considerados de alto funcionamento que defendem o ponto de vista de que o autismo não é uma doença a ser tratada e curada, mas uma diferença humana como qualquer outra. E é um movimento que se opõe aos grupos de pais e profissionais que buscam uma cura (ORTEGA, 2009).

A neurodiversidade é pensada por autistas, trazendo, portanto, a importância de compreender o universo autista por autistas. Encontram-se personalidades internacionais autistas aspergers, que representam grupos sociais, políticos e científicos, constituindo e revelando a identidade de todos os que estão no espectro do autismo. Entre elas estão Judy Singer²⁶, Temple Grandin²⁷ (1947-) e Dona Willians²⁸. Esse é o tema da seção seguinte.

²⁵O termo “neurodiversidade” configura-se como um marco sociocultural e histórico que abrange a história dos estudos da deficiência e dos movimentos de deficientes. Em relação, a comunidade autista, o conceito neurodiversidade refere-se ao deslocamento das concepções psicanalíticas para uma concepção biológica e cerebral do TEA (ORTEGA, 2009).

²⁶Socióloga austríaca Asperger, que deu origem ao termo Neurodiversidade. Uma das principais ativistas e motivadoras da criação do Dia do Orgulho Autista – 18 de junho.

²⁷Temple Grandin, autista americana Asperger, que ficou famosa quando sua biografia se tornou filme que recebeu premiações do Emmys. Temple é bacharela em Psicologia, com mestrado e doutorado em Zootecnia.

²⁸Asperger australiana que é escritora, artista, cantora e compositora.

4 A SÍNDROME DE ASPERGER NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE AUTISTA

As características clínicas da Síndrome de Asperger (SA) foram estabelecidas em 1981 pela Dra. Lorna Wing e incluídas como diagnóstico no DSM-IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994). Wing publicou uma série de casos que inicialmente exibiam um atraso de linguagem nos primeiros anos de vida, com sintomas similares aos descritos por Asperger (1906-1980), denominando esta patologia como Síndrome de Asperger. A diferenciação dos relatos sintomáticos de Kanner (1894-1981) e Asperger (1906-1980) contribuiu significativamente com a Epidemiologia do Espectro Autista.

A Síndrome de Asperger é considerada uma patologia crônica de comportamento, não existindo um padrão único de comorbidade, configurando-se como multifatorial e de etiologia complexa, resultando da relação entre o ambiente e a genética do paciente. O Asperger é acometido de uma perda intuitiva dos pensamentos e sentimentos, passando a não conseguir imaginar a mente dos outros e nem antecipar respostas, além de apresentar dificuldades de integrar aspectos cognitivos e afetivos (KLIN, 2006).

Nesta seção, discorro acerca da importância da Síndrome de Asperger ao conhecimento e compreensão do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pois é por meio dos depoimentos de *aspies* que a identidade autista é manifestada e constituída. Inicialmente, traço o perfil psíquico-comportamental do autista asperger e, posteriormente, vou me apropriar de histórias de vidas de *aspies* do Brasil e do mundo para fazer jus às palavras de Hans Asperger (1944), que os batizou de “pequenos professores”.

4.1 O perfil psíquico-comportamental do autista Asperger

A Síndrome de Asperger (SA) é caracterizada por prejuízos na interação social, bem como na limitação de interesses e comportamentos. No âmbito cognitivo, exprimem desenvolvimento aceitável, e, na maioria das vezes, dentro dos padrões de normalidade. Apesar de terem as habilidades intelectuais preservadas, manifestam repertório de linguagem limitado, envolvendo voz infantilizada, pouca empatia, racionalização das emoções e comunicação prolixa, tendente ao monólogo (KLIN, 2006).

Diferentemente daqueles com autismo clássico, os aspergers são susceptíveis de se manterem-se isolados, mas não sofrem de inibição pública. Buscam contatos com seus pares, porém de maneira invasiva e não empática. As conversas que sugerem ou iniciam abordam seus hiperfocos de interesse e assuntos de sua particularidade. Não buscam contatos

amistosos ou marcados pelo afeto; suas abordagens são interpretadas como insensíveis em relação os sentimentos e desejos das outras pessoas (KLIN, 2006).

O quase total desprovimento de espontaneidade e intuição e o apego excessivo aos seus interesses denotam socialmente que as pessoas com AS exprimem ingenuidade social e rigidez comportamental. Cronicamente frustrados pelas diversas tentativas sem sucesso de vinculação social, muitos *aspies* desenvolvem sintomas de transtorno de ansiedade ou humor (KLIN, 2006).

Estudos baseados em atendimento clínico (FLÓREZ, 2014; MARTOS-PÉREZ; PAULA-PÉREZ, 2009) mostram a depressão e a ansiedade como os transtornos psiquiátricos mais comuns em pessoas com TEA. É entendido que as características nucleares do transtorno, tais como a invariância ambiental e o repertório comportamental rígido, obsessivo e estereotipado, são promotoras da sintomatologia depressiva e ansiosa entre os autistas. Outro dado curioso é que o Transtorno Afetivo Bipolar²⁹ se manifesta em um terço de familiares com TEA.

Entre os *aspies* adolescentes e adultos, a depressão se mostra como transtorno psiquiátrico mais comum. O diagnóstico de depressão entre os aspergers segue critérios semelhantes aos da população em geral, no entanto, torna-se muito complicado para os autistas severos que denotam alterações cognitivas e de comunicação severas.

Tal fato justifica a tese de que a constituição da identidade autista é papel dos *aspies*, pois a maioria deles superou fases de dificuldades comportamentais, e, passando a ser capazes de explicá-las, permitem uma aproximação mais fidedigna do que seja o espectro autista em sua diversidade. É válido acentuar que os *aspies* representam a voz que ecoa no espectro autista.

É sabido que a experiência social de pessoas com SA é disparadora ambiental que lhes acomete ansiedade e depressão. Enquanto demonstram exímias habilidades cognitivas e de processamento de conhecimentos técnicos e teóricos em seus hiperfocos, não conseguem realizar, a contento, a reprodução social destes na vida cotidiana. São iminentes a frustração e a desmotivação: porta de entrada para episódios de ansiedade e depressão (FLÓREZ, 2014; MARTOS-PÉREZ; PAULA-PÉREZ, 2009).

²⁹ Transtorno Afetivo Bipolar (TAB) é uma doença mental crônica, recorrente e incapacitante, se não for tratada. Caracterizado por mudanças no humor e alterações no processo cognitivo, com alternância de episódios de depressão e de euforia. Enquanto alguns raros indivíduos podem experimentar somente um único episódio de euforia e depressão em suas vidas, mais de 95% das pessoas com transtorno bipolar têm episódios recorrentes de depressão e euforia ao longo de suas vidas (GOODWIN; JAMISON, 1990).

A sintomatologia da depressão entre os *aspies* perpassa pensamentos fixos, rotinas fechadas, obsessões e condutas autolesivas. Em relação aos transtornos de ansiedade, estão relacionados a preocupações sociais e fobias específicas. É bem verdade que as dificuldades exprimidas pelos autistas aspergers em habilidades da teoria da mente, ou seja, na atribuição de estados mentais e emocionais em si próprios e nos outros, não proporcionam imunidade contra a depressão, mas sim complicam ainda mais esse quadro.

As pessoas com autismo leve (SA), porém, são mais facilmente diagnosticadas com depressão do que os autistas severos que não conseguem expressão linguística. E os gatilhos de um processo depressivo em pessoas com SA se relacionam com descaso dado aos seus focos de interesse, obsessões, rituais e rotinas.

Está nas alterações das funções executivas³⁰ a explicação para tantas complicações comportamentais entre *aspies*. É pelas alterações nessas funções que se compreendem a rigidez mental, as rotinas fechadas e intransponíveis, os interesses específicos e reduzidos, as obsessões e os défices de atenção (PÉREZ RIVERO; MARTINEZ GARRIDO, 2014).

Referente à atenção como um processo psicológico superior³¹ pelo qual as pessoas direcionam suas faculdades mentais para execução de atividades selecionadas, inferem-se considerações importantes em relação àquelas com SA. De modo geral, os autistas demonstram grave alteração no desenvolvimento da atenção conjunta e ampla. Fixam-se em objetos e fatos singulares, não conseguindo realizar uma visão holística e generalista da realidade.

É verdadeiro assegurar o fato de que os aspergers são dotados de habilidades competentes no processamento de detalhamento de objetos, mas denotam sérias limitações no processamento de apreensão global. Estas alterações estão relacionadas com a teoria da coerência central, segundo a qual, existe a tendência em reunir informações diversas e chegar a uma síntese (PÉREZ RIVERO; MARTINEZ GARRIDO, 2014).

Concernente à memória como processo psicológico superior de armazenamento e codificação de dados informacionais, a população com SA manifesta excelente capacidade de memorizar quantidades expressivas de frases e palavras, no entanto, eles são desprovidos de

³⁰As funções executivas são responsáveis pela regulação do comportamento. Correspondem às habilidades que permitem aos indivíduos interagirem entre si e com o mundo, mediante criação, avaliação e readaptação de metas e ações (BRIÃO; CAMPANHOLO, 2018).

³¹O processo psicológico superior envolve a execução das funções psíquicas superiores, que caracterizam o comportamento consciente do homem - atenção voluntária, percepção, a memória e o pensamento. (VYGOTSKY, 1994).

criatividade e consciência vocabular de estabelecer novas falas, sentenças e pensamentos. Repetem mecanicamente o aprendido, processo conhecido como ecolalia.

Os *aspies* exprimem, então, uma boa memória, fato que deve ser aproveitado positivamente nos campos de cognição e apreensão de prática de atividades. Realizam tarefas específicas com alto rendimento por meio de pistas memorizadas. No que concerne à inteligência, os estudos demonstram que as pessoas com asperger expressam níveis de normalidade ou até de alto funcionamento.

A inteligência como processo psicológico superior envolve os domínios intelectuais, que possibilitam aos sujeitos o raciocínio lógico e a resolução de problemas, permitindo êxito na vida cotidiana. Parece embaraçoso falar em excepcionalidade e brilhantismo erudito entre os autistas, mas, desde Leo Kanner e Hans Asperger, existe esse questionamento, que Lorna Wing tentou amenizar, propondo o espectro autista como solução.

A capacidade de socialização e vinculação afetiva duradoura e efetiva, teoricamente, é natural entre os seres humanos, faz parte do quadro de evolução da humana espécie, conforme o que foi dito e ouvido na escola e na universidade. Há, entretanto, humanos com cérebros constituídos diferentemente dos da maioria, funcionamentos mentais tendem do atraso cognitivo-mental à alta funcionalidade específica. A maneira de ser autista desconstitui e quebra paradigmas científicos e filosóficos que normatizaram e guiaram a Humanidade.

As neurociências e suas descobertas sobre o funcionamento do cérebro vêm permitindo avançar no entendimento das contradições emblemáticas que envolve o TEA. Afinal, pequenos professores? Ou idiotas sábios? Ou, ainda, seres iluminados? O certo é que, entre todos os autistas, o contato social como característica fundamental do gênero humano não se confirma.

4.2 Relatos de Aspergers: tecendo conquistas

Reconhecidos pelo brilhantismo cognitivo e acadêmico, os aspergers foram carinhosamente “apelidados” de *small teachers*³² por parte de Hans Asperger (1944). A verdade dos fatos se comprova ao extenso da história do autismo no Brasil e no Mundo. Autobiografias de autistas e relatos de estudiosos cada vez mais se propagam, e, nessa seção,

³²Pequenos professores.

exploro essa particularidade, conhecendo a vida dos *aspies* Temple Grandin, Carly Fleischmann, João Victor Ipirajá, Victor Mendonça, Rodrigo Tramonte e Greta Thunberg.

4.2.1 Mary Temple Grandin (EUA)

O estranhamento se configura como marca registrada nas interpretações alheias acerca do comportamento das pessoas com TEA. Assim aconteceu com uma das mais famosas autistas que o mundo conhece atualmente: Mary Temple Grandin (1947-). Ao escrever a autobiografia, ela a intitulou como *A might girl (Uma garota estranha)*. Relata sua trajetória vivencial desde o nascimento à vida adulta, preparando os leitores e curiosos sobre o mundo autista para a superação dos rótulos impostos sobre essa síndrome aos seus acometidos (GRANDIN; SCARIANO, 1999).

Ao comentar sobre sua infância, Grandin descreve e explica sobre suas crises de hiperatividade e birras, resultado de sua grave desmodulação sensorial³³, e ataques de ansiedade em decorrência de mudanças de rotina. No período da adolescência, com as turbulências hormonais, desenvolveu ataques nervosos que resultaram numa colite crônica e no uso de medicações antidepressivas, mas também na prática de atividades físicas e terapêuticas (GRANDIN; SCARIANO, 1999).

Temple, diagnosticada com autismo de alto funcionamento, é bióloga, psicóloga, mestra e doutora em Zoologia, com ênfase em tecnologias para criação de gado. Traduz, em seus livros e palestras, em que consiste o autismo e suas distintas modalidades de manifestação, afirmando que o pensamento autista é diversificado. No caso dela, pensa por meio de imagens (visual). Existem autistas, no entanto, que pensam matemática, musical ou linguisticamente. Temple Grandin (2020), entrevistada na *live #diferente não menos* promovida pelo Instituto Ninar³⁴ declarou que, brevemente, lança seu mais novo livro que aborda especificamente o pensamento por imagens.

4.2.2 Carly Fleischmann (Canadá)

O silêncio, como nos afirmam poetas e filósofos, é capaz de falar muito mais do que palavras ao vento. É o que me vem à mente, ao escrever sobre Carly Fleischmann (1995-)

³³Segundo Fonseca (2008), desmodulação ou desintegração sensorial consiste no desnivelamento comunicativo entre as percepções dos sentidos no âmbito do seu processamento no cérebro, desencadeando uma variedade de problemas e dificuldades que incluem a motricidade, a adaptação à vida cotidiana, à aprendizagem e ao comportamento psicossocial como um todo.

³⁴Informações sobre o Instituto Ninar acessar www.institutoninar.com.br.

que, até os 11 anos de idade, era considerada autista severa, com poucas chances de desenvolvimento cognitivo e comportamental. Expressava graves comportamentos autolesivos, além de desmodulação sensorial extrema, muita agitação e movimentos corporais intensos e contínuos.

Carly quebrou o silêncio quando, em certo dia, mediada pelo computador, companheiro constante em suas terapias e estimulações, expressou-se teclando a palavra *ache* (dor em inglês). Logo depois, continuou digitando a palavra *help* (socorro) e, correndo rumo ao banheiro, foi vomitar. Foi uma grande e bem-aventurada surpresa para seus pais e terapeutas, que imprimiam quase 60 horas semanais de acompanhamento terapêutico a Carly.

Eles relatam o quanto foi difícil acreditar no potencial adormecido de Carly, pois ela correspondia muito lentamente às intervenções propostas e às medicações. Cumpre mencionar que foi surpreendente perceber que, além de se comunicar, ela já estava alfabetizada, e sobretudo, letrada.

Carly escreve livros, produz entrevistas e participa de programas de televisão, além de ser bastante atuante nas redes sociais. Esses mecanismos de comunicação permitem a Carly explicar detalhadamente cada comportamento seu como autista e o que eles significam, permitindo uma aproximação singular ao que seja o TEA (FLEISCHMANN; FLEISCHMANN, 2012). Em seu livro, *Carly's Voice* (FLEISCHMANN; FLEISCHMANN, 2012, constata-se literalmente essa afirmação.

4.2.3 João Victor Ipirajá (Brasil)

Autismo, no Brasil, ainda significa diagnóstico tardio, consoante o que confirma a história de vida de João Victor Ipirajá. Foi diagnosticado aos 20 anos de idade, depois de transladar por diversos profissionais e especialistas da área de saúde. Em seu canal³⁵, na plataforma midiática de compartilhamento de vídeos *youtube*, relata sobre sua saga em busca de decifrar-se e compreender-se em meio a um mundo estandardizado.

Considera que ser asperger é um desafio constante, pois são inúmeras variáveis do convívio humano e do meio físico envolvidas, entre elas, o ruído, a iluminação, a temperatura, os aromas, além dos protocolos de relacionamento interpessoal e das expressões faciais. João Victor vivenciou esses fatores desde a infância, todavia seu diagnóstico aconteceu na idade adulta, que, segundo ele, decorreu da insipiência dos profissionais que o assistiam.

³⁵Informações sobre o canal My Autism Diagnosis acessar <https://youtu.be/jl0irNwsxUs>.

A escolarização de João Victor não foi nada fácil. Como é de costume, entre os aspergers, sofreu muito *bullying*³⁶ e desenvolveu bloqueios afetivos e emocionais intensos. Se não fosse pelo apoio e suporte dos pais, teria sucumbido, relata ele. A socialização no ambiente familiar estendido foi marcada por inúmeros obstáculos. Sua caracterização excêntrica desagradava e incomodava, e os comentários causavam desconforto e sofrimento. Em 2020, foi aprovado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e irá cursar Engenharia da Computação no Instituto Federal do Estado do Ceará (IFCE). Seguindo sempre seu hiperfoco, João Victor vem alcançando paulatinamente seu espaço social.

4.2.4 Victor Mendonça (Brasil)

Entre a genialidade e as limitações, é assim que Victor Mendonça descreve a vida asperger. Em suas palestras, sempre proclama que não existe nada mais incômodo, desagradável e equivocado do que escutar que sua síndrome não o impacta e nem o limita em nada com relação aos neurotípicos³⁷. Eis um dos motivos do insucesso da inclusão escolar e acadêmica dos autistas *aspies*, conclui. Seu diagnóstico também foi tardio, aos 11 anos de idade.

Em um dos seus livros, intitulado *Outro Olhar* (MENDONÇA, 2015), Victor propõe reflexões sobre o autismo, imprimindo sinceridade, sensibilidade e a constante preocupação com o cotidiano da vida asperger. Refaz seu caminho de inclusão, reiterando que os obstáculos são susceptíveis de superação com suporte afetivo familiar e social, denotando que o mundo pertence a todos (MENDONÇA, 2015).

O trânsito social de Victor é bem ativo, iniciando por sua profissão: jornalista. É membro da Soka Gakkai Internacional (SGI)³⁸ que trabalha para a Paz, Educação e Cultura, tendo como base o budismo. Colunista no *blog* “Tudo bem ser diferente” e até pouco tempo redator e apresentador do programa de rádio semanal “Mundo Asperger”, abordava crônicas bem-humoradas acerca da vida de pessoas com a SA. Atualmente cursa Mestrado Acadêmico

³⁶O *bullying* se configura como um relacionamento social abusivo influenciado por padrões sociais ditados por grupos de pares, organização escolar, igrejas e comunidades. Todos os sujeitos envolvidos no fenômeno *bullying*, tanto agressores, vítimas, e testemunhas são atingidas moral e psiquicamente por essa prática de violência. (EIRAS, 2011; SÁ, 2012).

³⁷Neurotípico significa que existe um desenvolvimento neurológico típico, ou seja, sem alterações. Portanto, são consideradas pessoas neurotípicas aquelas que não apresentam transtornos de neurodesenvolvimento (ORTEGA, 2009)

³⁸Soka Gakkai (Budismo em Ação pela Paz) é uma associação religiosa composta por doze milhões de adeptos no mundo inteiro. Tem como base o pensamento do monge budista japonês Nichiren, onde seu principal livro sagrado é o Sutra do Lótus (Soka Gakkai International, 2020. Maiores informações sobre Soka Gakkai acessar www.sgi.org.

em Comunicação Social na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é blogueiro na empresa Portal Uai³⁹, e escritor, apresentador, palestrante na empresa “Mundo Autista”.

4.2.5 Greta Thunberg (Suécia)

O ambiente é um dos disparadores para o TEA, no caso de Greta Thunberg (2003-), além de acionador, tornou-se seu hiperfoco. Depois de um episódio depressivo aos 11 anos de idade, Greta foi diagnosticada com SA. Quando indagada acerca de sua paixão e ideia fixa por salvar o Planeta, explica que concentra sua atenção, esforços e objetivos na luta pela preservação do meio ambiente. Para ela, a configuração do superpoder de uma pessoa com asperger está na “obsessão” por um tema específico.

Sua mãe, uma famosa cantora de ópera, Malena Ernman, que representou a Suécia no festival Eurovision⁴⁰ de 2009, e seu pai, um ator de teatro, Svante Thunberg, mudaram suas maneiras de pensar graças a ela. Tornaram-se veganos, reduziram seu consumismo e pararam de viajar de avião (THUNBERG; THUNBERG; ERNMAN, 2019). Relataram isso no livro *Nossa Casa está em Chamas*, a versão em português de uma autobiografia familiar lançada na Suécia em 23 de agosto de 2018, com o título de *Scener ur Hjärtat (Cenas do coração)*.

Greta Thunberg, aos 16 anos, é considerada uma das mais influentes ativistas ambientais da atualidade. Incomoda chefes de Estado com suas colocações nas redes sociais e tem sido a voz de adolescentes e jovens autistas no mundo todo. Em suas aparições públicas, por meio de discursos e palestras, sua expressão facial e gestos um tanto irritados, quase gritando, são reconhecidos nos autistas inteiramente convictos de suas palavras quando em debate ou discussão. É um jeito peculiar de ser e de comunicar dos aspergers em defesa de suas crenças e focos de estudo.

Greta já discursou na Cúpula do Clima da Organização das Nações Unidas (ONU), em Katowice, em 2018, e na abertura da Cúpula da Ação Climática da ONU, em Nova Iorque, no dia 23 de setembro de 2019. Ainda em 2019, foi eleita pela revista estadunidense *Time* como uma das 100 personalidades do ano, premiada “Embaixadora da Consciência” pela Anistia Internacional, e indicada ao Prêmio Nobel da Paz.

³⁹Informações sobre o Portal UAI acessar www.uai.com.br.

⁴⁰Festival Eurovisão de Canção é um concurso de canções televisionado a ocorrer anualmente desde 1956, com participantes de diversos países, cujas televisões nacionais transmissoras são membros ou associados da União Europeia de Radiodifusão. É transmitido mundialmente pelo rádio, TV e internet. Maiores informações sobre o Eurovision Songs Contest acessar www.eurovision.tv.

4.2.6 Rodrigo Cardoso Tramonte (Brasil)

“Artismo” no Espectro do Autismo, um autista, cartunista, esse é Rodrigo Tramonte. Graduado em Artes Plásticas pelo Centro de Artes da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e Pós-Graduado em Produção Multimídia pelo Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina (CESUSC). Afirma que foi por meio de seu talento artístico, hiperfoco no desenho caricatural, que conseguiu se aproximar das pessoas e isso lhe permitiu contato social.

Rodrigo vivenciou situações complicadas, até compreender e entender a si próprio quando foi diagnosticado com SA. Em uma de suas experiências laborais, uma de suas colegas (fonoaudióloga) lhe questionou acerca de sua maneira excêntrica de trabalhar isoladamente, e sobre sua comunicação corporal e linguística insuficiente. Assim, Tramonte procurou um especialista e foi diagnosticado aos 30 anos de idade com SA. Sua vida foi ressignificada, à medida que encontrou novos caminhos a seguir, e retomou situações existenciais ainda não completamente definidas.

Em seu primeiro livro, *Humor Azul*, o lado engraçado do Autismo, reúne tiras de quadrinhos de humor, do qual o personagem principal é Zé Azul, um autista de 30 anos que vive com a mãe e é antissocial (TRAMONTE, 2015). O objetivo do livro é conscientizar os leitores sobre o comportamento dos autistas e o modo como eles enxergam o mundo.

Um dos lemas de seu trabalho, segundo ele, é o tratamento respeitoso e ético, e isso se reflete na natureza de suas caricaturas, que dão ênfase a traços divertidos e inusitados da personalidade dos retratados, em vez de se fixar em aspectos físicos capazes de pejorar suas imagens. Rodrigo Tramonte é candidato a vereador em Florianópolis e trabalha na Mauricio de Sousa Produções⁴¹ como roteirista, assessorando na construção do perfil de André: o personagem autista da Turma da Mônica.

As capacidades e talentos dos autistas são indiscutíveis e estão sempre ligados aos seus hiperfocos de estudo e trabalho. Considerar os interesses focalizados dos autistas é a porta de entrada para o processo de inclusão educacional desse público. Essa supermotivação para o aprender e fazer é habilitada a funcionar como balizador na avaliação da aprendizagem dos autistas em âmbito acadêmico. No segmento do texto, refiro-me à possibilidade de formular uma práxis de avaliação inclusiva para autistas no Ensino Superior.

⁴¹Informações sobre Mauricio de Sousa Produções acessar www.youtube.com/channel/UC6bvaeZ7n1LYynzjrIVWudg.

5 AUTISTAS E AVALIAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A trama estabelecida no âmbito do cotidiano da universidade, ante o desafio da inclusão e permanência do aluno autista em sala de aula, tem como fundamento o planejamento e a avaliação da aprendizagem. Desenvolver uma atitude inclusiva ante um autista transpõe uma simples incursão do mesmo no território acadêmico, formal e institucional (BEYER, 2005; SASSAKI, 1997).

Nesta seção, reporto-me aos princípios da avaliação formativa como ponto de partida para efetivar uma avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva no Ensino Superior.

5.1 Práxis Avaliativa no Ensino Superior

As práticas avaliativas no Ensino Superior ainda estão arrimadas no mérito e no esforço pessoal, reforçando ainda mais a competição e o individualismo mediante a valorização e premiação dos melhores. O discurso da educação como meio de autorrealização, sem consideração dos condicionantes sociais, camufla a ideia de avaliação dominante nas universidades, que é expressão dos mecanismos de autoritarismo e dominação (CASTANHO, 2000; HOFFMANN, 1996; LUCKESI, 2001).

No raciocínio de Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), a avaliação da aprendizagem em contextos universitários relaciona-se: a) aos processos avaliativos que passam pela complexidade dos conteúdos e dos níveis de aprendizagem dos alunos. Enfatiza-se a avaliação de conteúdos conceituais, valorizando a memorização e reprodução, desconsiderando questões comportamentais e subjetivas, pensamento crítico e resolução de problemas; b) à inexistência de critérios de avaliação claros e objetivos perceptíveis aos alunos, em razão da incoerência entre os procedimentos avaliativos e o jeito como o professor trabalha o conteúdo. Além disso, os critérios de avaliação devem ser discutidos e analisados com os alunos para as devidas deliberações; c) à predominância do uso de avaliação somativa⁴², pois a preocupação de professores e alunos está dirigida, tão-só, para os resultados e notas, em detrimento da compreensão do processo de aprendizagem; d) ao uso equivocado dos efeitos da avaliação, visto que os professores não utilizam esses resultados como meio de reflexão e mudança de

⁴²A avaliação somativa é de natureza quantitativa e classifica os níveis de aprendizado pela medição dos resultados obtidos. Tem como principal objetivo classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado (HAYDT, 2000).

sua prática, tampouco revisam, em conjunto com os alunos, o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, são necessárias mudanças nas práticas avaliativas do Ensino Superior, o que exige mudanças nas concepções de ensinar e aprender. Para tanto, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem oferecer um projeto político-pedagógico (PPP) claro acerca do perfil de profissional que tenciona formar e do papel do professor e de sua disciplina no contexto dessa formação.

A reflexão sobre a prática, o fortalecimento de ações colaborativas entre os professores – planejamento, definição de objetivos, seleção de estratégias, de procedimentos e instrumentos de avaliação – encaminham mudanças significativas nas práticas de ensino na universidade, que se reverteriam numa prática de avaliação formativa que considera o processo. A cultura da prática da avaliação formativa é composta pela diversidade de estratégias, técnicas, procedimentos e experiências que docentes e discentes realizam para produzir aprendizagem. A conquista do conhecimento é resultante da atividade cognitiva dos alunos e professores, individual e coletivamente, em meio ao processo permanente de questionamento, análise, reflexão, composição e interação (CASTANHO, 2000; HOFFMANN, 1996; LUCKESI, 2001).

Ao analisar a avaliação da aprendizagem nas IES, é preciso considerar a categoria da totalidade, inserindo-a num âmbito largo, capaz de abarcar implicações sociais, institucionais, pedagógicas e psicológicas. Deve-se procurar compreender as questões fundamentais e as várias relações que se estabelecem nesses ambientes.

É crucial, desse modo, considerar o papel das variáveis contextuais e sociais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem para estabelecer uma avaliação na perspectiva inclusiva na Universidade. Aprofundo essa ideia no módulo seguinte.

5.2 Avaliação e inclusão educacional na Universidade

A conjunção de problemas da Avaliação Educacional fomenta diversos estudos e pesquisas. Quando se adentra o segmento da avaliação na perspectiva da acessibilidade da aprendizagem para todos, essa seara se torna um manancial de possibilidades teórico-práticas que anunciam um caminho: a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Básica e na Superior.

A princípio, para contextualização das discussões sobre inclusão educacional, é preciso o destaque de dois documentos internacionais: a “Declaração de Educação para

Todos” (UNESCO, 1990) e a “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994). O primeiro denuncia a inoperância do processo de escolarização via dados alarmantes de analfabetismo e da não conclusão da Educação Básica por milhões de pessoas mundialmente. O propósito se configura na satisfação das necessidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Na Declaração de Salamanca, o foco está na educação das pessoas com deficiência. O documento enfatiza que a Educação Especial deva ser parte integrante do sistema educacional, em consonância com a Declaração de Direitos Humanos (BRASIL, 1994).

Esses documentos se tornaram aportes legítimos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2001b), que garantiu o ensino para pessoas com deficiência na rede regular, prioritariamente, em consonância com a Constituição de 1988 (BRASIL, 2009). Justaposta a essa garantia, a LDB 9394/96 propõe uma prática avaliativa na perspectiva formativa para os alunos da Educação Especial.

A prática da avaliação formativa pressupõe transparência e colaboração de todos os envolvidos. Ela potencializa o intercâmbio de informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias didáticas dos professores e atitudes dos alunos. A avaliação formativa está centrada essencialmente na gestão da aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Assim sendo, configura-se como formativa toda avaliação que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Daí ser válido considerar o fato de que toda avaliação formativa denota um viés inclusivo, à medida que se mostra como componente obrigatório de individualização das aprendizagens, de diferenciação das intervenções e dos procedimentos didáticos, respeitando os estilos de ser e aprender dos discentes (PERRENOUD, 1999).

No que diz respeito à Educação Superior, efetuar uma avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva incita alguns pontos de reflexão sobre a docência nessa modalidade de ensino. A racionalidade prática do professor da universidade perpassa o conhecimento específico de sua área de estudo, focando-se quase sempre em suas especificidades de pesquisa, em detrimento da essencialidade do compromisso docente na Educação Superior.

A ação docente no âmbito da Educação Inclusiva evoca, no professor universitário, o espírito do não saber e da imprevisibilidade, que forjarão sua subjetividade docente. Essa “nova” subjetividade implicará uma modalidade diferente de ser professor por meio de suas práticas pedagógicas e avaliativas (PERRENOUD, 1999).

Então, o ofício docente na universidade retoma suas origens no que concerne à ideia do discípulo e do mestre, quando depara a inclusão do aluno com deficiência. Com uma

singularidade, porém, nessa relação docente-discente: os desafios de aprendizagem são recíprocos, simultâneos e adaptativos. O planejamento de ensino e o processo de avaliação da aprendizagem precisam ocorrer numa sintonia, em que as partes envolvidas sejam reconhecidas e seus espaços bem delimitados, mesmo que imbricados estejam.

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

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

Torna-se iminente o aperfeiçoamento da cultura livresca e enciclopédica da academia, com o objetivo primeiro de superação dos princípios da Pedagogia Tradicional⁴³, permitindo, assim, a criação de condições para aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. A universidade passa a ser referência na promoção do respeito ao direito à Educação e à diferença, permitindo-se vivenciar o desafio de promover educação com equidade⁴⁴ para os alunos matriculados com condições de atendimento adequadas, inspirando uma cultura docente orientada pelas diferenças individuais no processo de ensino-aprendizagem (BEYER, 2005; SALES, 2007; SASSAKI, 1997).

A imersão no ambiente diverso, múltiplo, marcado pelo inusitado, característico da inclusão educacional, desestabilizará a rotina fechada e inflexível de práticas avaliativas em curso no Ensino Superior. A complexidade da vida real recairá na complexidade que envolve o ato de avaliar. No modelo predominante de Educação Superior, os aspectos subjetivos e sociais dos alunos são pouco ou quase não considerados, à medida que são

⁴³A Pedagogia tradicional está embasada na ideia de que os professores são detentores do saber e os alunos devem apreendê-los via memorização. Então, quanto maior a capacidade de armazenar informações, mais propenso à aprovação está o aluno. Vale ressaltar que os conteúdos e procedimentos didáticos não apresentam relação com o cotidiano dos alunos (LUCKESI, 2001).

⁴⁴No direito de constituir uma identidade própria e reconhecimento dessa identidade, configura-se a igualdade, e a equidade está no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas, com vistas a garantia da igualdade (BRASIL, 2001a).

supervalorizados os pontos cognitivo-intelectuais da aprendizagem. Essa concepção de ensino e aprendizagem é factível de produzir situações desconfortáveis, quando a matéria conforma inclusão educacional (BEYER, 2005; PIECZKOWSKI, 2016).

A política de inclusão nas universidades solicita a revisão de concepções e paradigmas, redefinindo suas responsabilidades no estabelecimento de relações que promovam a criação de espaços de aprendizagem inclusivos. A Educação Inclusiva se caracteriza como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço e cuidado à diferença como condição a ser valorizada pelo respeito aos variegados ritmos de aprendizagem e pela proposição de novas práticas pedagógicas (ANACHE, 2007; PRIETTO, 2006).

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

A diversificação de atividades pedagógicas e práticas avaliativas abrangendo o maior número de inteligências deve ser o foco dos professores universitários no alcance dos estilos de aprendizagem de seus alunos para conduzi-los a atividades acadêmicas significativas. Esse é o tema tratado na seção a seguir.

5.3 Avaliação Formativa na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na (TEA) no Ensino Superior

A Educação Superior, pela própria tradição histórica nacional, revela grande valorização à competência técnica e aquisição de conhecimentos e conteúdos pelos alunos. A vida não cabe, entretanto, numa integralização curricular estanque e unívoca; é o que nos ensina uma pessoa com autismo numa sala de aula na universidade. Os fantasmas do “capacitismo” e da incapacidade rodeiam as pessoas como a face de uma mesma moeda. Os preconceitos desabrocham num jardim de possibilidades para mudança e acolhimento da diferença (FIGUEIREDO, 2010).

Os estilos de aprendizagem representam as competências pessoais dos aprendizes para processar informação em um ambiente de aprendizado. Cada aluno tem um jeito específico para receber e processar informação, que resulta de sua historicidade e perfil cognitivo. Um dos grandes desafios dos professores do Ensino Superior está no

reconhecimento da importância de compreender a singularidade do aprender de seu alunado. A ausência dessa consciência proporciona a geração de estereótipos e rotulações de alunos como despreparados, inconvenientes ou incapazes (CASTANHO, 2000; RUSSEL, 2014).

É demasiado importante que se conheçam os variados estilos de aprendizagem para que haja sintonia entre professores e alunos. Assim o ensino do professor estará alinhado com a maneira de aprender do alunado, tornando o ambiente de sala de aula um espaço dialógico e de aprendizagem mútua.

Reúnem-se algumas ações do educador promotoras do alinhamento cognitivo entre eles e os alunos pertencentes à Educação Superior: a) identificação dos estilos de aprendizagem predominantes na sala de aula para adaptar o planejamento de ensino disciplinar; b) aplicação de várias estratégias de ensino para atender a demanda dos estilos de aprendizagens da sala de aula (CASTANHO, 2000; RUSSEL, 2014).

Para alcance do objetivo de constatar a especificidade cognitiva de seus alunos, o professor precisa definir meios para tanto. Desse modo, mostro uma das correntes do cognitivismo que incorpora as competências psíquicas e sociais na aquisição do conhecimento pelos alunos: a “Teoria das Inteligências Múltiplas”, de Howard Gardner (1994).

Gardner (1994) desenvolveu um instrumento que possibilita a avaliação de aprendizagem mediante as Inteligências Múltiplas. Ele afirma que, para que uma aprendizagem seja eficaz, todas as inteligências devem ser consideradas nesse processo, as quais pertencem a três domínios: físico, cognitivo e emocional.

O professor deve considerar que as inteligências funcionam como sinalizadoras das áreas dominantes, nas quais a aprendizagem dos alunos se mostra mais eficazmente. Vale ressaltar que cada inteligência é desenvolvida e que algumas são mais ou menos prevalentes em decorrência de aspectos genéticos e ambientais.

Mesmo que os instrumentais de identificação das inteligências respeitem uma abordagem predominante quantitativa, o estudo da Inteligências Múltiplas se populariza cada vez mais no Brasil e no Mundo. Conforme Gardner (1994), as inteligências múltiplas são assim designadas: a) Verbal-linguística - representa a capacidade de efetivamente manipular a linguagem para se expressar retórica ou poeticamente, muito relevante para o sucesso acadêmico. É desenvolvida via leitura, escrita e comunicação mediada por computador; b) Lógico-matemática – representa a capacidade de detectar padrões, de racionalizar dedutivamente e de pensar de maneira lógica. Essa é outra inteligência marcante na vida acadêmica e é desenvolvida mediante a resolução de problemas, a programação e o uso de planilhas eletrônicas; c) Visual-espacial - representa a capacidade de manipular e criar

imagens mentais para possibilitar a solução de problemas. Seu desenvolvimento relaciona-se à preparação de desenhos, fotos, animações e criação de *sites* e vídeos; d) Corporal-cinestésica – representa a capacidade de uma pessoa em usar suas capacidades mentais para o controle e coordenação de seus movimentos corporais; e) Musical-rítmica - representa a competência para reconhecer e compor tons e ritmos musicais; f) Intrapessoal – retrata a capacidade de entender os próprios sentimentos e motivações. Ela permite a consciência de pensamentos e emoções; g) Interpessoal – representa a capacidade de entender os sentimentos e as intenções das outras pessoas. A empatia é marca registrada dessa inteligência, desenvolvida por meio de discussões e projetos coletivos e jogos didáticos; h) Naturalista – comum entre geólogos e biólogos - se traduz na habilidade de organizar objetos relacionados à natureza, como classificar e reconhecer plantas, animais, minerais; i) Existencial –dirigida à reflexão e ponderação acerca de pontos relacionados à existência humana e à origem da vida.

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

No âmbito ação da Educação Inclusiva, os desafios docentes estão atrelados à complexidade das dificuldades de aprendizagem do alunado da Educação Especial. A avaliação formativa aparece como bálsamo perante as inúmeras situações a serem ajustadas e adaptadas no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem. A ideia da avaliação prognóstica⁴⁵ te como princípio, permitir o ajuste recíproco entre aprendiz e programa de estudos (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005; PERRENOUD, 1999).

Esse prognóstico, todavia, antecede a intenção do professor avaliador o aceite, ou à negativa, da avaliação formativa em sua prática docente. Retoma-se o paradigma da acessibilidade atitudinal na Educação Inclusiva, porta de entrada dos exímios planejamentos individuais para alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem. A acessibilidade atitudinal se configura como meio de eliminação de barreiras comportamentais advindas de discriminação, estigmas, estereótipos e preconceitos que dificultam e impedem a efetivação da inclusão social (CEZAR, 2010; SASSAKI, 1997).

⁴⁵Prognóstico vem do grego e significa saber antecipadamente. Um prognóstico se configura como uma hipótese baseada em evidências observacionais e analíticas (PERRENOUD, 1999).

A avaliação formativa, nestas circunstâncias, é de caráter informacional para os envolvidos no processo educativo. A avaliação se configura como formativa à medida que informa, ao professor, os efeitos reais do seu trabalho pedagógico e, ao aluno, sobre suas dificuldades, tornando-o capaz de reconhecer e corrigir seus erros (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005; PERRENOUD, 1999).

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

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

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

A avaliação tradicional rompe com as inovações pedagógicas, pois nega a concepção fundamental da regulação das aprendizagens, quando desconsidera os estilos de aprender, buscando formatar os alunos em apenas num contexto didático-pedagógico. Limita-se, pois, a uma lógica de memorização do conhecimento em desfavor de uma lógica de aprendizagem (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005; PERRENOUD, 1999).

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

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

capacidades de autorregulação cognitiva dos educandos são desiguais tanto quanto as capacidades de autodefesa e de autorregulação dos sistemas vivos.

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

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

A fomentação do conflito cognitivo e dos processos inerentes ao desenvolvimento dos saberes e conteúdos pelos aprendentes autistas, na Educação Superior, perpassa metodologias ativas de ensino e avaliação diferenciadas e peculiares. A prática da avaliação formativa proporciona aos alunos autistas e professores universitários uma relação dialógica para, juntos, assumirem os sucessos e insucessos do processo de ensino e aprendizagem onde estão inseridos. É um pacto coletivo pela efetivação da aprendizagem (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005; PERRENOUD, 1999).

No segmento imediatamente posterior, vêm comentários respeitantes aos aspectos metodológicos da pesquisa, que está centrada num estudo de caso com alunos autistas matriculados em cursos de graduação da UFC.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção reporta-se à historicidade da pesquisa, a metodologia utilizada, e os resultados alcançados estão sistematizados no fragmento posterior. Para o devido alcance dos objetivos desta investigação, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de estudo de caso, que busca aprofundamento de determinadas situações ou fatos que denotam similitudes, e são marcados pela singularidade e ineditismo (RODRIGUES, 2007; YIN, 2015).

6.1 Trajetória do projeto de pesquisa

Inicialmente, o projeto se configurava como estudo de caso único numa escola da rede privada de Fortaleza-CE, em que o objetivo principal seria conhecer e avaliar estratégias de ensino para alunos autistas no Ensino Regular.

No seguimento dos estudos orientados e durante a disciplina Seminário de Produção Científica, ministrada pelo Professor Doutor Raimundo Hélio Leite, o projeto foi iniciando sua metamorfose, que culminou com a corrida nos aspectos metodológicos da pesquisa em virtude eclosão da Pandemia de covid-19⁴⁶ em março do ano de 2020.

A segunda versão do projeto permaneceu focada na Educação Básica, mas como estudo de caso múltiplo em escolas da rede privada de Fortaleza-CE e com o foco na avaliação de aprendizagem de alunos com TEA na Educação Básica. Em decorrência, porém, de um fato novo em minha trajetória profissional, bons ventos me encaminharam para a inclusão na Educação Superior.

A variante terceira do projeto nasceu da participação num trabalho de adaptação de plataformas digitais de ensino a pessoas com autismo, onde acompanhei adultos universitários com TEA no Centro de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação Dell, vinculado à Universidade Estadual do Ceará. Assim, deliberei, em comum acordo com a Professora Doutora Tânia Viana, voltar-me para o público autista adulto do Ensino Superior.

⁴⁶No dia 11 de março de 2020, o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou, em Genebra, a covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, como uma pandemia. O primeiro caso de infecção pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, foi identificado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro do último ano. Desde então, os casos começaram a se espalhar rapidamente pelo mundo: primeiro, pelo Continente asiático, e depois por outros países. Por ser de fácil contaminação pelas vias respiratórias e pelo contato humano em geral, os protocolos de saúde adotaram como medidas preventivas: o isolamento social, higiene das mãos com água e sabão, o uso do álcool gel a 70%, além do uso de máscaras. Ainda tem curso pleno pandemia e na esperança da imunização por vacinas que permanecem em testes. Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS). Informações acessar www.paho.org/bra/covid19.

Deste modo, esta tese pertence ao projeto Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência da Secretaria de Acessibilidade da UFC e atende ao público autista no Ensino Superior. Este projeto da Secretaria de Acessibilidade demonstra quatro estudos concluídos e orientados pela Professora Tânia Vicente Viana.

Ao realizar o mapeamento de matrículas de autistas nas IES do Estado do Ceará, concluí que a Universidade Federal do Ceará (UFC) seria ser o *locus* adequado para minha pesquisa de doutorado, pois apontava um número considerável de autistas (09) matriculados em seus cursos de graduação. Desse modo, o projeto, na primeira qualificação, ficou definido como “Avaliação da Aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: um estudo de caso na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará”, pois, pelos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação, existia um aluno autista matriculado no curso de Fisioterapia e quatro no curso de Medicina.

Os ventos, porém, continuaram a soprar e, durante o processo de identificação dos alunos, de modo especial, no curso de Medicina, não obtive sucesso. A situação se configurava como problemática à medida que os alunos não se declaravam autistas, e, assim, os próprios professores os desconheciam como tais.

Igualmente, demandei suporte no Sistema Eletrônico de Informação do Cidadão (e-SIC) da UFC, mas o requerimento de solicitação de informações (Processo nº 23067.057921/2019-93) sobre os alunos autistas matriculados no curso de Medicina da UFC foi indeferido pela Pró-Reitoria de Graduação e pela Coordenadoria de Planejamento, Comunicação e Informação, sob a égide da Lei nº12.527, de 18 de novembro de 2011, e do Decreto nº7.724, de 16 de maio de 2012, que constitui como informação sigilosa a identidade dos alunos.

Nesse momento, o trânsito acadêmico foi crucial para a continuidade e sucesso desse empreendimento investigativo. Passei a contatar a Divisão de Apoio da Secretaria de Acessibilidade e os grupos de pesquisa⁴⁷ sobre TEA na UFC, dos quais faço parte. Daí, configurou-se a versão final do projeto de tese aqui expresso, que foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFC (BRASIL, 2012) em novembro do ano de 2019⁴⁸ com o título de “Avaliação da Aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo: um estudo de caso na Universidade Federal do Ceará”.

⁴⁷Grupo de Estudos Analíticos e Psicopedagógicos em Transtorno do Espectro do Autismo (GEAPTEA) vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e Grupos de Estudos em Autismo (GEA) vinculado à Secretaria de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará.

⁴⁸Processo na Plataforma Brasil com número CAAE 26151719.0.0000.5054.

6.2 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa, na maioria das vezes, envolve situações e contextos particulares marcados por um emaranhado de significados e de rico esquema simbólico. Pesquisadores que decidem por esse tipo de pesquisa buscam a compreensão das dinâmicas sociais em âmbito interpretativo. Consideram a vivência, a experiência, o cotidiano, ou seja, a vida real em si, na condição de fonte inesgotável de sentido para as ações humanas (MINAYO, 1999).

Com efeito, se distancia dos pressupostos inerentes ao Positivismo e ao método hipotético-dedutivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), apoiando-se nas suposições básicas da Ontologia, da Epistemologia e da Metodologia, próprias do paradigma interpretativo-qualitativo (CHIZOTTI, 2006).

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa reúne cinco características básicas: i) a fonte de dados é o ambiente natural e o investigador o principal instrumento; ii) é de caráter descritivo; iii) focada nos processos em vez de o ser nos resultados; iv) analiticamente indutiva; v) centrada no universo simbólico e de sentidos dos participantes.

Chizotti (2006) corrobora, afirmando que o termo **qualitativo** implica interação intensa com pessoas, locais e fatos que constituem o universo pesquisado. O intuito é alcançar o âmago dos significados por meio de uma apurada sensibilidade investigativa. Nesse sentido, a competência do pesquisador qualitativo se relaciona com sua sensibilidade, ao se confrontar com seu objeto de estudo e com sua capacidade intelectual, que permitirá relacioná-la com sua vivência de pesquisador e com seu arcabouço teórico inspirador.

A transdisciplinaridade da pesquisa qualitativa envolve a multiplicidade das Ciências Humanas e Sociais, adotando uma diversidade de métodos para o alcance pleno do fenômeno em evidência para análise, dentre eles, o estudo de caso. Deste modo, a pesquisa de natureza qualitativa cobre os objetivos desta investigação, pois proporciona imersão no cotidiano de ensino e aprendizagem dos sujeitos pesquisados, aprimorando o conhecimento e compreensão do objeto de estudo.

6.3 O estudo de caso

O estudo de caso está inserido no grupo das teorias microssociológicas integrantes de um conjunto de métodos de pesquisa que conferem ênfase ao estudo da atitude natural do

homem em seu mundo-vida e à maneira pela qual este é por ele constituído (LAPASSADE, 2005). Está centrado em descrições e em interpretações personalistas, qualquer que seja a sua orientação - naturalista, etnográfica, etnometodológica⁴⁹, ou qualquer outra. O fundamental em um estudo de caso é a observação reflexiva e interpretativa, para que se identifique o significado de uma variável e de suas influências.

O pesquisador, no estudo de caso, envolve-se e relaciona-se de maneira a participar de todas as operações relativas ao caso, o que lhe possibilita uma reflexão mais intensa sobre ocorrências observadas. Dedicar parte de seu tempo a entrevistas e estudos de documentos, comportamentos típicos de avaliação qualitativa, objetivando melhor compreensão do fenômeno estudado (VIANNA, 2000).

Conforme André e Lüdke (1986), o estudo de caso configura-se como simples e específico ou complexo e abstrato. Na primeira situação, baseia-se numa situação ou caso único, e, na segunda, envolve casos ou situações múltiplas com dimensões e caracteres semelhantes. Para Stake (1995 *apud* CHIZOTTI, 2006), existem três tipos de estudo de caso: i) intrínseco, que busca compreender aspectos inerentes de um caso particular; ii) instrumental, que se centra num caso para aprofundamento teórico como meio de inspiração científica de futuras pesquisas; iii) coletivo, que se direciona a diversos casos instrumentais como meio de amplificação e apreensão analítica do fenômeno.

Em face do enunciado, o estudo de caso se configurou como método adequado para realização deste experimento. Possibilitou apreensão de dados expressivos à compreensão do fenômeno, que estiveram delimitados única Instituição de Ensino Superior (IES).

6.4 Amostra

A amostra foi intencional, em conformidade com os objetivos do estudo, formada por: i) alunos autistas matriculados em cursos de graduação da Universidade Federal Ceará,

⁴⁹O estudo de caso naturalista se configura de realidades múltiplas, construídas e holistas, onde o pesquisador e o pesquisado são interativos e inseparáveis, não sendo admitidas generalizações, mas hipóteses que descrevam casos particulares e, finalmente, a investigação é dotada de valores inerentes ao processo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O estudo de caso etnográfico busca descrever formas de manifestação cultural, e sua principal preocupação é o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas, alguns diretamente expressos pela linguagem e outros transmitidos indiretamente por meio das ações (ANDRÉ, 1995). O estudo de caso etnometodológico relaciona-se aos etnométodos que são os procedimentos usados cotidianamente pelos agentes sociais como meios práticos de cumprimento de normas e regras inerentes aos sistemas de interação social em que estão inseridos (LAPASSADE, 2005).

ii) professores indicados pelos próprios alunos e iii) coordenadores dos cursos onde esses alunos se encontravam matriculados.

Os cursos atendidos na pesquisa foram: graduação em Fisioterapia, Letras e Pedagogia. A escolha dos alunos desses cursos tornou viável a pesquisa, visto que a Secretaria de Acessibilidade da UFC guardava registros que possibilitaram a sua identificação e o respectivo contato.

Logrei adesão à empreitada da pesquisa de um aluno do curso de Fisioterapia, um do curso de Letras e dois alunos do curso de Pedagogia. Para tanto, iniciei o contato com os referidos coordenadores dos cursos para autorização da coleta de dados, que se iniciou em meados de janeiro do ano de 2020.

Foi realizado contato via correio eletrônico com as coordenações dos cursos, e tive resposta, de imediato, da coordenadora do curso de Fisioterapia. Marcamos um encontro pessoalmente na primeira semana de fevereiro de 2020, quando foram exibidos os intentos da pesquisa. Conversamos sobre o aluno autista e seus professores, e foi assinado de Termo de Livre Consentimento da pesquisa. Em decorrência compromissos, no entanto, ela não tinha tempo disponível para ser entrevistada. Deixamos para outro momento.

Na semana seguinte, nos encontramos mais uma vez, quando conheci o aluno autista do curso de Fisioterapia que estava na aula que ela ministrava. Numa breve conversa, articulei um momento com ele para realização da entrevista. Ele sugeriu depois da aula (12h30min) no dia seguinte, porém ele não compareceu. Aguardei até às 13h30min e começaram a chegar alunos para as aulas no período da tarde, e fui agraciado ao reencontrar um primo que cursava Fisioterapia. Iniciamos uma boa conversa, falei do motivo da minha presença. Para minha alegria e bom andamento da pesquisa, ele conhecia o aluno autista e tinham duas disciplinas em comum, e realizou a mediação. Deste modo, realizamos a entrevista na terceira semana de fevereiro do ano de 2020.

Após sua entrevista, ele me indicou os três professores para participarem da pesquisa e, na quarta semana de fevereiro do ano de 2020, consegui entrevistá-los. Infelizmente, em decorrência do excesso de compromissos da Coordenação e eclosão da pandemia de covid-19 em março de 2020, meus contatos com a coordenadora do curso de Fisioterapia ficaram escassos e não consegui realizar sua entrevista.

Sobre a coordenação do curso de Pedagogia, por ser aluno da FACED, deixei a documentação na secretaria do curso, ainda no mês de janeiro de 2020, para que os coordenadores assinassem. A entrevista com a coordenadora do curso do turno da noite foi realizada na primeira semana de março de 2020. A entrevista com o coordenador do curso

turno da manhã estava marcada para a terceira semana de março de 2020, e, devido o contexto da pandemia no ambiente acadêmico da UFC, não foi realizada. Fiz outras tentativas, mas também sem sucesso.

As entrevistas com as duas alunas autistas do curso de Pedagogia foram realizadas na mesma data e ocorreu na última semana de fevereiro de 2020. Cada uma indicou três professores. Ainda alcancei entrevistar três, dos seis indicados, na primeira semana de março de 2020, e, mais uma vez, a pesquisa foi prejudicada pela pandemia.

A Coordenação do curso de Letras Inglês também autorizou a realização da pesquisa e consegui entrevistar a aluna autista também na primeira semana de março de 2020. Ela também indicou três docentes para a pesquisa, mas nenhum deles respondeu os *e-mails*-convites enviados. Sobre a coordenadora tínhamos agendado a entrevista para final de março de 2020 e não conseguimos realizá-la, em razão do quadro de isolamento social imposto pela pandemia. Outras tentativas foram planejadas, mas não obtive êxito.

A caracterização da amostra de alunos investigados ficou delineada com duas alunas do curso de Pedagogia, uma aluna do curso de Letras e, por fim, um aluno do curso de Fisioterapia. Foram denominados, aleatoriamente, de A1, A2, A3 e A4. Cada aluno elegeu três docentes de sua preferência, o que totalizaria doze professores entrevistados. Como foram alunos de três cursos, conseqüentemente, participariam da pesquisa três coordenadores. Foram partícipes efetivos da pesquisa, no entanto, uma coordenadora do curso de Pedagogia, três professores do curso de Fisioterapia e três docentes do curso de Pedagogia. A coordenadora foi referida por C1, enquanto os professores por P1, P2, P3, P4, P5, P6. Assim, participaram efetivamente da demanda sob relação seis professores, um coordenador e os quatros alunos autistas. As amostras, em somatório, perfizeram 11 sujeitos de pesquisa.

Os alunos, professores e coordenadores de curso foram entrevistados, suas entrevistas gravadas e transcritas por mim – o próprio pesquisador - garantindo a veracidade das informações que serão expressas na seção imediatamente posterior.

6.5 Procedimentos

Nas seções seguintes são descritos os instrumentos e o tipo de análise utilizados na pesquisa.

6.5.1 Instrumentos

Na coleta de dados da pesquisa, usei o recurso da entrevista semiestruturada. A entrevista se configura como um dos mais significativos instrumentos para coleta de informações em estudos de caso. Gil (1991) considera essa tática um procedimento racional e sistemático, que tem como objetivo buscar respostas aos casos propostos.

A entrevista semiestruturada tem um caráter flexível e exige habilidade do entrevistador durante o processo, pois os objetivos estão claros, mas os encaminhamentos dos entrevistados são imprevisíveis. Assim, é preciso adaptar-se às informações obtidas em tempo real, readaptando os questionamentos pensados inicialmente para a entrevista. Essa homeostase é fonte inestimável de dados e significados na triangulação das informações obtidas (GIL, 1991).

Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente. A entrevista com as alunas do curso de Pedagogia (A1 e A2) aconteceu perto do fim do mês de fevereiro de 2020. Foi realizada numa sala de aula da FACED, individualmente, no mesmo dia, concomitantemente. A primeira entrevista teve a duração uma hora e cinco minutos, enquanto a segunda ficou em torno de cinquenta e cinco minutos. Ambas se mostraram tranquilas e dispostas a contribuir. Estavam conscientes da importância da pesquisa para o alunado autista da Universidade.

Também entrevistei a aluna do curso de Letras (A4) na FACED, em março do ano de 2020. O tempo do inquérito foi de uma hora e dez minutos. Ela demonstrou interesse na pesquisa e seus resultados posteriores. O aluno do curso de Fisioterapia (A3) foi entrevistado no *hall* da Biblioteca da Faculdade de Medicina da UFC no mês de fevereiro de 2020. Foi a entrevista mais demorada. Iniciou às 8 horas e terminou por volta de 9h55min da manhã – uma hora e 55 minutos. O aluno teve interesse em discorrer sobre assuntos coadjuvantes à temática central em evidência. Aproveitei para explorar sua disponibilidade.

A coordenadora do curso de Pedagogia (C1) foi entrevistada no início do mês de março do ano de 2020, na sala da coordenação da FACED, no turno da noite. A duração foi de quarenta minutos e sua contribuição relevante para a pesquisa.

As professoras do curso de Pedagogia foram entrevistadas, individualmente, na primeira semana de março, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. A aluna A1 indicou a professora P5, enquanto a aluna A2 as professoras P2 e P3. Todas demonstraram interesse real na pesquisa e evidenciavam sua relevância em seus relatos. O tempo de entrevista de P2 foi em torno de trinta e nove minutos. Enquanto isso, a de P3 foi de quarenta e cinco minutos e de P5 de quarenta e sete minutos. As entrevistas com os

professores do curso de Fisioterapia ocorreram no fim do mês de fevereiro. A entrevista de P1 foi de trinta e dois minutos, ao passo que a de P4 foi de quarenta e dois minutos e a de P6 demorou vinte e sete minutos.

6.5.2 Análise

Os depoimentos coletados nas entrevistas foram categorizados por meio da análise de conteúdo e triangulação de informações. O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental e ou espontânea. Está na compreensão do sentido da palavra o foco do método da análise de conteúdo (BARDIN, 1977 *apud* FRANCO, 2003).

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), é o conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, realizando inferências acerca de conhecimentos, fatos, simbologias e condições de produção e recepção que as envolve.

Assim, o conteúdo (mensagem) para um pesquisador adepto ao método desse tipo de análise é comparável a uma peça de ouro ou prata *in natura* para um ourives, que será lapidada pela sua competência analítica de confrontar o sentido natural da mensagem, com o seu contexto e significado real.

Os achados da análise de conteúdo devem atender os objetivos da pesquisa e estar fundamentados nas comunicações emitidas durante os inquéritos realizados. É mister, também, não desqualificar os dados obtidos que se configuram como conteúdos “ocultos” (FRANCO, 2003). A inferência permite a superação do mero ato descritivo, conduzindo o pesquisador à vertente hermenêutica da investigação, permitindo o avançar para além de intuições ou impressões imediatas (BARDIN, 2011).

Resolvidos os aspectos metodológicos da pesquisa, no módulo a seguir, vou discorrer acerca da análise dos dados, que me direcionou a conclusões com esteio nos dos objetivos intentados para esta investigação.

7 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados recolhidos mediante as entrevistas semiestruturadas, realizadas junto aos professores, coordenadores de curso e aos estudantes com TEA matriculados na UFC deu origem às seguintes categorias: i) avaliação da aprendizagem; ii); dificuldades vivenciadas; iii) condições de acessibilidade e iv) contribuições. A revisão de literatura confeccionada nos capítulos anteriores fundamenta a análise dos indicadores.

As categorias reveladas nesta pesquisa atendem os conceitos que estão implicados no processo avaliativo. No estudo das categorias, encontram-se: aspectos acerca dos perfis dos entrevistados; procedimentos avaliativos na visão dos participantes; dificuldades vivenciadas; as condições de acessibilidade nas práticas avaliativas e, ao final, as contribuições para uma prática avaliativa inclusiva para autistas na Educação Superior.

As seções posteriores foram sistematizadas por categorias que despontaram dos relatos procedidos pelos três grupos de entrevistados: professores, coordenadores de curso e alunos. Seis sujeitos responderam às perguntas do roteiro de entrevista direcionado para o professor, quatro deles responderam os questionamentos do roteiro de entrevista para o aluno, e apenas um sujeito respondeu os itens do roteiro de entrevista para o coordenador, perfazendo um total de 11 sujeitos consultados.

7.1 Perfis dos docentes, coordenadores e discentes

Nas seções seguintes são descritas as características da população da pesquisa.

7.1.1 Perfil dos docentes

Para essa amostra foram indicados pelos alunos 12 professores, no entanto, com a pandemia de covid-19 em março de ano de 2020, ocasionando a suspensão das aulas da UFC, o contato com os professores foi prejudicado, e a amostra foi reduzida para seis docentes, efetivamente, quatro do sexo feminino (66,7%) e dois do masculino (33,3%), conforme demonstrado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Gênero dos Professores



Fonte: Elaboração própria.

No que tange à faixa etária dos docentes, constata-se que a maioria tem de 41 a 49 anos de idade, num total de quatro sujeitos (66,7%). A diferença entre o sujeito com menor idade e o sujeito com maior idade é de 22 anos, como registra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Idade dos Professores



Fonte: Elaboração própria.

Acerca do nível de qualificação dos professores, todos têm título de doutor, (100%), como mostra o gráfico 4.

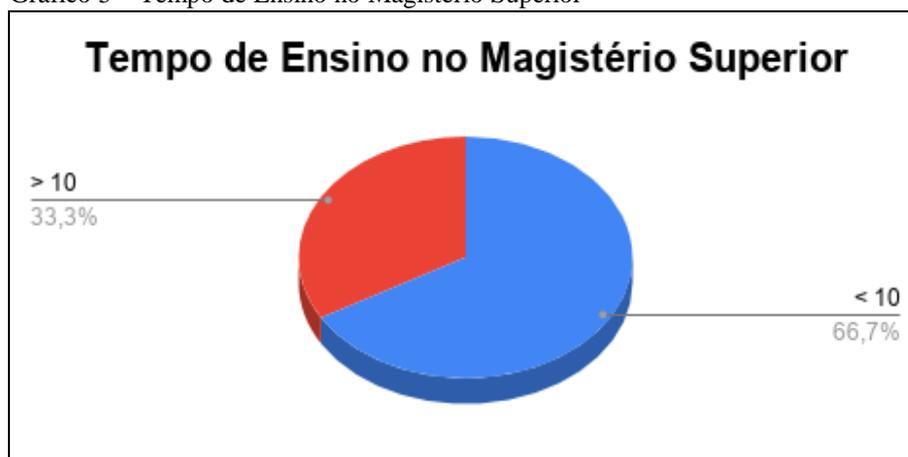
Gráfico 4 – Nível de Formação Docente



Fonte: Elaboração própria.

A respeito do tempo de serviço na função docente, observou-se que a maioria dos docentes (quatro) possui de cinco a dez anos na educação superior (66,7%), e dois (33,3 %) de 17 a 20 anos de magistério na academia, conforme ilustra o gráfico 5. A larga experiência no magistério superior permite ao docente desenvolver *modi operandi* que o diferencia como ensinante (IMBERNÓN, 2009; TARDIF; LESSARD, 2013).

Gráfico 5 – Tempo de Ensino no Magistério Superior



Fonte: Elaboração própria.

Sobre a atuação como docente em outros níveis de ensino, quatro professores (66,7%) atuaram na Educação Básica, enquanto dois (33,3%) centram suas experiências profissionais de ensino na Educação Superior, de acordo com o gráfico 6.

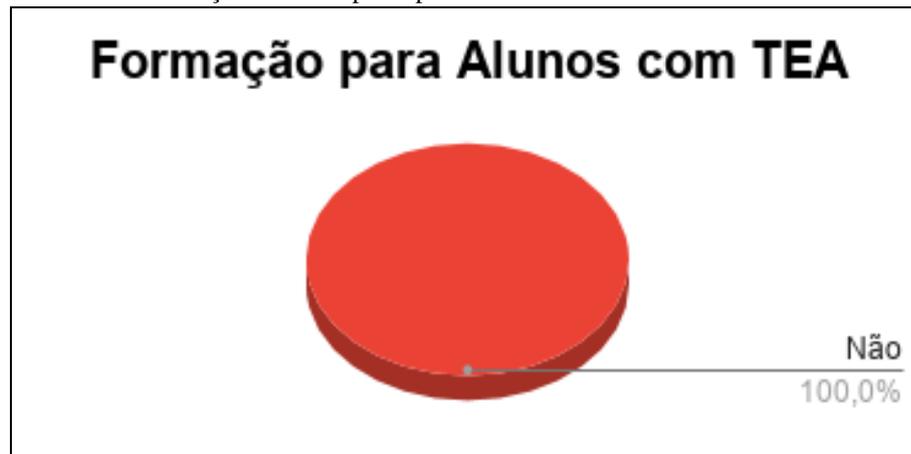
Gráfico 6 – Atuação dos professores em outros níveis de ensino



Fonte: Elaboração própria.

Constata-se no gráfico 7 o fato de que todos os docentes (100%) não têm formação para atuação com alunos com TEA. A qualificação para atuação com pessoas com TEA é predominantemente aos profissionais que atuam no processo de diagnóstico e reabilitação dessa síndrome. Faz-se necessário desenvolver projetos de formação docente continuada, com ênfase no TEA nas universidades.

Gráfico 7 – Formação em TEA pelos professores



Fonte: Elaboração própria.

Ao deparar a inserção de pessoas com TEA no contexto da Universidade, fica evidente que a práxis docente no Ensino Superior não se restringe unicamente ao domínio da área científica de atuação. O professor deve desenvolver também saberes pedagógicos e políticos, o que lhe permitirá conduzir seu trabalho formativo com lucidez, competência e criticidade (BEYER, 2005).

O gráfico 07 confirma a realidade pertinente na Educação Superior Nacional, onde praticamente inexistente formação nas universidades para o ensino e atendimento às demandas dos graduandos e pós-graduandos com deficiência (HOFFMAN, 2005).

7.1.2 Perfil dos coordenadores

Essa amostra deveria ser composta por quatro coordenadores, pois três cursos possuem alunos com TEA e um desses cursos tem dois coordenadores, mas, com o contexto pandêmico, apenas uma coordenadora respondeu o convite para realização da entrevista.

A coordenadora participante da pesquisa está na faixa etária de 40-45 anos. No que se refere ao tempo de atuação na coordenação do curso, este é de quatro anos. Quanto ao grau de qualificação, a respondente tem título de pós-doutorado. A coordenadora tem 13 anos de experiência no magistério superior.

Sobre a atuação como docente em outro nível de ensino, a coordenadora afirmou que trabalhou na Educação Básica durante oito anos. Ela não possui formação para atuar com alunos com TEA.

7.1.3 Perfil dos discentes

Dos quatro alunos entrevistados, dois são discentes de Pedagogia, um cursa Fisioterapia, um está estudando Letras. Situam-se entre o segundo e sexto semestre de suas graduações, como pode ser observado nos gráficos 8 e 9.

Gráfico 8 — Distribuição dos Alunos, por Curso



Fonte: Elaboração própria.

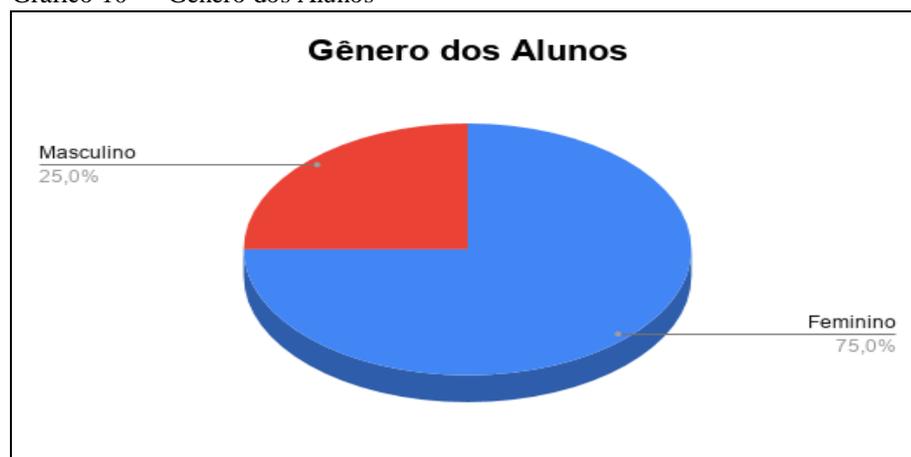
Gráfico 9 — Distribuição dos alunos por semestre letivo



Fonte: Elaboração própria.

Três alunos da amostra são do sexo feminino (75%) e um do sexo masculino (25%), conforme demonstram os dados do gráfico 10. A predominância de autistas mulheres na pesquisa é no mínimo intrigante, pois o perfil epidemiológico do TEA afirma que a prevalência de diagnóstico é do sexo masculino, na proporção de quatro para um entre os sexos (KLIN, 2006; SURIAN, 2010).

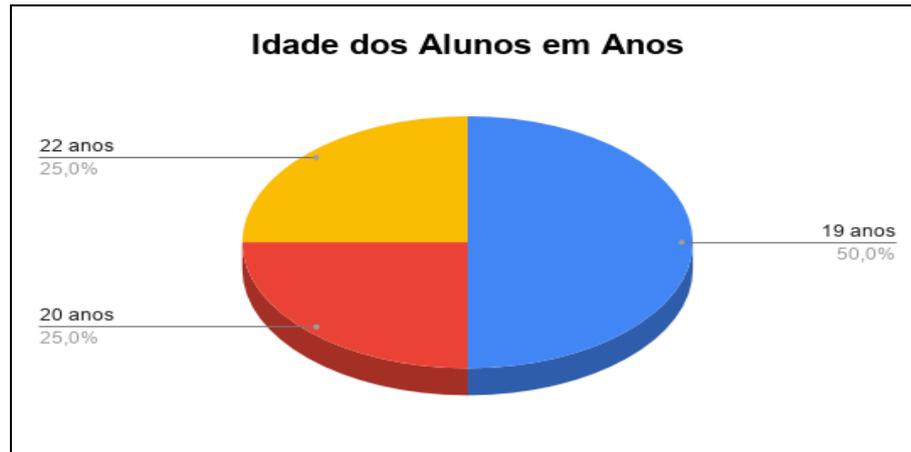
Gráfico 10 — Gênero dos Alunos



Fonte: Elaboração própria.

Sobre o intervalo etário, os alunos autistas variam de 19 a 22 anos, consoante o registro do gráfico 11. O perfil etário dos sujeitos autistas da pesquisa aponta que suas escolarizações foram “estáveis” e “contínuas”, pois adentraram a Universidade na idade prevista.

Gráfico 11 – Idade dos Alunos em Anos



Fonte: Elaboração própria.

Acerca do tipo de autismo dos alunos, três (75%) informaram que foram diagnosticados com autismo leve, e um (25%) não respondeu o questionamento, como evidencia o gráfico 12. O autismo leve é também conhecido como Síndrome de Asperger, tema aprofundado na quarta seção desta tese.

Gráfico 12 – Tipo de Autismo



Fonte: Elaboração própria.

Está expresso no gráfico 13 que o diagnóstico de todos os alunos (100%) ou foi após os cinco anos idade, ou ainda não havia sido fechado, demonstrando que os sinais de risco de autismo nos primeiros anos de vida, há pouco tempo, eram desconsiderados.

Gráfico 13 – Idade do Diagnóstico



Fonte: Elaboração própria.

Todos os alunos autistas (100%) desenvolveram comorbidades, tais como depressão, transtorno de ansiedade, seletividade alimentar, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), entre outros, como está evidenciado no gráfico 14. Entre as comorbidades mais frequentes entre os autistas está a desmodulação sensorial.

Gráfico 14 – Comorbidades dos Alunos



Fonte: Elaboração própria.

A desmodulação sensorial nas pessoas com TEA é geradora de desconfortos e até de comportamentos inadequados nos ambientes sociais. As unidades acadêmicas de ensino estão repletas de chamarizes sensoriais, que ora repelem, outras vezes atraem e em outras ocasiões confundem a atenção autista. As questões sensoriais remetem diretamente à avaliação da aprendizagem, pois é por meio do sistema sensorial que as informações (conteúdos) são conduzidas para o devido processamento pelo cérebro (FONSECA, 2008).

Para planejar e executar avaliação, considera-se, ordinariamente, a sala de aula como espaço acadêmico primordial da Universidade, juntamente com a biblioteca. Muitos

autistas sofrem de fotofobia (hipersensibilidade a luz), de sorte que a iluminação se torna fator de acessibilidade para aprendizagem desse público estudantil. A fonofobia (hipersensibilidade aos sons) se configura também como uma problemática no processo de equilibração dos autistas aos equipamentos acadêmicos (FONSECA, 2008). Vejamos o depoimento de A1 e A2 sobre esse assunto:

[...] É... e tive muitos problemas no semestre passado.... alguns me acompanharam no resto da vida, como eu ia contar que é o problema com luz, eu tenho muito problema de professor gritando, falando alto demais, dói muito os meus ouvidos, aí... é... questões de barulho, de arrastar cadeira, de pessoas falando ao meu redor, é a luz branca, eu consigo aguentar por um tempo e depois não dá mais, eu começo a ter ânsia de vômito, eu sinto muita dor de cabeça [...] (A1) (Grifei).
[...]Mas de reconhecer o que é uma pessoa autista e especialmente, que é uma pessoa autista na faculdade, porque um barulho desse, eu já tô acostumada porque faz três anos e pouco que eu estou aqui, mas um barulho desse do ar condicionado me incomoda demais. As luzes da sala são muito claras, então tudo isso são coisas que se eu não lutar, ou pelo menos começar a falar agora, pro futuro não vai ter muita diferença, não vai ter diferença né, então eu começo a falar disso agora, começo a intervir isso com a direção. [...] (A2) (Grifei).

Outro espaço comentado por A1 foi o restaurante universitário⁵⁰:

[...] sofrendo muito de identificação de sons, porque eram sons novos para mim, e eu descobri que aqui na faculdade é muito barulhento, meu Deus do Céu! Então, eu também tava indo pro R.U. porque muitas vezes não tinha almoço na minha casa, porque como os meus pais trabalham o dia todo, eu teria que fazer, e a minha irmã passava o dia na escola, então eu optava por almoçar no R.U., já que era mais fácil, e, como tem muito barulho e ficava tonta, muita dor de ouvido, muita gente falando, enfim eu lembro até da Greta falar que também não almoçava no R.U. Então eu acho que isso é um fato, eu até diminuí muito, eu diminuí muito a minha ida do R.U. Eu só tô almoçando lá quando eu tenho que ficar à tarde pra aula, que é obrigação[...] (A1) (Grifei).

É factível se realizar algumas inferências partindo dessas constatações: a) uma anamnese ou entrevista com o aluno autista antes do seu ingresso propriamente dito nos

⁵⁰Por meio de reflexões e vivências no contexto dos restaurantes universitários da UFC, sugiro um plano de acolhimento aos alunos autistas: a) horário diferenciado, trinta minutos antes, ou depois dos horários de início e término de atendimento ao público em geral; b) espaço predeterminado para os autistas realizarem suas refeições; c) evitar o uso dos carrinhos de carregamento durante a presença dos autistas no recinto, ou emborrachar as roldanas para amenizar os ruídos; d) palestra formativa a todos os funcionários dos restaurantes universitários acerca do TEA e suas especificidades. A acessibilidade do RU aos estudantes autistas da UFC é garantia do cumprimento do princípio da equidade na Universidade.

ambientes acadêmicos, decerto, amenizar e até sana problemas advindos da desmodulação sensorial; b) tornar os espaços da Universidade acessíveis sensorialmente é uma questão de planejamento, pois a sala adaptada pode ser usada pelo autista e seus professores durante todo o curso, bem como o Restaurante Universitário com seus devidos ajustes; c) a acessibilidade sensorial está contida na acessibilidade atitudinal no que diz respeito ao estabelecimento de estratégias diferenciadas de ensinar e avaliar os alunos autistas. A1 comenta sobre a atitude de uma de suas professoras durante a aula:

*[...] Agora esse semestre eu achei mais adaptável pra mim, porque eu tive, além da professora de Pedagogia Hospitalar, ela chegou, eu perguntei pra ela se ela podia desligar as luzes, que me atrapalhava, se ela podia diminuir o brilho do slide, porque eu sempre tive problema também com isso, e ela concordou com tudo, ela disse que... eu nem precisei nem falar pra ela que eu me identifico como autista, que eu sou autista, ela só falou: "Ah, tudo bem". Eu falo muito, ela fala muito sem parar, ela não dá intervalo também, então ela chegou pra mim perguntando que, se tivesse pesado pra mim, eu poderia muito bem sair de sala, eu poderia chegar: **'Professora, por favor, com calma, eu não tô conseguindo acompanhar'**. Então ela foi totalmente pra me ajudar e outra professora daqui que se deu muito bem comigo, foi a de Psicologia II, da infância, [...] (A1) (Grifei).*

Considerar a desmodulação sensorial, bem como as diversas comorbidades que acometem os alunos com TEA no contexto do Ensino Superior, permite o desenvolvimento de uma avaliação reguladora das aprendizagens (PERRENOUD, 1999).

Dois alunos (50%) afirmaram que a condição autista influenciou diretamente na escolha de seu curso de graduação, e os outros dois (50%) disseram que definiram suas formações superiores por aptidão, consoante o gráfico 15.

Gráfico 15 – Influência do TEA na Escolha do Curso



Fonte: Elaboração própria.

Adentrar a universidade se configura como um dos sonhos mais frequentes entre os jovens e seus genitores. Algo que parece natural para maioria dos neurotípicos não o é para os jovens com TEA. Os motivos gravitam ao redor de duas realidades: a sociabilidade e o processo de inclusão educacional. Outros agravantes se somam, tais como o não diagnóstico, ou diagnóstico tardio, bem como os quadros de comorbidades do autismo - depressão, pânico e ansiedade - entre outros.

A aceitação do diagnóstico é uma problemática a ser superada na vida do autista adulto, que, na maioria das vezes, consegue laudo médico tardiamente (SALVADOR, 2013). Ao se inscreverem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pleiteando vaga para as instituições de Ensino Superior Nacional, por meio da Lei Nº 13409/16 (Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência), os autistas necessitam apresentar laudo médico, e, depois de aprovados, ser submetidos à junta médica da Universidade para comprovação de sua deficiência (BRASIL, 2016). Esse processo, mesmo que ainda pareça burocrático, visa a garantir a seriedade dessa política de ação afirmativa.

No que tange ao número das disciplinas cursadas, o gráfico 16 informa que três alunos cursam de quatro a sete disciplinas no semestre e um aluno não estava cursando nenhuma disciplina, pois precisava de tempo para realizar outras atividades. Ficou perceptível em alguns depoimentos dos alunos a necessidade de um suporte para o planejamento do semestre letivo. A aluna A4 trancou as disciplinas do semestre, pois não estava conciliando suas atividades extras com as da Faculdade. E a aluna A2 teve crises de ansiedade e tentativa de suicídio no período de avaliação, pois ficou sobrecarregada com a demanda de estudos e trabalhos acadêmicos simultâneos. Vejamos os relatos:

*[...] É, eu tava **no meio do semestre, com muitas avaliações, foi mais ou menos a mesma coisa de quando eu tive a primeira tentativa de suicídio né, em 2013, em 2013 eu tava no colégio, muitas avaliações, eu estava extremamente cansada e aí teve um dia específico com muitos estímulos, é sensoriais, e eu acabei tendo a tentativa de suicídio, e já no primeiro semestre**[...] (A2) (Grifei).*

*[...] **Tava sobrecarregada de disciplinas e atividades, porque eu tenho muita mania de cobrança, de ser a melhor aluna possível, e se eu não conseguir eu nem tenho valor como pessoa** [...] (A4) (Grifei).*

Sugiro que a gestão de aprendizagem de alunos com SA no Ensino Superior perpassse um Planejamento Curricular Individualizado (PCI), no qual a ação colaborativa entre

professores, agentes de acessibilidade⁵¹, alunos com TEA e coordenadores sustentará sua natureza interdisciplinar, visando à não sobrecarga de atividades acadêmicas e ao não desgaste psicoafetivo dos autistas, o que é capaz de conduzi-los a desmotivações, a crises existenciais e, até, a desistirem do semestre (PEREIRA, 2014).

Gráfico 16 – Quantidade de Disciplinas, por Semestre



Fonte: Elaboração própria.

O inquérito preambular (anamnese) deve acontecer anteriormente ao início das aulas, como preparatório no acolhimento dos autistas com as devidas adaptações sensoriais nas unidades acadêmicas, elaboração do PCI com a participação de professores do semestre do aluno, coordenação do curso, agente de acessibilidade.

O PCI permite, ao professor da Universidade, conduzir conscientemente sua ação docente frente à presença de um aluno autista em sua sala de aula. As informações colhidas na entrevista permitem o conhecimento da singularidade do aluno autista, seu estilo de ser e aprender, sua funcionalidade comportamental e reflexiva, os seus potenciais emergentes por meio de seus hiperfocos de curiosidade e conhecimento; indicando, assim, um caminho de possibilidades reais e concretas de acesso ao discente com TEA.

O diferencial do PCI está justamente no processo de estruturação das disciplinas do semestre ou ano letivo em blocos interdisciplinares em comum acordo com os professores,

⁵¹O agente de acessibilidade se configura como uma extensão da Secretaria de Acessibilidade nas Unidades Acadêmicas da UFC e seu trabalho está normatizado pela Resolução N° 19/ CONSUNI, de 29 de julho de 2019 que aprova o Regimento Interno da Secretaria de Acessibilidade – UFC Incluir da Universidade Federal do Ceará (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2019). Contribui para a implantação e expansão da política de acessibilidade no âmbito universitário. Identifica estudantes com deficiência e/ou com altas habilidades e suas necessidades pedagógicas. Contribui na superação de barreiras de acessibilidade identificadas. Realiza a mediação entre o estudante com deficiência e a coordenação do curso. Fomenta a instalação de softwares acessíveis nos laboratórios e/ou equipamentos de tecnologia assistiva. Propõe e desenvolve estudos, seminários, debates e pesquisas que forneçam subsídios para implementação de políticas de acessibilidade e inclusão. Informações acessar www.acessibilidade.ufc.br/sobre-a-secretaria-de-acessibilidade-ufc-incluir/.

onde a gradação de conteúdos e a execução de estratégias avaliativas específicas proporcionam ao aluno autista autonomia perante sua aprendizagem, reduzindo sua ansiedade, no sentido de apreensão da totalidade acadêmica, uma característica desse discente.

Desse modo, o PCI proposto considera o repertório cognitivo de entrada do autista na Universidade e, paulatinamente, mediante observações e análises, outros ajustes são realizados em comum acordo com o aluno autista. O PCI corrobora a tese a ser defendida de que avaliação da aprendizagem para autistas no ensino superior deve ser formativa com ênfase na individualidade de cada aluno, respeitando suas características comportamentais, cognitivas, emocionais e sensoriais.

Na condição de recurso didático-pedagógico, o PCI configura-se como uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor universitário, e também como mecanismo de formação docente em serviço, que congrega ensino e avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva na UFC.

7.2 Avaliação na perspectiva dos pesquisados

Nas seções consecutivas está exposto o parecer de avaliação da população pesquisada.

7.2.1 Avaliação na perspectiva dos professores

O planejamento e comunicação prévia do processo avaliativo faz parte da prática profissional dos docentes sujeitos da pesquisa (100%), fato evidenciado no gráfico 17. A previsão dos acontecimentos e situações que o acompanharão durante a disciplina em todo o semestre ameniza a ansiedade do aluno autista, pois gera uma rotina imaginária da qual ele sustentará sua autonomia de estudo e aprendizagem. Deste modo, a tensão acerca das avaliações é amenizada.

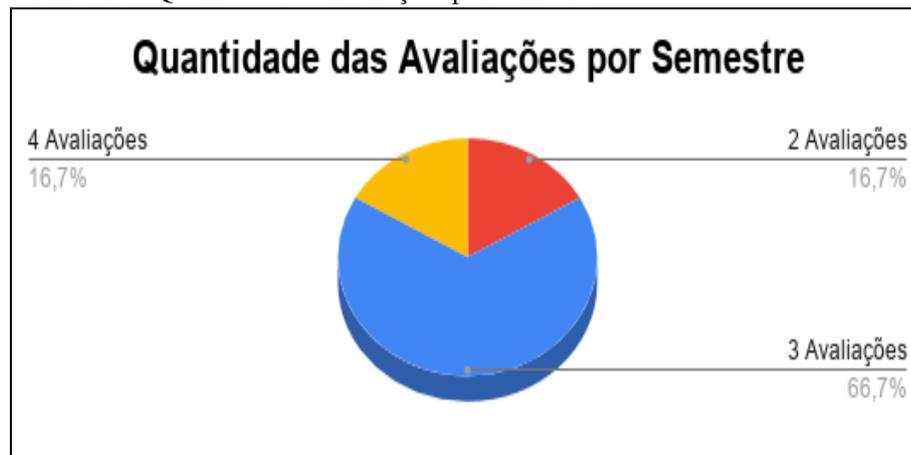
Gráfico 17 – Aviso Prévio das Avaliações



Fonte: Elaboração própria.

Referente à quantidade de avaliações aplicadas durante o semestre letivo, a percepção gerada pela computação dos dados do gráfico 18 é de que os docentes preconizam pelo uso de mais de uma avaliação, onde apenas um (16,6%) deles realiza três logo no início do semestre. Foi predominante o uso de três avaliações (66,7% - dos professores) e aplicação delas mês a mês, findando com a avaliação no final do período letivo.

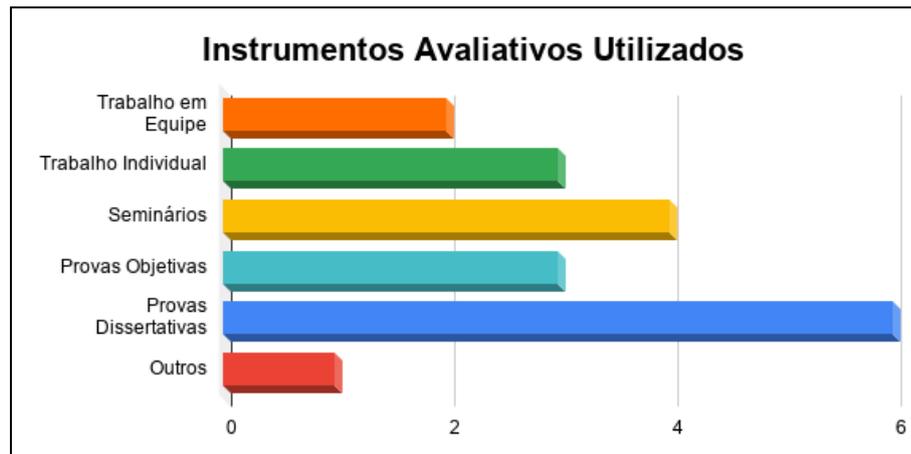
Gráfico 18 – Quantidade das Avaliações por Semestre



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 19 é perceptível o fato de que os docentes diversificam seu modo de avaliar por meio de aplicação de variados instrumentos e estratégias avaliativas. Todos (100%) são adeptos da prova dissertativa, logo após, há o seminário como preferência no processo de avaliação de quatro docentes (66,7%), seguido das provas objetivas e trabalhos individuais utilizados por três professores (50%). Depois vêm os trabalhos em equipe com adesão de dois mestres (33,3%), e a prova prática é empregada por um docente (16,6%).

Gráfico 19 – Instrumentos Avaliativos Utilizados

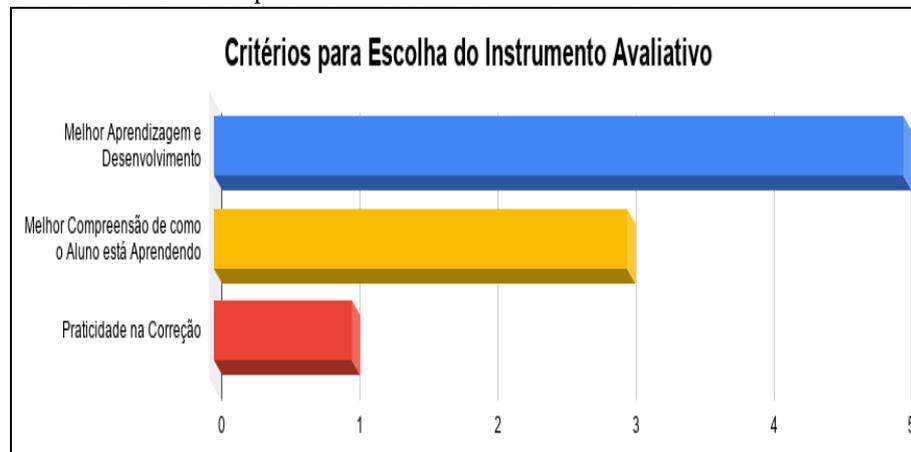


Fonte: Elaboração própria.

Os dados dos gráficos 18 e 19 são comprovadores da tentativa pelos docentes da implementação de avaliação da aprendizagem formativa por meio do uso diversificado de estratégias, técnicas, procedimentos avaliativos (CASTANHO, 2000; HOFFMANN, 1996; LUCKESI, 2001). A avaliação formativa tem foco na gestão da aprendizagem. (PERRENOUD, 1999).

O gráfico 20 revela que o instrumental avaliativo que melhor proporciona o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos é o selecionado por cinco professores (83,4%), o que permite a compreensão da aprendizagem do alunado é a escolha de três docentes (50%) e o que favorece a prática da correção tem aprovação de um professor (16,6%).

Gráfico 20 – Critérios para Escolha do Instrumento Avaliativo



Fonte: Elaboração própria.

Pelo que apresenta o gráfico 21, todos os professores (100%) resolvem juntamente com os alunos os itens das avaliações aplicadas. No que diz respeito à reformulação das

avaliações em razão do desempenho dos alunos, quatro docentes (66,7%) afirmaram que já realizaram tal ação, e dois (33,3%) responderam que não, como evidencia o gráfico 22.

Gráfico 21 – Devolutiva dos Professores Pós -Avaliação



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 22 – Reformulação das Avaliações



Fonte: Elaboração própria.

A relação interpessoal professor-aluno na Educação Inclusiva é marcador importante no aprendizado do aluno público-alvo da Educação Especial. Desse modo, uma conversa franca sobre as avaliações realizadas promove aprendizagem e estimula a confiança entre eles (FERNANDES; VIANA, 2010).

Um alinhamento estreito entre docentes e discentes autistas na Educação Superior permite que o aluno conheça o estilo de ensinar e formar do professor, e que este explore os estilos de aprendizagem dos seus alunos, revisando e modificando instrumentais e técnicas avaliativas. Esse conhecimento mútuo informa e forma, especialmente os docentes sobre as individualidades cognitivas e comportamentais dos discentes autistas, conduzindo-o à prática

de uma avaliação da aprendizagem formativa (BEYER, 2005; PERRENOUD, 1999; RUSSEL, 2014).

7.2.2 Avaliação na perspectiva dos discentes

O gráfico 23 retrata que todos dos professores (100%) realizaram a devolutiva dos instrumentais avaliativos aplicados e os comentaram com alunos. Confrontando com os depoimentos realizados pelos docentes sobre esses assuntos, foi detectada contradição das informações. O retorno sobre os quesitos avaliados acerca dos conteúdos trabalhados é fundamental na regulação das aprendizagens, traduzindo comprometimento docente com desenvolvimento acadêmico-intelectual dos alunos e superação de marcadores inerentes à avaliação tradicional (LUCKESI, 2001; PERRENOUD, 1999).

Gráfico 23 – Comentário Pós-Avaliação



Fonte: Elaboração própria.

Ser avaliado pela cultura educacional ocidental desde Comênius, passando pelo *Ratio Studiorum* jesuítica, até alcançar o fetiche da quantificação da aprendizagem pela nota, configura um dos reveses da Pedagogia tecnicista (LUCKESI, 2001). A superestrutura desse contexto perpassa aspectos que envolvem hierarquia de poder, no caso específico, o saber (FOUCAULT, 1979).

Desvencilhar-se dessa mazela histórica da avaliação para professores e alunos compara-se como um *backup* de suas historicidades escolares, mas é conveniente comentar que a categoria discente está mais vulnerável às consequências negativas de um processo avaliativo em moldes quantitativos e instrucionistas exacerbados.

Na seara da Educação Superior, encontramos um ambiente ainda mais propício para incubação e desenvolvimento de uma avaliação meritocrática e classificatória. A prerrogativa de que a sociedade necessita de profissionais capazes de atender suas demandas fortalece e pressiona o colegiado acadêmico da Universidade à produção de meios para tornar os alunos mais competentes, e, a fim de que se achem seguros disso, a nota ganha valor inestimável, tornando-se indispensável.

Daí, nasce grande parte dos desafios da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Por exemplo, a condição autista solicita novas modalidades de condução do planejamento e avaliação em algumas situações, e ainda adaptações sensoriais nos espaços acadêmicos. Focando na avaliação da aprendizagem, os depoimentos a seguir sinalizam um distanciamento no intercâmbio professor e aluno no que se refere a como melhor avaliar o educando autista.

[...] Até o presente momento, apenas uma professora demonstrou interesse na minha condição de autista. Ela disse: "Ah". Como ela perguntou por Marcelo, como era adaptável pra ele, e depois ela virou pra mim: "O que for adaptável pra você, você pode me contar, tanto em questão de avaliação como em questão de aula mesmo, e a gente vai dar um jeito nisso". E eu fiquei surpresa, porque eu não esperava que fosse desse jeito nesse semestre, eu pensava que ia demorar um pouco pra eu ser reconhecida e as pessoas tomarem atitudes positivas, porque até agora só teve negativas, então eu fiquei muito feliz com isso. [...] (A1). (Grifei).

[...] Sim. A professora que atualmente é a diretora da faculdade, e ela me deu um suporte, e na época ela era coordenadora do curso, ela era minha professora de uma disciplina, Sociologia, e era coordenadora do curso então ela me deu um suporte... assim, altamente... foi o que salvou a minha permanência no curso, foi esse suporte que ela me deu no primeiro semestre, as avaliações dela, como eu tinha muita dificuldade de fazer grupo e eu não conhecia ninguém do curso ainda, era o primeiro semestre, é... eu fiz todas sozinha, ela não me obrigou a fazer avaliação em grupo e falou com os professores, então eu fazia cinco disciplinas e ia reprovar as cinco, e fui aprovada nas cinco e não foi de qualquer forma né, ela me ajudou, me deu um suporte e eu consegui fazer as avaliações e terminar o primeiro semestre. [...] (A2). (Grifei).

Não. (A3)

Não. Apenas ofereceram compreensão caso não pudesse comparecer às aulas em algumas ocasiões (A4). (Grifei).

Provavelmente, essa falha comunicacional dê azo a situações desconfortáveis e frustrantes que sejam mais danosas aos alunos autistas, pois prejudica a aprendizagem e a homeostase deles. Além disso, denota a não aplicabilidade dos princípios inerentes à avaliação formativa na Educação Superior. Eis o que os alunos exprimem acerca de suas experiências avaliativas na Universidade:

[...] Não sou muito boa em falar em público, então os seminários sempre foram difíceis para mim. As pessoas me encarando e eu tendo que ficar em pé parada no mesmo canto me irrita e me deixa desconfortável. Ainda aconteceu que outras pessoas apresentavam falando muito alto e isso prejudica a minha concentração. As provas sempre me fazem passar mal. Depois de um tempo, começo a ficar irritada e sem conseguir entender o comando da questão. Não consigo focar e ler por muito tempo e já sinto dores de cabeça e na visão. Trabalhos em grupo não funcionam comigo porque não consigo me desenvolver direito. Mesmo fazendo com pessoas próximas a mim, sinto-me deslocada e distante, sem conseguir focar direito. Quando os professores passam resumos, sínteses ou trabalhos pesquisados ou não, e posso fazer sozinha, meu desempenho é melhor e sou mais determinada. Fico mais confortável e segura [...] (A1). (Grifei).

[...] No geral, negativas. Geralmente tive crises ou não conseguia fazer. Em poucas disciplinas tive adaptações necessárias. Mas no primeiro semestre foi diferente com a professora de Sociologia. As minhas apresentações de seminário foram só eu e ela, mesmo não tendo diagnóstico, mesmo não tendo nenhum conhecimento ainda sobre o que era, mas ela me deu esse suporte. [...] (A2). (Grifei).

Elas foram satisfatórias (A3). (Grifei).

Às vezes pareciam um pouco rasas, mas não tive enormes dificuldades (A4).

Uma experiência de avaliação com público presente, como pode acontecer com trabalhos em equipes e seminários, pelos depoimentos de alguns autistas, não promove meios de equilíbrio para que provem que estão aptos e seguros ante o conteúdo a ser tratado. Além disso, torna-se um mote para o desencadeamento do *bullying*, pois é possível encontrar em sala de aula pessoas não propensas a empatia. O depoimento de A1 referenda tal discussão.

[...]E os meus surtos, eles variam de tipo muita dor, eu fico totalmente antissocial, eu não consigo aguentar né uma pessoa falando, como a gente tá conversando, e... é... era jus... quando eu

tava tendo esse surtos, foi na época dos seminários, então eu acho que o estresse de seminário em si caía em cima de mim, então eu não conseguia ficar em pé, eu sempre tive uma dificuldade enorme de apresentar seminário em pé. Sempre que eu fico em pé, eu esqueço o que eu tenho que falar. E olha que eu estudo muito, eu pesquiso a fundo, pra não pagar um mico de ficar gaga na frente de todo mundo. Então teve um professor, e tava tendo um seminário, e eu pedi pra sentar na cadeira que roda, porque eu adoro cadeira que roda, porque eu fico rodando, e é perfeito pra mim, porque eu consigo botar tudo em ordem, então eu acho que foi um dos seminários que eu mais falei bem [...] (Grifei).

Parte da turma, no entanto, não aceitou bem a estratégia de equilíbrio via movimento da cadeira, relata A1:

[...] Sobre, ah, não... é porque eu não sei identificar ironia, então acho meio difícil, expressão facial não é comigo também, então eu não sei quando uma pessoa tá rindo de mim. A minha mãe, ela é muito disso, de perceber, então ela sempre me alertou sobre isso, é... e não ela sempre me ajudou sobre isso, e... elas riam muito de mim, elas falavam tipo: 'Ah, por favor não batam palmas porque dói os meus ouvidos, ai eu sou autista, para com isso'. Essas coisas, sabe? E eu não... no começo, não sabia que era pra mim, e eu não via que era uma humilhação basicamente, que elas tavam me humilhando, e aí, quando eu mostrei pra minha mãe e pros meus amigos, eles falaram, eles tomaram atitudes, eles... Elas fizeram isso tudo pelo twitter e aí a minha mãe criou um twitter pra ela, e ela chegou lá falando, tipo: 'Ah, agora eu devo aplaudir as futuras pedagogas? Que estão querendo ser pró-inclusas, porque eu sou mãe de uma autista e eu sou muito feliz e eu cuido dela, entende?' Então a minha mãe, ela tomou muita rédea disso, e meus amigos printaram, postaram na internet, no instagram, dizendo que isso não era engraçado, que isso não era bonito. E você faz parte da Faced que é educação, e você dizer que é inclusa e fazer isso não é legal, só porque uma pessoa da sua sala, ela sempre foi esquisitinha e agora ela tá se adaptando a ser uma autista, não te dá o direito de fazer isso. Então eu percebi que, muito no final do semestre, elas batiam palmas super alto, muito, muito forte, e isso prejudica tanto eu como o Marcelo, e... era engraçado porque o professor mesmo, eles adaptaram as palmas em libras, e elas não, sempre batiam palmas muito forte e sempre olhavam pra mim, me encaravam muito [...] (Grifei).

As alunas, por meio do *cyberbullying*⁵² tentaram inibir A1 e seus colegas, contudo a intervenção da genitora de A1 foi imediata. Um asperger, conforme é ela, não consegue muito facilmente detectar sentimentos e intenções via expressões faciais e conversas, de modo que, assim, se torna alvo fácil.

A violência simbólica gerada pela não aceitação por um grupo social, conhecida comumente como *bullying* é marca registrada na vida escolar e acadêmica dos alunos com AS (FLÓREZ, 2014). Desse modo, tal manifestação está sempre ligada às intempéries sensoriais dos autistas e o pânico de serem avaliados em geral. Muitos alunos consideram inoportunas, desnecessárias e até caprichosas as solicitações de discentes com TEA em sala de aula e as adaptações concedidas a eles. Esse desconforto, na maioria das vezes velado, defronte a autoridades como professores e coordenadores, causa sérios danos comportamentais e de aprendizagem aos autistas.

O simples fato de os colegas não aceitarem o estilo de ser e de aprender autista e o silêncio ensurdecido dos professores frente ao “ocultismo discente” revela o espaço universitário distante dos princípios da neurodiversidade e pluralidade cultural. É no mínimo assustador e lamentável encontrar comentários eugênicos entre alunos de cursos como o de Pedagogia.

Para evitar situações como essas reveladas por A1, é fundamental ação docente consciente no planejamento e execução de uma avaliação mais singularizada que privilegie a condição dos universitários autistas. Somente assim, será procedida a uma avaliação formativa para esse alunado na educação superior. Os alunos relataram os tipos de avaliação que atendem suas demandas.

Pesquisas e trabalhos escritos e pesquisados (individual) (A1).

Provas Práticas (A2).

Trabalhos individuais (A3).

Prova oral, devido minha dificuldade de produção textual. Ou no caso de produção, a possibilidade de ser feita em casa (A4).

Os alunos autistas também relataram os tipos de avaliação que não favorecem a condição deles.

⁵²*Cyberbullying* se configura como violência difamatória e preconceituosa que atinge pessoas ou grupos, por meio das tecnologias de informação e comunicação digitais, tais como redes sociais, correios eletrônicos, *blogs*, *sites* (ROCHA, 2012).

Seminários e provas (A1).

Provas Abertas (A2).

Trabalho em equipes (A3)

Prova em sala de aula e seminário (A4)

Os relatos denotam um ponto em comum: os autistas se identificam com métodos avaliativos desenvolvidos individualmente. O contato direto com muitas pessoas, o barulho (desmodulação sensorial), a tensão de ser avaliado em público são elementos a serem considerados no planejamento avaliativo de um aluno com TEA, no entanto, as tecnologias digitais amenizam tal realidade, constituindo um “pseudo isolamento”, característica do mundo virtual, que garantirá êxito na implantação de uma avaliação formativa para autistas fincado na cibercultura. Nela está a possibilidade de aplicar uma avaliação da aprendizagem formativa para alunos autistas da UFC, por meio de uso de vários recursos midiáticos oferecidos tecnologias digitais.

O webfólio, é a versão 2.0⁵³ do que se conhece como portfólio⁵⁴. O portfólio constitui uma compilação dos trabalhos que o aluno considere como relevantes, após uma análise crítica minuciosa repleta de fundamentação teórica e prática. Essa estratégia se baseia diretamente no detalhamento documentado dos conhecimentos adquiridos pelos envolvidos. Tais conhecimentos são inventariados respeitando os objetivos a serem desenvolvidos na disciplina. O portfólio se configura como mecanismo eficiente no trabalho com os variados estilos de aprendizagem dos alunos, levando, por sua vez, à descoberta de inteligências singulares em múltiplas áreas do conhecimento (GARDNER, 1994).

Por meio do webfólio, substitui-se o seminário tradicional, pelo webnário via plataformas digitais de comunicação (áudio ou vídeo) que atenuará a glossofobia⁵⁵ de muitos alunos autistas. A permuta da prova tradicional por um aprofundamento de estudo temático, via canais como o *Youtube*, restaura a confiança dos autistas, aliviando a tensão de uma avaliação presencial.

As aulas digitais em ambientes virtuais são possibilidades para muitos autistas que vivem em crises emocionais e buscam isolar-se por um período. Eles não perdem o contato

⁵³Web 2.0 é um termo usado para designar a segunda geração de comunidades e serviços oferecidos na *internet* por meio de aplicativos baseados em redes sociais e tecnologia da informação. Web 2.0 foi criada em 2004 pela empresa americana O'Reilly Media (LUCENA; OLIVEIRA; SANTOS JÚNIOR, 2017).

⁵⁴O *portfólio* é uma modalidade de avaliação retirada do campo das artes que tem como objetivo primeiro detectar inteligências artísticas. É utilizado também nas áreas do estilismo, cinema, fotografia, arquitetura, design, marketing, e no campo das tecnologias digitais é conhecido como *webfólio* (ALVES, 2006).

⁵⁵Glossofobia é o medo de falar em público (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2015).

com o professor e com a turma, mantendo-o virtualmente, evitando que se evadam. Diversas outras possibilidades de avaliação para os alunos autistas no ensino superior são feitas por meio do webfólio. Esse método avaliativo se configura como formativo e adequado ao perfil aprendente dos autistas, atendendo suas características comportamentais, cognitivas, emocionais e sensoriais.

7.3 Condições de acessibilidade nas práticas avaliativas

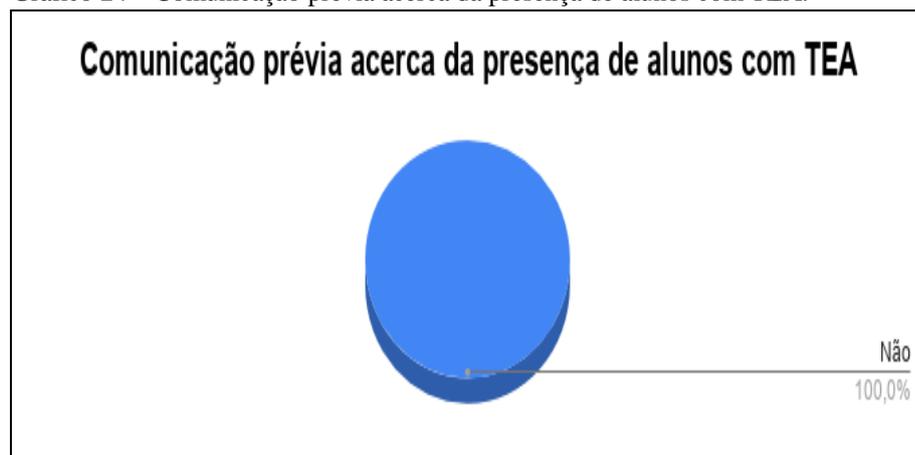
Nas seções subsequentes é designada a conjuntura das práticas acessíveis de avaliação na percepção da população da pesquisa.

7.3.1 A perspectiva dos professores e coordenadores

O gráfico 24 revela que a estrutura administrativa acadêmica da Universidade não consegue ainda acompanhar os processos inerentes ao acolhimento dos alunos autistas aprovados para seus cursos de graduação, pois todos os professores (100%) não foram comunicados previamente acerca da presença de alunos com TEA matriculados em suas disciplinas.

Esse é um fator crucial a ser considerado no processo de inclusão dos autistas, já que estes apresentam, pela natureza do comprometimento da síndrome, o déficit de socialização. Alguns desenvolvem estratégias de sobrevivência, e buscam aproximar-se ante a necessidade, mas essa energia demandada é canalizável para ações de magnitude mais significativa em âmbito acadêmico (GRANDIN; PANEK, 2017).

Gráfico 24 – Comunicação prévia acerca da presença de alunos com TEA.



Fonte: Elaboração própria.

Estou ciente dos mecanismos legais que dão ritmo ao processo de inclusão na Universidade, mas muitos deles são ajustáveis com o diálogo intensificado entre Pró-Reitoria de Graduação, Secretaria de Acessibilidade, coordenadores e professores dos cursos de graduação.

Na mediação comunicacional dos entes administrativos acadêmicos envolvidos na inclusão dos alunos com TEA na UFC, está o agente de acessibilidade que, para a coordenadora C1, representa uma parcela significativa na ação de acolhimento profissional e competente dos autistas.

[...] Então, foi feito com a agente de acessibilidade um contato muito próximo, um contato mais pessoal, inclusive que facilitou, em alguns momentos, o aspecto de planejamento dos estudos, o planejamento de matrícula, e eu acho que esse agente de acessibilidade fez um papel muito interessante na questão do vínculo. No entanto, eu posso dizer que peca um pouco, se essa comunicação não acontecer diretamente com a coordenação, no caso dessa aluna. Como ela me procurou, eu tenho estabelecido um pouco mais de contato para orientação, mas isso agora tem sido ainda muito incipiente [...] (C1) (Grifei).

C1 reconhece o esforço e o trabalho realizado pela Secretaria de Acessibilidade na inclusão dos autistas na UFC, e reitera a importância do estreitamento vincular entre agente de acessibilidade e a coordenação do curso.

[...] Que a secretaria tem estreitado essas relações, tanto no que se refere a comunicação para coordenação, ainda que às vezes haja muito ruído, o que eu vejo? Eu vejo um esforço da Secretaria de Acessibilidade em atender algumas demandas em relação às necessidades dos alunos, por exemplo, essa reunião que eu não estava presente, mas o objetivo da secretaria era justamente fazer, não só fazer essa sensibilização, mas trazer os casos pontuais que a Faculdade de Educação neste momento enfrenta, então você tava na reunião o teor deve ter sido esse [...] (C1) (Grifei).

O diálogo institucional é fundante na experiência de inclusão de alunos com TEA na UFC. Desde a autodeclaração dos autistas até o recebimento deles nos cursos de graduação, impera a invisibilidade que é somente transposta após contato direto entre professores e turma com os alunos autistas. Sobre esse assunto expressa P1:

Eu não sabia que tinha alunas autistas em sala. Elas fizeram as avaliações e foram aprovadas na disciplina de Sociologia da Educação I (P1) (Grifei).

A Secretaria de Acessibilidade, representada na função do agente de acessibilidade, contribui significativamente para superação de tal realidade. Traduzindo, se o professor obtiver, com antecedência, a informação acerca da presença de autistas em sua sala de aula, poderia planejar um recebimento a contento para essas pessoas, aliviando a tensão do ingresso. A invisibilidade do aluno com TEA reflete diretamente na ação docente qualificada e na aplicação a contento de uma avaliação prognóstica para os alunos autistas. A aplicação do PCI colaborar para a reciprocidade entre a demanda aprendente autista e os programas curriculares das disciplinas, permitindo seja formulada uma avaliação da aprendizagem formativa para esses discentes (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005; PERRENOUD, 1999).

A práxis docente inclusiva no Ensino Superior faz emergir uma nova subjetividade docente, que implicará um modo singular de ser professor. Para muitos, será a descoberta da verdadeira essencialidade do ensinar e promoção do aprender. Outros vão encarar esse fato negativamente, prevalecendo a indiferença e, até mesmo, a descrença em relação aos processos formativos inclusivos (PERRENOUD, 1999).

Muitos professores ficam imobilizados e desmotivados ante o desafio de avaliar alunos com TEA, ora pela falta de interesse, ora por desacreditarem da sua capacidade de conduzir o processo de ensino e aprendizagem do público autista. É o que constatado com os depoimentos (P2, P3, P4, P6) após a descoberta da presença de alunos com TEA em suas salas de aula:

Eu percebi e fui buscar a coordenação para pedir apoio (P2).

Surpresa! Foi a aluna que se apresentou (P3).

Impotente, pois não tenho treinamento para gerenciar essa situação (P4).

Tentei contornar os obstáculos e incluí-lo ao máximo nas atividades (P6).

A avaliação da aprendizagem para alunos autistas no Ensino Superior solicita do profissional da docência universitária a superação do instrucionismo catedrático⁵⁶, e ampliação de sua compreensão acerca do que seja docência no século XXI. É certo que “julgar” um processo de ensino e aprendizagem de uma pessoa com uma condição neurológica diferenciada não seja uma tarefa das mais agradáveis e de fácil execução.

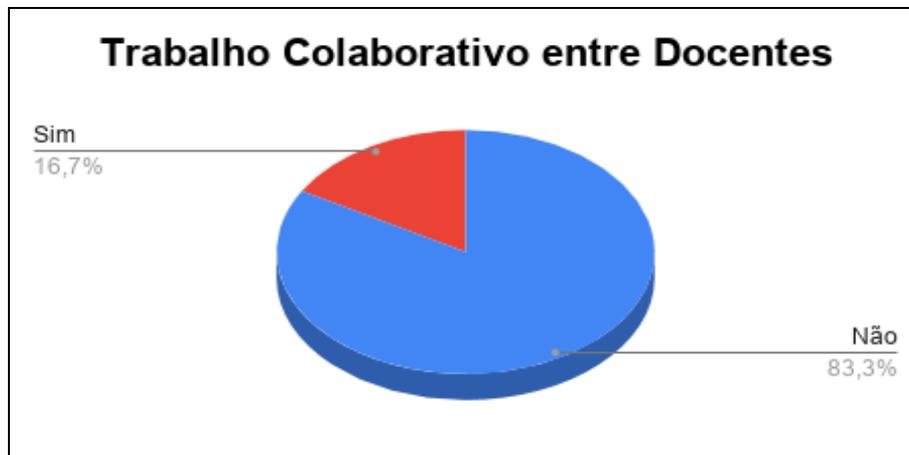
⁵⁶O instrucionismo catedrático se configura como uma visão reducionista do processo de ensino e aprendizagem na universidade, onde a figura prevalente na aquisição e estruturação do conhecimento está apenas no professor. A autonomia e a capacidade criativa dos alunos são suprimidas, bem como a visão colaborativa da formação acadêmica (DEMO, 2009).

A avaliação na perspectiva inclusiva na Universidade solicita a integração de conhecimentos científicos e psicopedagógicos que atuam nos saberes acadêmicos para que os docentes sejam capazes de compreender analiticamente o ensino-aprendizagem.

O trabalho colaborativo entre professores facilita o processo adaptativo de ensinar alunos autistas, mas faz-se necessário o suporte profissional para que tal ação tenha êxito. Para tanto, está o agente de acessibilidade que, representa uma parcela significativa na ação de acolhimento profissional e competente dos autistas pelos professores. E, consoante alcanço, é mentor intelectual do PCI.

O gráfico 25 demonstra que a cultura colaborativa não é prevalente entre os professores ante os desafios de feita de avaliação na perspectiva inclusiva para autistas no ensino superior.

Gráfico 25 – Trabalho Colaborativo entre Docentes



Fonte: Elaboração própria.

Apenas um docente (P4) sinalizou que buscou realizar um planejamento em conjunto com seus pares. Eis o depoimento:

Sim! Tentando adaptar avaliações para o aluno com perguntas direta e objetivas. (P4).

Isso denota a necessidade de fomentar nos cursos de graduação da UFC do trabalho colaborativo entre os docentes no que se refere a uma avaliação formativa no Ensino Superior baseada no realismo didático que visualiza os alunos com TEA em suas individualidades cognitivas, comportamentais e sensoriais. A Secretaria de Acessibilidade, representada na função do agente de acessibilidade, é capaz de contribuir mais

significativamente para realizar essa ação pedagógica coletiva, aderindo a esta proposta de implementação do PCI.

Considerar o estilo e o tempo de aprendizagem dos alunos torna-se requisito essencial quando tratado sobre a formação de alunos autistas (PERRENOUD, 1999). Desse modo, a feitura de uma avaliação diferenciada e modos de aplicação específicos para atender autistas na Educação Superior é considerada como protocolo pedagógico e formativo na atuação docente com esses educandos.

O gráfico 26 expressa que três professores (50%) afirmaram ter utilizado uma avaliação diferenciada para os discentes autistas. É salutar conhecer que tipos de adequações esses docentes realizaram para tornar essa avaliação singularizada e, por conseguinte, formativa.

Perguntas com enunciado com linguagem direta e sem contextualização (P2).

Prova diferente com perguntas diretas e objetivas (P4).

A mesma avaliação, porém respeitei o seu tempo e o momento. Para alguns ofereci mais tempo (uma solicitação do próprio aluno) (P5).

Gráfico 26 – Avaliação Diferenciada para os Autistas



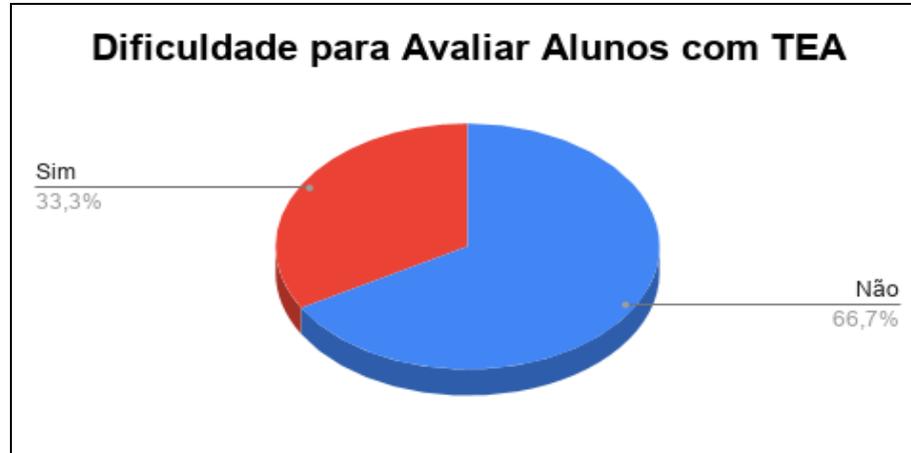
Fonte: Elaboração própria.

Avaliar é uma das atribuições mais desafiantes do ofício docente e, até mesmo em cursos de formação de licenciados, não se encontram disciplinas específicas acerca da avaliação da aprendizagem, e o que dizer em outras graduações. Segundo o gráfico 27, quatro professores (66,7%) não tiveram dificuldade em avaliar seus alunos autistas, e dois (33,3%) relataram complicações para tal ação.

Não tenho treinamento para gerenciar essa situação. Não sei como realizar (P4).

Não tenho formação pedagógica para saber se adaptei de forma adequada. Falta formação para o professor (P2).

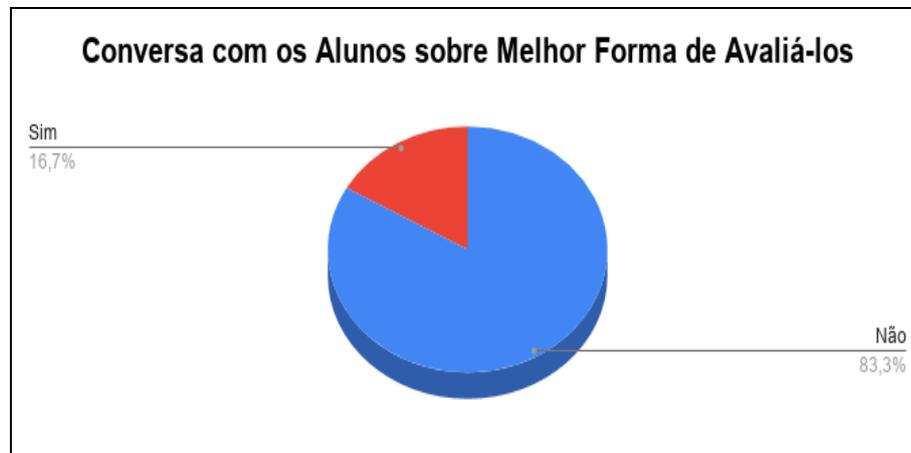
Gráfico 27 – Dificuldade para Avaliar Alunos com TEA



Fonte: Elaboração própria.

O diálogo com os alunos autistas para conhecer a melhor forma de avaliá-los não ocorreu para quatro docentes (66,7%), conforme demonstra o gráfico 28. Enquanto isso, no gráfico 29, apenas um dos professores (16,6%) considerou seus métodos avaliativos não satisfatórios, pois o aluno foi reprovado na disciplina.

Gráfico 28 – Conversa com os Alunos sobre Melhor Forma de Avaliá-los

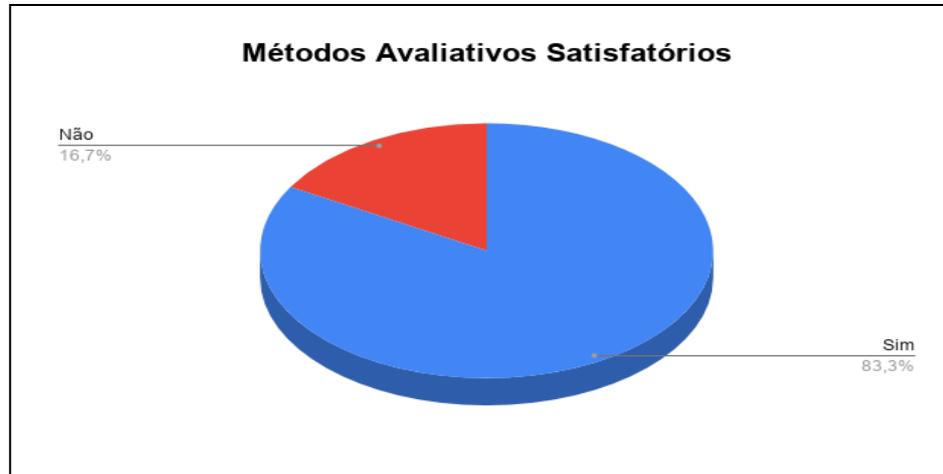


Fonte: Elaboração própria.

A avaliação somativa permanece predominante no fechamento de resultados e na determinação de aprovação ou reprovação dos alunos na educação superior. Tal fato conduz os professores a julgarem suas práticas avaliativas pelo insucesso ou sucesso dos alunos nos

instrumentais avaliativos propostos, em detrimento do verdadeiro sentido da avaliação: a aprendizagem (LUCKESI, 2001).

Gráfico 29 – Métodos Avaliativos Satisfatórios

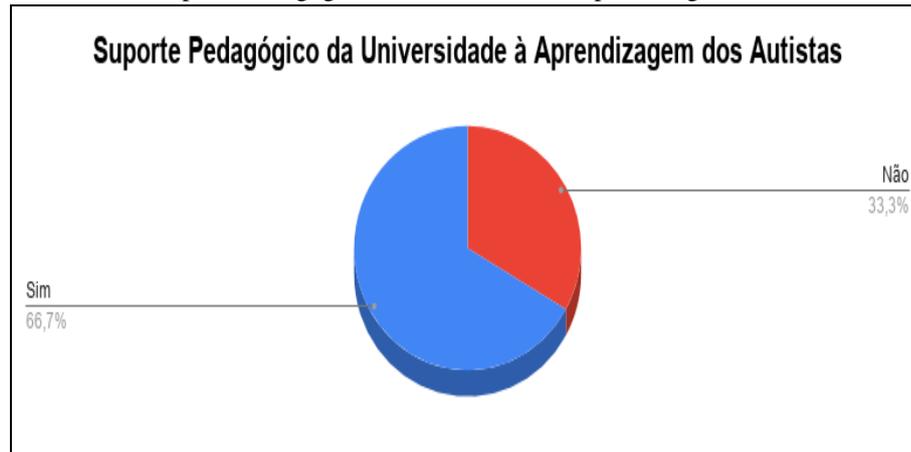


Fonte: Elaboração própria.

Os métodos avaliativos preponderantes no Ensino Superior se distanciam de concepções formativas e inclusivas que consideram aspectos psicopedagógicos da aprendizagem (BEYER, 2005; PIECZKOWSKI, 2016). A concepção tradicional e psicométrica de avaliação presente nas IES reflete a política de avaliação da Educação Superior nacional marcada por avaliações em larga escala de prevalência quantitativa.

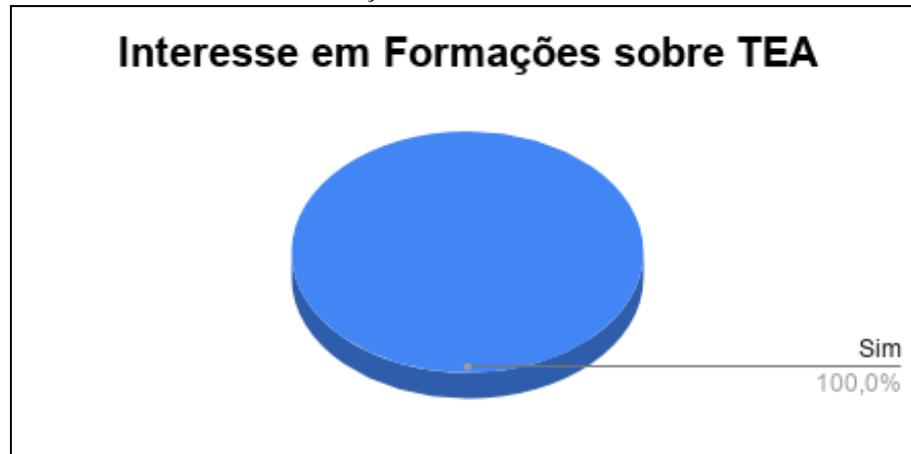
Indagados sobre a presença de recursos na Universidade para suporte à inclusão de autistas e melhoria da aprendizagem desses discentes, dois professores (33,3%) declararam desconhecer tal realidade, três (50%) citaram a Secretaria de Acessibilidade, e um (16,6%) o grupo de estudo em TEA (GEA), vide gráfico 30. Todos os docentes (100%) demonstraram interesse em participar de formações pedagógicas para aperfeiçoarem suas atuações ante a demanda inerente à inclusão de autistas na Universidade, como mostra o gráfico 31.

Gráfico 30 – Suporte Pedagógico da Universidade à Aprendizagem dos Autistas



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 31 – Interesse em Formações sobre TEA

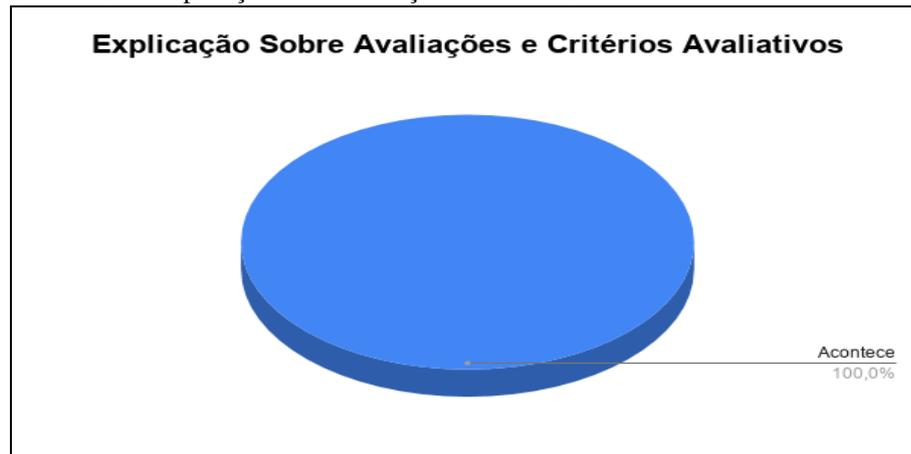


Fonte: Elaboração própria.

7.3.2 A perspectiva dos alunos

Encontrar caminhos de acessibilidade perpassa o mecanismo freiriano do diálogo. Quando um professor delibera socializar à sua turma sobre seu planejamento avaliativo, logo no início do período letivo, está cumprindo seu papel de articulador e promotor da aprendizagem (FREIRE, 1996). No caso dos alunos autistas, essa atitude reflete na redução da ansiedade ante o que se espera deles. O gráfico 32 evidencia que todos os professores pesquisados comunicaram sobre como seriam realizadas suas avaliações e quais seus critérios de avaliação da aprendizagem.

Gráfico 32 – Explicação sobre avaliação e critérios avaliativos



Fonte: Elaboração própria.

A preponderância da comunicação professor e aluno deve ser contínua durante o semestre, pois essa relação interpessoal com critérios de formação e desenvolvimento situa ambas as partes na promoção da aprendizagem que pode ser por meio de uma modificação na forma de avaliar (FREIRE,1996; PERRENOUD,1999). Atente-se para os comentários dos alunos acerca desse assunto:

Não. Nenhum professor (até agora) tentou me entender (A1).

Sim, simplificação dos enunciados em prova (A2).

Não (A3).

Sim. (A4).

Os alunos ainda demonstram meios de adaptação das provas e suas preferências além da simplificação dos enunciados. Eis os depoimentos de A1, A2, A4:

Achei interessante e percebi o como me dou bem fazendo trabalhos que constam resumos, pesquisas e sínteses. Fiz sozinha e prefiro avaliações assim. Já os seminários e provas, meu desempenho não é satisfatório, porque envolve toda aquela questão de estar na frente de todos, em que todos irão me encarar e esperar um discurso meu. As provas são cansativas e começo a passar mal ou me irrita um tempo depois. E todo trabalho em grupo, me sinto desconfortável e percebo que não aprendo muito (A1) (Grifei).

[...]Eu também acho que a avaliação adaptada não necessariamente deve ser restrita a uma folha de papel com questões diferentes da... dadas a outros alunos, eu acho que se você olhasse a necessidade que o aluno não conseguisse se adaptar, é... transpor bem a

avaliação, num papel, escrevendo mesmo com questões diferentes você poderia abordar de uma maneira oral, fazer uma avaliação oral, por exemplo, se sentir melhor falando, conversando sobre o assunto, você pode avaliar ele sobre aquele assunto dessa maneira, tanto gravando a prova, se você realmente quiser corrigir depois ou mesmo corrigindo na hora com o próprio aluno e corrigido na frente do aluno também ajuda a aprender, se você... (A2) (Grifei).

[...] No primeiro e quarto semestre duas professoras me autorizaram fazer prova em casa com um tempo a mais para entrega, mesmo sem ter certeza do diagnóstico por conta da minha dificuldade em fazer em sala. No entanto, essas adaptações foram específicas para mim e não mudaram a forma de avaliação para turma em geral (A4) (Grifei).

Esses relatos legitimam e fortalecem a pertinência do cumprimento da Portaria número 153, de 05 de outubro de 2020, que regulamenta o sistema de avaliação de alunos com deficiência da Universidade Federal do Ceará (BRASIL, 2020). O conhecimento, a compreensão e o respeito às características inerentes ao TEA permitem inspirar e fomentar as adaptações sensoriais, o PCI e os instrumentais e técnicas avaliativas para o devido atendimento das singularidades dos alunos autistas na Educação Superior.

7.4 Contribuições para uma prática avaliativa inclusiva

Nas seções posteriores estão elucidados aportes para práxis de avaliação na perspectiva inclusiva.

7.4.1 Contribuições dos professores e coordenadores

As contribuições assinaladas pelos docentes revelam o seguinte mantra: conhecer para compreender e efetivar a inclusão de autistas na Universidade. Eis os relatos:

Diálogo com esses/as alunos/as, para compreender as suas demandas, suas necessidades, suas principais dificuldades e suas estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem. Estudo sobre o tema, para melhor compreensão e desenvolvimento de melhores estratégias de avaliação do processo de ensino e aprendizagem (P1) (Grifei).

Formação e apoio aos professores (P2) (Grifei).

Primeiro haver uma discussão pedagógica sobre o tema e as necessidades de adequação. Desde que entrei na faculdade até o

momento não tivemos uma reunião de coordenação ou departamento abordando o transtorno. A sugestão é que o tema entre na faculdade, apesar de haver um grupo de estudo e pesquisa na área, ainda não existe socialização do tema na faculdade (P3) (Grifei)

Treinar os docentes (P4).

*Professores da turma precisam **conhecer as características, fundamentos e princípios do autismo** para saber como acontece o processo de ensino e aprendizagem. O planejamento das aulas, os textos, as ações didáticas precisam ser organizadas com antecedência. **Não é necessário modificar um conteúdo só para o aluno autista.** Você pode planejar de forma que envolva a todos da sala (P5) (Grifei).*

Ser avisado antecipadamente; uma reunião prévia com o aluno e o setor da UFC que apoia os docentes nesse caso seria interessante; suporte para contemplar as necessidades dos alunos (P6) (Grifei).

Os professores demonstram interesse em formação específica e continuada sobre o TEA e suas singularidades para desenvolvimento de uma avaliação qualificada e pertinente a esses educandos. Pontuaram acerca da importância do planejamento prévio, tanto para recepção do aluno, como para execução das atividades inerentes à disciplina que leciona.

Além disso, comprovaram a relevância do papel da Secretaria de Acessibilidade para o bom desenvolvimento da inclusão dos autistas na UFC por meio do apoio aos discentes e docentes nessa empreitada, promovendo diálogo entre eles, e estudos sobre a temática nas diversas unidades acadêmicas que contemplem de forma direta a adequação de instrumentos avaliativos para os alunos com TEA.

A Coordenadora, em suas exposições, considerou necessária maior mobilização na UFC de sensibilização sobre o TEA e que a comunicação entre os administrativos que estão envolvidos na matrícula e acolhimento dos alunos autistas precisa se intensificar e fortalecer. Vale ressaltar que atualmente a UFC dispõe de dois espaços de discussão e formação em TEA: Grupo de Estudos Analíticos e Psicopedagógicos em Transtorno do Espectro do Autismo (GEAPTEA), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, e Grupo de Estudos em Autismo (GEA), ligado à Secretaria de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará. Pondere-se, agora, acerca das palavras ditas por C1:

Eu acho que o processo de sensibilização que a própria Secretaria de Acessibilidade faz em relação ao autismo eu acho que talvez isso a gente não tenha, eu não tenho conhecimento, por exemplo, eu tenho

conhecimento de muitas ações, eu tô falando como professora, como gestora...Menos sensibilização em relação ao autismo, eu vejo mais, aí não sei se é a proporção dos alunos que nós recebemos ou não, porque você tá me dizendo que o curso de pedagogia são dois alunos, em outros cursos da universidade, mas eu percebo essa sensibilização menor em relação a outras áreas, eu vejo cursos de libras semestralmente oferecidos, eu vejo palestras em relação... por exemplo, disponibilidade de equipamentos em relação ao braille, em relação a adaptação de materiais, mas eu vejo pouca sensibilização em relação ao autismo, e talvez por conta de que esse público não tenha chegado na universidade ou não tenha sido evidenciado esse público na universidade, seja um papel maior ainda da acessibilidade, dessa sensibilização (C1) (Grifei).

E continua abordando acerca da comunicação interinstitucional:

Então pra mim, primeiro a sensibilização ela é essencial, segundo a questão da comunicação, pra mim há muito ruído ainda, entre os alunos que entram com diagnóstico, porque uma coisa ... os que não tem diagnóstico eles vão sendo ao longo do curso identificados, vai acontecer, mas os alunos que entram com diagnóstico dentro da universidade há uma lacuna de comunicação, eu acho que isso é ainda muito difícil em relação às coordenações, essa conversa entre a Prograd, a Secretaria de Acessibilidade, às coordenações e o próprio agente, pra mim ainda há muita lacuna de comunicação, segundo o próprio o autismo em relação ao conhecimento geral, nossos professores têm baixíssimo conhecimento sobre isso, por isso essa sensibilização ela é importante, a gente tem no colegiado quando há demanda, quando não tem demanda você pode ver que é muito pouco. Então assim, enquanto gestão, eu acho que é um trabalho que não compete a um órgão só, nem só a coordenação, nem só a acessibilidade, e principalmente a questão da nossa comunicação é muito falha em relação a isso, né? (C1) (Grifei).

A mediação comunicacional entre os entes administrativos acadêmicos envolvidos na inclusão dos alunos com TEA na UFC é fundamental na visão da Coordenadora C1 para se efetivar uma avaliação da aprendizagem condizente ao alunado autista. O espaço plural e democrático da Universidade, promotor da comunicação e interação de vários grupos, em algumas situações, carece da escuta e de relação mais aprofundada em realidades específicas.

7.4.2 Contribuições dos alunos

Os alunos autistas verbalizaram com clareza acerca da identificação com instrumentais avaliativos com itens marcados pela concretude e objetividade, e que permitem

aplicações individualmente. As sugestões são comprobatórias da condição dos alunos com TEA acerca dos processos de socialização. Avaliações por meio de seminários tradicionais e trabalhos em equipe em suposta presença de público asseveram a desregulação sensorial, prejudicando a comprovação do desempenho acadêmico desses educandos. Seguem os comentários de A1, A2, A3, A4 sobre assunto:

Uma prova menos cansativa, sendo mais direta ao ponto e não tendo muitos comandos na questão, senão me perco e travo; mais trabalhos pesquisados e individuais e menos opções que me coloque em posição de fala e observação perante a turma (A1) (Grifei).

Não possuo **ideias** no momento (A2) (Grifei).

Aprendo melhor com trabalhos individuais escritos (A3) (Grifei).

Perguntar diretamente ao aluno como este se sente melhor ao ser avaliado. No meu caso ter um tempo a mais me ajuda, bem como fazer em casa, visto que o ambiente de sala me deixa desregulada. Questões mais específicas também me ajudam, já que questões muito subjetivas dificultam minha interpretação (A4) (Grifei).

O fluir da reflexão tendo como base as inúmeras e também relevantes considerações dos professores, coordenador e alunos sujeitos desta pesquisa indica a importância de considerar as individualidades cognitivas, comportamentais, emocionais e sensoriais dos discentes com TEA para implementação de uma avaliação formativa capaz de atender as demandas dos universitários autistas.

8 CONCLUSÃO

A avaliação da aprendizagem dirigida aos discentes com Transtorno do Espectro do Autismo se configura como componente de significativa relevância no êxito da inclusão desse alunado. A tese aqui defendida é de que o estabelecimento de uma autêntica avaliação da aprendizagem inclusiva para os autistas universitários precisa considerar a condição singular cognitiva, comportamental, emocional e sensorial de cada educando na perspectiva do transtorno. Partindo do perfil discente, desenvolve-se uma avaliação formativa e diagnóstica que possibilita a evolução cognoscente e comportamental desse formando (BEYER, 2005; LUCKESI, 2001).

A avaliação inclusiva, além de ser diagnóstica, deve ter caráter prognóstico, no sentido de antever que habilidades e competências o aluno autista desenvolve mais facilmente ante seus hiperfocos de estudo. Princípios avaliativos desprovidos de profundidade analítica resultam numa desmotivação sistêmica entre os envolvidos no processo de inclusão: professores, alunos, coordenadores etc. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos com TEA está diretamente ligada às suas preferências temáticas de pesquisa e conhecimento, eis a porta de entrada do ensino e avaliação da aprendizagem para essa categoria das pessoas com deficiência (VYGOTSKY, 1994).

Perante o argumentado, a efetivação a contento da inclusão de universitários autistas está condicionada à superação de concepções avaliativas retrógradas, que não sugerem, nem permitem, uma compreensão dos distintos estilos da condição aprendente, e muito menos considera o processo de regulação das aprendizagens (PERRENOUD, 1999). O desvencilhar de princípios avaliativos com marcadores quantitativos e tecnicistas, nesse sentido, se configura como oferecer à comunidade autista oportunidades de demonstrar seus potenciais e talentos no mundo acadêmico.

A natureza da avaliação formativa é informacional e inclusiva, vinculando o professor universitário e o aluno autista no processo educativo. Então, se configura como formativa à medida que revela, ao professor, as reais características do seu trabalho docente, e conscientiza o aluno acerca de suas limitações e potencialidades. E inclusiva quando permite uma dialogicidade entre alunos e professores geradora de um contrato didático em prol da aprendizagem de ambos (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005; PERRENOUD, 1999).

A pesquisa indicou que as concepções de avaliação da aprendizagem de coordenadores, professores e alunos estão se direcionando paulatinamente aos princípios da avaliação formativa, mesmo que, em alguns relatos, sejam detectadas nuanças da avaliação

tradicional. De modo bem contundente, o ideário da mensuração da aprendizagem permanece, mesmo que revestido da ideologia progressiva da aplicação de instrumentais diversos de avaliação (LUCKESI, 2001).

Ficou patenteado que os professores e coordenadores pesquisados denotam elevado nível de qualificação. No que tange, porém, à especificidade para o ensino e avaliação de aprendizagem de alunos com TEA, todos relataram não ter formação. Também demonstraram a necessidade de uma comunicação prévia acerca da matrícula de alunos autistas em suas disciplinas e cursos, e maior sensibilização acerca da temática TEA no contexto universitário.

Os docentes se mostraram surpresos, muitas vezes impotentes, ao descobrirem alunos autistas em suas salas de aula, e a possibilidade de não atenderem suas demandas de aprendizagem e avaliação. A maioria deles, entretanto, não busca saber dos alunos a melhor maneira de avaliá-los, e carecem de planejamento cooperativo na quando for se efetivar a avaliação da aprendizagem dos autistas.

Entre as soluções perante a dificuldade expressa para execução prática de avaliação da aprendizagem, esteve marcante a utilização de um cronograma de execução da disciplina com as datas de cada aula e temas a serem desenvolvidos, bem como o calendário das avaliações no decorrer do semestre letivo. Esse controle temporal atende a necessidade de rotina e antecipação de planejamento de atividades dos alunos autistas, atenuando aspectos emocionais e comportamentais advindos de crises de ansiedade.

Ficou perceptível que os docentes diversificam seu modo de avaliar por meio de aplicação de variados instrumentos e estratégias avaliativas, e que, em sua maioria, comentaram com os alunos acerca das avaliações realizadas. Além disso, os professores foram unânimes acerca da importância do trabalho da Secretaria de Acessibilidade, e de uma formação específica e continuada sobre o TEA, para desenvolver uma avaliação qualificada e pertinente a esses educandos.

Os alunos autistas receberam seus diagnósticos tardiamente, e foram enquadrados no chamado autismo leve (Síndrome de Asperger). Afirmaram que vivenciam as comorbidades inerentes a essa síndrome, tais como depressão, ansiedade, seletividade alimentar, ftofobia, demodulação sensorial *et reliqua*.

Os depoimentos dos alunos ainda revelam suas angústias haja vista as estratégias de avaliação que necessitam exposição pública, tais como seminários e trabalhos em equipe. Eles sinalizaram que a maioria dos professores busca adaptações nos modos de avaliar, no entanto, após tentativas malsucedidas e crises dos alunos durante a aplicação de provas.

No que tange à elaboração dos itens das provas de verificação de aprendizagem, notei que os autistas têm maior identificação com questões de natureza objetiva e concreta, do que as subjetivas e abertas. Outro dado a ser ressaltado está no jeito de aplicação das avaliações, em que o atendimento individualizado teve predileção entre os alunos.

Em razão da hermenêutica dos dados colhidos na pesquisa, é de se ponderar que o processo de avaliação da aprendizagem de autistas na UFC vem acontecendo ainda incipientemente, via contingência de alunos, professores e coordenadores. Assim, visando a contribuir para a melhoria de tal realidade, procedo a algumas sugestões para fazimento de espaço, currículo e planejamento acessíveis que permitem o desenvolvimento de um programa de avaliação de aprendizagem formativa e inclusiva, inerente à condição desses educandos.

Acerca do espaço acessível para os alunos com TEA, realizaram-se algumas inferências, partindo da investigação realizada: a) uma anamnese com o aluno autista previamente, decerto, vai solucionar problemas advindos da desmodulação sensorial; b) tornar os espaços da Universidade acessíveis sensorialmente é uma questão de planejamento; e c) a acessibilidade sensorial está contida na acessibilidade atitudinal.

A primeira ação vai permitir ao professor e coordenador do curso conhecerem previamente as condições e estilos de aprendizagem do aluno autista, e também suas limitações sensoriais e emocionais decorrentes da síndrome. Assim, desenvolverá programas de ensino e avaliação de aprendizagem pertinentes ao aluno em evidência. A segunda ação permitirá o bem-estar dos alunos autistas nos espaços acadêmicos da Universidade, proporcionando melhor vivência e exploração destes, na qualidade de *locis* formativos e de aprendizagem. A última inferência legitima a acessibilidade atitudinal como porta de entrada para execução a contento de uma avaliação formativa inclusiva, que no caso dos autistas será mais bem configurada com um planejamento de acessibilidade sensorial.

No que tange ao planejamento acessível de ensino, há o Planejamento Curricular Individualizado (PCI), no qual marcadores de adaptação curricular, ensino e avaliação resultariam numa gestão inovadora e colaborativa envolvendo os entes institucionais responsáveis pela composição da inclusão de autistas na Universidade Federal do Ceará.

Essa adaptação curricular provém de uma ação conjunta entre professores, agente de acessibilidade, aluno com TEA e coordenador do curso, ou seja, é de natureza interdisciplinar. O Planejamento Curricular Individualizado (PCI) e sua devida efetivação configuram-se como uma autêntica formação em serviço aos professores da UFC no que concerne à inclusão de autistas dessa Academia.

O trabalho do agente de acessibilidade é fundamental no planejamento e execução do PCI. Realiza a coleta de dados acerca do aluno autista em conjunto com o coordenador do curso, com o intuito de estabelecer um plano educacional específico para atender as necessidades singulares desse aprendiz, que posteriormente será socializado aos professores para que realizem os devidos ajustamentos no cotidiano acadêmico.

Tal fato fortalece a ideia de estreitamento vincular entre o agente de acessibilidade e a coordenação do curso na constituição do PCI para o aluno autista. O PCI permite ao professor da Universidade conduzir conscientemente sua ação docente perante um aluno autista em sua sala de aula. No campo avaliativo, tendo o professor informações prévias acerca do conhecimento da singularidade do aluno autista, seu estilo de ser e aprender, torna-se capaz de criar métodos e técnicas de avaliação acessíveis à demanda que a ele se exige.

O webfólio é uma estratégia metodológica a ser apropriada aos discentes autistas, pois permite uma autopreservação ante a necessidade do contato social nas atividades de ensino e avaliação propostas. Nela está a possibilidade de potencializar a avaliação da aprendizagem dos alunos autistas da UFC, por meio de uso de vários recursos midiáticos oferecidos pelas tecnologias digitais: webnários, salas de aulas virtuais, plataformas de comunicação, videoconferências e *drives* de armazenamento de dados.

Demandei, então, nas palavras finais deste documento, mostrar os resultados do estudo realizado durante os dois anos finais (2018-2020) em que cursei o doutorado na UFC. Fica o contributo para alunos, professores e coordenadores para que seja efetivada uma avaliação de aprendizagem na perspectiva inclusiva para os autistas dessa Instituição.

Para a comunidade científica que estuda e pesquisa sobre a inclusão de pessoas com TEA na academia, a tese engloba alguns elementos a fim de delinear caminhos para novas investigações que privilegiem a matéria avaliação da aprendizagem, formação, prática docente para inclusão e permanência de autistas no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2006. p. 101-121.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 4. ed. Washington, DC: APA, 2000.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington, DC: APA, 1952.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 3. ed. Washington, DC: APA, 1968.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 3. ed. Washington, DC: APA, 1980.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 3. ed. Washington, DC: APA, 1987.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 4. ed. Washington, DC: APA, 1994.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: desafios em face da inclusão. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2007. p. 115-133.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARANA, H. G. **Positivismo: reabrindo o debate**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- ASSUMPCÃO JR., Francisco B.; KUCZYNSKI, Evelyn. Diagnóstico diferencial psiquiátrico no autismo infantil. *In*: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memmon, 2011. p. 43-55.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENEDITO, A. V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1995.

BENEVIDES, M. C. **Avaliação de aprendizagem de alunos com deficiência**: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-CE. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

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

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

BRASIL. **Declaração de Educação para todos**. Brasília, DF: UNESCO, 1990.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**: Parecer CNE/CEB n. 017/2001. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001a.

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

BRASIL. Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2012b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2015. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Brasília, DF: Casa Civil, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 2. Programa Incluir. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 3, p. 39-40, 17 maio 2005.

BRIÃO Jader Cruz; CAMPANHOLO, Kenia Repiso. Funções Executivas. *In*: MIOTTO, Eliane Correa; LUCIA, Mara; SCAFF, Milberto. **Manual de avaliação neuropsicológica: a prática da testagem cognitiva**. São Paulo: Memmon, 2018. p. 104-108.

CARVALHO, F. S. T. **Avaliação da Aprendizagem de alunos com deficiência em cursos das ciências exatas**: estudo de caso em uma Instituição Federal Pública de Ensino Superior na Cidade de Fortaleza-Ceará. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CARVALHO, F. S. T.; VIANA, T. V. Avaliação da Aprendizagem de alunos com deficiência em Cursos das Ciências Exatas: estudo de caso em uma instituição de Ensino Superior da Rede Pública de Fortaleza-CE. *In*: LEITÃO, Vanda Magalhães; VIANA, Tânia Vicente (org.). **Acessibilidade na UFC**: tessituras possíveis. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 169-191.

CASTANHO, S. (org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

CEARÁ. Decreto nº 33510. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 22. n. 053, 2020. Caderno 1, p. 1.

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

CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DEMO, Pedro. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

DESPRESBITERES, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 307-313, 2015.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia**: a história do autismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

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

EIRAS, C. **Fenómeno bullying no contexto escolar, pessoas & sintomas**. 2011. Trabalho apresentado no 2º ano de Mestrado de Psicologia Clínica da Faculdade de Filosofia de Braga, Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2011.

ESCUADERO ESCORZA, Tomás. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa – Relieve**, Valência, v. 9, n. 1, p.11-43, 2003.

FERNANDES, T.L.G.; VIANA, T. V. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 5., 2010. **Anais [...]**. Fortaleza: IMPRECE, 2010. p. 867-883.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A escola de atenção às diferenças. *In*: FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert (org.). **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 17-50.

FLEISCHMANN, C.; FLEISCHMANN, A. **Carly's voice: breaking through autism**. New York: Simon & Schuster Publication, 2012.

FLÓREZ, Ricardo Andrés Naranjo. Avances y perspectivas em Síndrome de Asperger. **NOVA**: publicação científica em Ciências Biomédicas, Colombia, v. 12, n. 21, p. 81-101, 2014.

FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das múltiplas inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GODINHO, Francisco. **Noções de acessibilidade à web**. Vila Real, Portugal: CERTIC, 2019. Disponível em: www.acessibilidade.net/web. Acesso em: 24 ago. 2019.

GOODWIN, F.; JAMISON, K. **Manic-depressive illness**. New York: Oxford University Press, 1990.

GRANDIN, Temple. **#diferente não menos**. Entrevista concedida a Mariana Caminho e Gustavo Tozzi. [S. l.], 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WGeXhjDjcN0>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, M. **Uma menina estranha**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. São Paulo: Lamara, 1989.

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

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

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

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP. **Censo da educação superior 2018: microdados**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 2 dez. 2020.

KENYON, P. B.; KENYON, S. E.; MIGUEL, C. F. Uma introdução ao sistema de comunicação através de troca de figuras (PECS). In: CAMARGOS JUNIOR, W.; ONÓFRIO, R. F.; SALLE, A. G.; SALLE, E.; SUKIENNIK, P. B.; ZUCHI, A. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 2002. p. 177-183.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psicologia**, São Paulo, v. 28, p. 3-11, 2006.

LAPASSADE, Georges. **As microsociologias**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

LEITÃO, Vanda Magalhães; VIANA, Tania Vicente (org.). **Acessibilidade na UFC: tessituras possíveis**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

LIMA FILHO, G. D. As cinco gerações da avaliação educacional: características e práticas educativas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1, p. 1-21, 2013.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, A. A. D.; SANTOS JÚNIOR, G. P. dos. A WEB 2.0 e os softwares sociais: outros espaços tempos multirreferências de formação na iniciação à docência. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, E. K.; CHAGAS, A. (org.). **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017. p. 257-274.

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

MARTOS-PÉREZ, J. S.; PAULA-PÉREZ, I.; Síndrome de Asperger y autismo de alto funcionamiento: comorbilidad con trastornos de ansiedad y del estado de ánimo. **Rev. Neurol.**, Madrid, v. 48, n. 2, p.31-34, 2009.

MENDONÇA, Victor. **Outro olhar**: reflexões de um autista. Belo Horizonte: Manduravá Edições Especiais, 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MUÑOZ CUENCA, G. A. Un nuevo paradigma: “La quinta generación de evaluación”. **Laurus**: revista de Educación, Caracas, v. 13, n. 23, p. 158-198, 2007.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 5-12. 1994.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise de efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PÉREZ, RIVERO, P. F.; MARTINEZ GARRIDO, L. M. Perfiles cognitivos en el trastorno autista de alto funcionamiento y el Síndrome de Asperger. **CES Psicología**, Medellín, v. 7, n. 1, p. 141-155, 2014.

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

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

PIRES, Luciana. **Do silêncio ao eco**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2007.

PRIETTO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

ROCHA, T.B. **Cyberbullying**: ódio, violência virtual e profissão docente. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

RODRIGUES, M. do S. de S.; ARAÚJO, A. C. Entre gerações de avaliação, diferente perspectiva de avaliar na Escola Waldorf em Fortaleza. *In*: CONGRESSO

INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 6., 2015, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Imprece Editora, 2015. Tema: Avaliação: veredas e experiências educacionais.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

ROSENBERG, Raymond. História do Autismo no mundo. *In*: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memmon, 2011. p. 19-26.

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

SÁ, J. **Bullying nas escolas**: prevenção e intervenção. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.

SALES, Jefferson Falcão. **Ser professor da Educação de Jovens e Adultos em busca de sua cultura profissional**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

SALLE. A. G.; ONÓFRIO, R. F.; SALLE. E.; SUKIENNIK, P. B.; ZUCHI, A. Autismo infantil: sinais e sintomas. *In*: CAMARGOS JUNIOR, W.; ONÓFRIO, R. F.; SALLE. A. G.; SALLE. E.; SUKIENNIK, P. B.; ZUCHI, A. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 2005. p. 11-15.

SALVADOR, Nilton. **Vida de autista... e eles cresceram**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

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

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2013.

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

TALMAG, A. F. A. **Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior**: estudo de caso em um curso de graduação em Letras Libras. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2013.

THUNBERG, Greta; THUNBERG, Svante; ERNMAN, Beata **Nossa casa está em chamas**: ninguém é pequeno demais para fazer a diferença. Rio de Janeiro: BestSeller, 2019.

TIBYRIÇA, Renata Flores; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá (org.). **Direitos das pessoas com autismo**: comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12. São Paulo: Memnon, 2018.

TORRES, M. G. R. **Avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência no Ensino Superior**: concepções de alunos, professores e coordenadores da FEAAC-UFC. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

TRAMONTE, Rodrigo. **Humor azul**: o lado engraçado do autismo. Florianópolis: Ed. do Autor, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**: Conferência de Jomtien. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 13 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Portaria n. 153 de 05 de outubro de 2020**. Regulamenta o sistema de avaliação de alunos com deficiência. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Fortaleza: Gabinete do Reitor, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução Nº 19/ CONSUNI, de 29 de julho de 2019**. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Gabinete do Reitor, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Secretaria de Acessibilidade. UFC Inclui. **Acessibilidade – UFC**. Fortaleza: Secretaria de Acessibilidade, 2019. Disponível em: <http://www.acessibilidade.ufc.br/sobre-a-secretaria-de-acessibilidade-ufc-inclui/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WING, Lorna. **Autistic children**: A guide for parents. Nova York: Mazel, 1988.

WOLKMAR, F. R.; WIESNER, L. A. **Autismo**: guia essencial para compreensão e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
PROFESSORES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados professores,

Sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) e estou realizando um estudo sobre Avaliação da aprendizagem de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: concepções dos alunos, professores e coordenadores da Faculdade de Medicina -UFC. Este estudo está sendo realizado em parceria com a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui e tem como objetivo investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos com autismo matriculados nos cursos de graduação em Fisioterapia, Letras e Pedagogia da UFC.

Além de fornecer subsídios para a promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento desse alunado no Ensino Superior, a pesquisa contribui para auxiliar professores e coordenadores de acordo com as necessidades por eles expressas.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em permitir gravação do áudio de sua entrevista. Os dados coletados poderão ser utilizados em publicações e eventos científicos. Sua identidade será protegida pelo anonimato.

A sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento, você pode se recusar a responder a qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras, mas, como tudo que envolve a natureza humana é inusitado e imprevisível, podemos considerar que você será submetido a situações de riscos mínimos durante o trabalho de coleta de dados. Participando da pesquisa, você estará contribuindo para uma reflexão mais aprofundada em relação à temática.

Você receberá uma cópia desse termo, em que constam os contatos do pesquisador, do orientador e da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador: Jefferson Falcão Sales

E-mail / Telefone: salesjf.professor@gmail.com / (85) 999761078 e (85)981927697

Orientadora: Prof.a Dra.Tânia Vicente Viana

E-mail / Telefone: taniaviana@secrel.com.br / 85.8878.2106

Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui:

E-mail / Telefone: ufcinlui@ufc.br / 85.3366.7660

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará: Rua Coronel Nunes de Melo, 1127, 85.3366.8344

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.
Respeitosamente,

Jefferson Falcão Sales

Caso tenha entendido os procedimentos da pesquisa e aceite participar, por favor, assine abaixo. Uma via será mantida pelos pesquisadores e a outra é sua.

Assinatura

____/____/2019
Data

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
COORDENADORES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados coordenadores,

Sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) e estou realizando um estudo sobre Avaliação da aprendizagem de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: concepções dos alunos, professores e coordenadores da Faculdade de Medicina -UFC. Este estudo está sendo realizado em parceria com a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui e tem como objetivo investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos com autismo matriculados nos cursos de graduação em Fisioterapia, Letras e Pedagogia da UFC.

Além de fornecer subsídios para a promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento desse alunado no Ensino Superior, a pesquisa contribui para auxiliar professores e coordenadores de acordo com as necessidades por eles apresentadas.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em permitir gravação do áudio de sua entrevista. Os dados coletados poderão ser utilizados em publicações e eventos científicos. Sua identidade será protegida pelo anonimato.

A sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento, você pode se recusar a responder a qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras, mas, como tudo que envolve a natureza humana é inusitado e imprevisível, podemos considerar que você será submetido a situações de riscos mínimos durante o trabalho de coleta de dados. Participando da pesquisa, você estará contribuindo para uma reflexão mais aprofundada em relação à temática.

Você receberá uma cópia desse termo, em que constam os contatos do pesquisador, do orientador e da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador: Jefferson Falcão Sales

E-mail / Telefone: salesjf.professor@gmail.com / (85) 999761078 e (85)981927697

Orientadora: Prof.a Dra. Tânia Vicente Viana

E-mail / Telefone: taniaviana@secrel.com.br / 85.8878.2106

Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui:

E-mail / Telefone: ufcinlui@ufc.br / 85.3366.7660

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará: Rua Coronel Nunes de Melo, 1127, 85.3366.8344

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.
Respeitosamente,

Jefferson Falcão Sales

Caso tenha entendido os procedimentos da pesquisa e aceite participar, por favor, assine abaixo. Uma via será mantida pelos pesquisadores e a outra é sua.

Assinatura

____/____/2019
Data

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
ALUNOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados alunos

Sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) e estou realizando um estudo sobre Avaliação da aprendizagem de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: concepções dos alunos, professores e coordenadores da Faculdade de Medicina -UFC. Este estudo está sendo realizado em parceria com a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui e tem como objetivo investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos com autismo matriculados nos cursos de graduação em Fisioterapia, Letras e Pedagogia da UFC.

Além de fornecer subsídios para a promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento desse alunado no Ensino Superior, a pesquisa contribui para auxiliar professores e coordenadores de acordo com as necessidades por eles apresentadas.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em permitir gravação do áudio de sua entrevista. Os dados coletados poderão ser utilizados em publicações e eventos científicos. Sua identidade será protegida pelo anonimato.

A sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento, você pode se recusar a responder a qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras, mas, como tudo que envolve a natureza humana é inusitado e imprevisível, podemos considerar que você será submetido a situações de riscos mínimos durante o trabalho de coleta de dados. Participando da pesquisa, você estará contribuindo para uma reflexão mais aprofundada em relação à temática.

Você receberá uma cópia desse termo, em que constam os contatos do pesquisador, do orientador e da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador: Jefferson Falcão Sales

E-mail / Telefone: salesjf.professor@gmail.com / (85) 999761078 e (85)981927697

Orientadora: Prof.a Dra. Tânia Vicente Viana

E-mail / Telefone: taniaviana@secrel.com.br / 85.8878.2106

Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui:

E-mail / Telefone: ufcinclui@ufc.br / 85.3366.7660

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará: Rua Coronel Nunes de Melo, 1127, 85.3366.8344

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.
Respeitosamente,

Jefferson Falcão Sales

Caso tenha entendido os procedimentos da pesquisa e aceite participar, por favor, assine abaixo. Uma via será mantida pelos pesquisadores e a outra é sua.

Assinatura

____/____/2019
Data

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM OS ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ENTREVISTA – ALUNOS

Data de Nascimento: ____ / ____ / _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Curso de Graduação:

Semestre que cursa: _____ **Início do curso:** _____

Turno: () Diurno () Noturno

Idade: _____ anos

Tipo de Autismo: () Leve () Moderado () Severo

Diagnóstico: () Antes dos dois anos () Até os cinco anos () depois dos cinco anos

Comorbidades: () Estereotípias () Ansiedade () TOC () Depressão () Seletividade alimentar () outras

Especificar: _____

DADOS SOBRE A AVALIAÇÃO DURANTE O PERÍODO LETIVO

1. Ser autista influenciou na escolha do seu curso de graduação? Por quê?
2. Quantas disciplinas você está cursando nesse período letivo? Por quê?
3. Os professores conversaram com você sobre a melhor forma de avaliá-lo?
4. Como foram suas experiências com a avaliação da aprendizagem na Universidade?
5. Os professores falaram como seriam realizadas as avaliações e quais os critérios para avaliar a aprendizagem da turma?
6. Quantas avaliações foram realizadas durante o período letivo? Em que momentos?
7. Que instrumentos de avaliação foram utilizados durante esse período letivo para avaliar a aprendizagem da turma?
8. O que você achou das avaliações realizadas no período letivo? Diga os aspectos que você considerou positivos e negativos pra você.
9. Os instrumentos de avaliação foram devolvidos pelo professor aos alunos?
10. Os resultados das avaliações realizadas nesse período letivo foram comentados com a turma após a sua correção pelo professor?
11. Algum professor chegou a modificar a sua forma de avaliar por sua causa? Em caso afirmativo, como isso foi feito e por quê?
12. Na sua opinião, qual a melhor forma de avaliação adotada no curso para você e seu processo de aprendizagem?
13. Na sua opinião, qual a pior forma de avaliação adotada no curso para você e seu processo de aprendizagem?
14. Que sugestões você daria para uma avaliação apropriada à sua deficiência/condição?

APÊNDICE E – ENTREVISTA PARA DOCENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ENTREVISTA – PROFESSOR

Curso: _____

Sexo () M () F Idade: _____ anos

Nível máximo de formação:

() Ensino Superior () Especialização () Mestrado

() Doutorado () Pós-Doutorado

Área de formação

1. Possui formação para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?
2. Tempo de ensino no magistério superior
3. Atuou no magistério em outro nível de ensino?
4. Tempo de ensino nessa instituição?
5. Você falou como seriam realizadas as avaliações e quais os critérios para avaliar a aprendizagem da turma?
6. Quantas avaliações foram realizadas durante o período letivo? Em que momentos?
7. Que instrumentos de avaliação foram utilizados durante o período letivo para avaliar a aprendizagem da turma?
8. Qual o critério mais importante para você na escolha de determinado tipo de instrumento de avaliação?
9. Os resultados das avaliações realizadas nesse período letivo foram comentados com a turma após a sua correção?
10. Você chegou a modificar a sua forma de avaliar por causa de resultados desfavoráveis? De que forma?
11. Você soube que teria alunos com autismo em suas turmas antes do período letivo?
12. Como você reagiu ao deparar um aluno com TEA em sua turma?
13. Você chegou a trabalhar de forma colaborativa com outros professores para equacionar algumas situações acerca do alunado com TEA? Como?
14. A avaliação da aprendizagem foi diferenciada para os alunos autistas? Como?
15. Você teve dificuldade para avaliar esse público diferenciado?
16. Que dificuldades você encontra para a efetivação de uma avaliação da aprendizagem adequada ao aluno autista?
17. Você conversou com os alunos autistas sobre a melhor forma de avaliá-lo?
18. Você considera que as formas de avaliação foram favoráveis?
19. Você tem conhecimento dos recursos de que a Universidade disponibiliza para contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos com autismo? Já utilizou?
20. Você faria algum curso para facilitar a sua atuação com esse público específico?
21. Que sugestões você daria para que houvesse uma melhor avaliação da aprendizagem para o seu aluno autista?

APÊNDICE F – ENTREVISTA PARA COORDENADORES**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA****ENTREVISTA – COORDENADORES**

Sexo () Masculino () Feminino **Idade:** _____ anos

Nível máximo de formação:

() Ensino Superior () Especialização () Mestrado

() Doutorado () Pós-Doutorado

Área de Formação

1. Possui formação para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?
2. Tempo de ensino no magistério superior
3. Atuou no magistério em outro nível de ensino? Tempo?
4. Tempo de ensino nessa instituição? Tempo atuando como coordenador desse curso?
5. A coordenação do curso possui registro dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) matriculados? Como é esse registro?
6. Os professores que possuem alunos com TEA, em sala de aula, costumam buscar a Coordenação? Motivos?
7. Os alunos com autismo costumam buscar a Coordenação? Motivos?
8. Que ações a Coordenação do curso desempenha junto aos alunos com autismo?
9. Que dificuldades a Coordenação encontra junto aos alunos com TEA?
10. Há algum recurso disponível para suporte aos professores e alunos com TEA na prática da avaliação da aprendizagem? Quais?
11. A Coordenação pensa ser importante que haja alguma modificação no planejamento de ensino para viabilização de uma avaliação da aprendizagem realmente formativa e inclusiva? Quais?
12. Quais sugestões você daria para melhorar a prática da avaliação da aprendizagem?
13. Que sugestões a Coordenação daria para a Universidade lidar melhor com os alunos com autismo?

APÊNDICE G – PARECER COMITÊ DE ÉTICA DA UFC

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Pesquisador: JEFFERSON FALCAO SALES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26151719.0.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.768.924

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa envolve duas temáticas de fomento intenso no campo científico: a inclusão de pessoas com transtorno do espectro do autismo, e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Os dados estatísticos do censo da educação superior revelam o ingresso mais frequente das pessoas com autismo nas universidades brasileiras. A permanência dos alunos autistas no território acadêmico perpassa adaptações curriculares e metodológicas capazes de promover e considerar seus estilos e formas de aprendizagem. Nesse sentido, a investigação tem como pergunta de partida: Como se apresenta a avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na Universidade Federal do Ceará (UFC)? Para tanto, far-se-á uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso múltiplo abrangendo os cursos de graduação em Fisioterapia, Letras e Pedagogia. Os depoimentos coletados nas entrevistas e os dados dos questionários serão categorizados por meio da análise de conteúdo e triangulação de informações. O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental e ou espontânea

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar quais as condições de acessibilidade referentes às praticas avaliativas da aprendizagem desse alunado

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Telefone: (85)3366-8344

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.768.924

Objetivo Secundário:

Conhecer as dificuldades vivenciadas por alunos com TEA, professores e coordenadores dos cursos de Fisioterapia, Letras e Pedagogia da UFC sobre a avaliação da aprendizagem; Reunir sugestões para uma prática de avaliação da aprendizagem inclusiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa, como envolve seres humanos, apresenta riscos. No entanto, pelo desenho metodológico planejado podemos admitir que serão riscos mínimos aos envolvidos no processo.

Benefícios:

Fornecimento de subsídios para a promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento do alunado com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior, de forma especial da UFC. A pesquisa contribuirá para auxiliar professores e coordenadores no processo de construção de uma avaliação da aprendizagem inclusiva para público autista da Universidade Federal do Ceará.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão está bem escrito, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, revisão, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

Recomendações:

O projeto de pesquisa está devidamente instruído para que o mesmo seja executado. Portanto o parecer é favorável à sua APROVAÇÃO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O pesquisador deve enviar o relatório final ao concluir a pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	CEP: 60.430-275
Bairro: Rodolfo Teófilo	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344	E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.768.924

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1477214.pdf	25/11/2019 18:46:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoALUNOS.pdf	25/11/2019 18:39:22	JEFFERSON FALCAO SALES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoPROFESSORES.pdf	25/11/2019 18:39:07	JEFFERSON FALCAO SALES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoCOORDENADORES.pdf	25/11/2019 18:38:54	JEFFERSON FALCAO SALES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa.pdf	25/11/2019 18:26:38	JEFFERSON FALCAO SALES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodeCompromissodeUsodeDados.pdf	25/11/2019 18:20:43	JEFFERSON FALCAO SALES	Aceito
Outros	DeclaracaodeConcordancia.pdf	25/11/2019 18:19:49	JEFFERSON FALCAO SALES	Aceito
Outros	CartadeSolicitacao.pdf	25/11/2019 18:13:23	JEFFERSON FALCAO SALES	Aceito
Outros	TermodeAutorizacaoLETRAS.pdf	25/11/2019 18:11:24	JEFFERSON FALCAO SALES	Aceito
Outros	TermodeAutorizacaoPEDAGOGIA.pdf	25/11/2019 18:10:57	JEFFERSON FALCAO SALES	Aceito
Outros	TermodeAutorizacaoFISIOTERAPIA.pdf	25/11/2019 18:10:18	JEFFERSON FALCAO SALES	Aceito
Orçamento	OrcamentodoProjetoPesquisa.pdf	25/11/2019 18:02:22	JEFFERSON FALCAO SALES	Aceito
Cronograma	CronogramadaPesquisa.pdf	25/11/2019 17:54:27	JEFFERSON FALCAO SALES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoPlataformaBrasil.pdf	25/11/2019 17:52:35	JEFFERSON FALCAO SALES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.768.924

FORTALEZA, 13 de Dezembro de 2019

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

**APÊNDICE H8– REGIMENTO INTERNO DA SECRETARIA DE ACESSIBILIDADE
DA UFC**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ
SECRETARIA DE ACESSIBILIDADE UFC INCLUI**

REGIMENTO INTERNO

CAPÍTULO I

NATUREZA

Art. 1º A Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, criada pelo Provimento nº 06/CONSUNI, de 30 de agosto de 2010, reger-se-á conforme o disposto no Estatuto e no Regimento Geral da Universidade Federal do Ceará e pelo presente Regimento.

Art. 2º A Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui integra a estrutura administrativa da Universidade Federal do Ceará, na condição de órgão suplementar, subordinada à Reitoria.

Art. 3º A Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui tem como públicos estudantes e servidores com deficiência, com transtorno do espectro autista e/ou com altas habilidades/superdotação.

ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS

Art. 4º A Secretaria de Acessibilidade tem as seguintes atribuições:

I - elaborar, executar e gerenciar ações e pesquisas na área de acessibilidade e inclusão educacional;

II - dar suporte às unidades acadêmicas e às administrativas acerca das necessidades físico/espaciais, tecnológicas, pedagógicas/metodológicas, comunicacionais e atitudinais;

III - oferecer recursos de acessibilidade a estudantes e servidores da UFC que apresentam condição de deficiência, transtorno do espectro autista e/ou com altas habilidades/superdotação, conforme as suas necessidades;

IV - promover eventos de formação sobre acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação.

Art. 5º Compete à Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui:

I - favorecer as condições necessárias às pessoas com deficiência e/ou com altas habilidades/superdotação, visando a sua permanência na Universidade tanto no ambiente acadêmico, quanto laboral;

II - garantir ao estudante com deficiência sensorial o acesso à informação e à comunicação por meio de recursos tecnológicos e do serviço de tradução e interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras);

III - oferecer suporte à Superintendência de Infraestrutura e Gestão Ambiental quanto aos itens de acessibilidade espacial, garantindo o trânsito de estudantes e servidores nos ambientes acadêmicos e administrativos;

IV - promover e intermediar ações de ensino, pesquisa e extensão em assuntos relativos a deficiências e altas habilidades/superdotação, e sobre as necessidades que essas pessoas apresentam na sua formação acadêmica e capacitação para o trabalho;

V - promover discussões, debates, palestras, seminários, oficinas de trabalho e grupos de estudos acerca de temas relacionados à acessibilidade, inclusão e ao público alvo da Secretaria de Acessibilidade;

VI - criar oportunidades de convívio entre indivíduos com e sem deficiência para, a partir dos contatos e relações estabelecidas, difundir o conhecimento sobre as diversas condições de deficiência, promovendo assim o respeito às diferenças e combatendo preconceitos;

VII - preparar estudantes de diversos cursos da UFC para que, de forma solidária, atuem no mercado de trabalho, possibilitando a inclusão social de pessoas com deficiência.

VIII - manter parcerias com unidades acadêmicas e administrativas da UFC e outras entidades que desenvolvam ações e pesquisas voltadas às temáticas relativas ao domínio desta Secretaria.

CAPÍTULO II

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA

Art. 6º A gestão da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui será exercida por um Diretor Geral, cujo cargo será provido de acordo com o disposto no Regimento da Reitoria.

Art. 7º A Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui é constituída pelas seguintes divisões:

I - Divisão de Apoio Administrativo;

II - Divisão de Apoio Pedagógico ao estudante e formação para a acessibilidade;

III - Divisão de Tecnologia Assistiva;

IV - Divisão de Produção de Material Acessível;

V - Divisão de Tradução e Interpretação de Libras.

Art. 8º A Secretaria de Acessibilidade UFC conta com a Comissão de Agentes de Acessibilidade que atua como mediadora da implantação das ações de acessibilidade e inclusão nas Unidades Acadêmicas da UFC.

Parágrafo único. A Comissão de Agentes de Acessibilidade, constituída por Portaria do Reitor mediante indicação dos dirigentes da Unidades Acadêmicas, tem mandato de um ano, prorrogável por igual período.

Art. 9º As divisões referidas no art. 7º desta Resolução serão exercidas por diretores indicados pelo Diretor Geral e designados pelo Reitor, e suas funções serão providas de acordo com o disposto no Regimento da Reitoria.

Parágrafo único. O Diretor Geral e demais dirigentes serão substituídos em suas faltas e impedimentos por servidor indicado por meio de Portaria.

CAPÍTULO III

COMPETÊNCIAS DAS DIVISÕES

SEÇÃO I

DIVISÃO DE APOIO ADMINISTRATIVO

Art. 10. Compete à Divisão de Apoio Administrativo garantir à Direção Geral o necessário assessoramento e às demais Divisões o necessário suporte administrativo, cabendo-lhe exercer esta função por meio das seguintes atribuições:

I - prestar apoio às atividades da Diretoria Geral;

II - acompanhar o andamento das ações e dos processos propostos pela unidade;

III - planejar, executar e controlar as atividades relativas à aquisição e contratação de materiais, bens e serviços;

IV - proceder às atividades de gerenciamento dos bens patrimoniais da unidade, de modo a promover o zelo e guarda destes;

V - elaborar e despachar a correspondência e os documentos oficiais da unidade;

VI - gerenciar eletronicamente e fisicamente os processos, documentos, correspondências e arquivo da unidade;

VII - administrar a estrutura física interna, de modo a promover a conservação das instalações;

SEÇÃO II

DIVISÃO DE APOIO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE E FORMAÇÃO PARA A ACESSIBILIDADE

Art. 11. Compete à Divisão de Apoio Pedagógico ao Estudante e Formação para Acessibilidade garantir o necessário suporte pedagógico ao estudante com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação com vistas à sua permanência na Universidade, cabendo-lhe exercer esta função por meio das seguintes atribuições:

I - identificar os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação na Universidade por meio da elaboração semestral de censos;

II - desenvolver estudos, pesquisas e ações de extensão sobre o tema acessibilidade e inclusão educacional;

III - Orientar e prestar apoio aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação, de acordo com suas necessidades específicas;

IV - acompanhar o desenvolvimento curricular e pedagógico de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação;

V - prestar assessoria e oferecer suporte pedagógico aos docentes que atuam diretamente com estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação;

VI - organizar e coordenar eventos e campanhas sobre o tema acessibilidade e inclusão na Universidade.

SEÇÃO III

DIVISÃO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

Art. 12. Compete à Divisão de Tecnologia Assistiva prestar assessoramento em tecnologias que promovam a inclusão, cabendo-lhe exercer esta função por meio das seguintes atribuições:

I - manter a unidade atualizada quanto às últimas tecnologias para apoio a pessoas com deficiência;

II - pesquisar e/ou desenvolver soluções em Tecnologia Assistiva;

III - oferecer suporte tecnológico a estudantes e servidores;

IV - realizar a manutenção corretiva e/ou preventiva nos equipamentos de TI da unidade;

V - gerenciar cópias de segurança (*backup*) do conteúdo digital da unidade;

VI - gravar e editar materiais audiovisuais inerentes à área de atuação da Secretaria;

VII - desenvolver e gerenciar *website* da Secretaria.

SEÇÃO IV

DIVISÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL ACESSÍVEL

Art. 13. Compete à Divisão de Produção de Material Acessível produzir materiais bibliográficos e informacionais em formato acessível a pessoas com deficiência sensorial, cabendo-lhe exercer esta função por meio das seguintes atribuições:

I - produzir recursos materiais traduzidos em Libras com apoio das Divisões de Tecnologia Assistiva e de Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa;

II - produzir materiais ampliados, audiodescritos, digitalizados e editados, impressos em braile com apoio da Divisão de Tecnologia Assistiva;

III - Avaliar a eficácia dos recursos materiais bibliográficos e informacionais em formato acessível produzidos pela Divisão;

IV - encaminhar os materiais produzidos pela Divisão que sejam de interesse científico ao Sistema de Bibliotecas da UFC, a fim de integrá-los ao acervo de materiais acessíveis;

V - acompanhar o processo de produção de materiais em formato acessível conforme determina a Lei Brasileira de Inclusão, as Normas da ABNT e demais legislações de proteção ao direito autoral;

VI - realizar cursos/oficinas sobre audiodescrição, formação de leitores, digitalização e edição de livros e textos em parceria com a Seção de Atendimento à Pessoa com Deficiência do Sistema de Bibliotecas da UFC.

SEÇÃO V

DIVISÃO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS

Art. 12. Compete à Divisão de Tradutores e Intérpretes de Libras compete viabilizar a interação da pessoa surda nas diversas situações do contexto institucional, cabendo-lhe exercer esta função por meio das seguintes atribuições:

I - mediar situações de comunicação entre pessoas surdas e demais membros da comunidade acadêmica;

II - traduzir materiais institucionais de ampla divulgação e conteúdos acadêmicos, tais como textos, vídeos e instrumentos de avaliação;

III - interpretar conteúdos expostos em salas de aula, nas disciplinas dos cursos de graduação, pós-graduação e de extensão em que haja a presença de pessoas surdas, nas disciplinas de Libras nos cursos de graduação-licenciaturas que sejam ministradas por docentes surdos;

IV - interpretar eventos na comunidade acadêmica, tais como reuniões, seminários, refeições e atendimento em Unidades Acadêmicas da UFC.

CAPÍTULO IV

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 18. Este Regimento entra em vigor na data de sua aprovação, revogados as disposições em contrário.

Reitoria da Universidade Federal do Ceará, em 29 de julho de 2019.

Prof. Henry de Holanda Campos
Reitor

APÊNDICE I – RESOLUÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA UFC

Boletim de Serviço Eletrônico em 07/10/2020



**Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

GABINETE DO REITOR

Portaria nº 153, de 05 de outubro de 2020.

Concede aos estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação, pós-graduação ou Casas de Cultura da UFC tempo adicional para a realização de avaliações e demais atividades acadêmicas.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ no uso de suas atribuições legais e estatutárias, na forma do que dispõem o art. 25, alínea “s” do Estatuto da UFC, o art. 33, XVII, do Regimento da Reitoria da UFC, e

Considerando as diretrizes da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada pelo Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009;

Considerando as diretrizes do Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado;

Considerando o disposto no artigo 30, inciso V, e as diretrizes da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência); e

Considerando a missão institucional da Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir de expansão gradativa das ações de acessibilidade a todos os campi da UFC;

RESOLVE:

Art. 1º. Será concedido aos estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação, pós-graduação ou Casas de Cultura da UFC tempo adicional para a realização de avaliações e demais atividades acadêmicas.

Parágrafo único. Para fins desta Portaria, são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Art. 2º. Para a concessão do tempo adicional de que trata esta Portaria, o estudante com deficiência deverá:

- I. solicitar previamente ao professor responsável pela avaliação ou atividade acadêmica;
- II. especificar em quais avaliações ou atividades acadêmicas será necessário tempo adicional;
- III. relatar os motivos correlacionados com sua deficiência que justifiquem a necessidade de tempo adicional; e
- IV. apresentar parecer ou laudo emitido por equipe multiprofissional ou profissional especialista nos impedimentos existentes.

Art. 3º. O tempo adicional concedido pelo professor será proporcional e razoável aos níveis de impedimentos apresentados pelo discente e com as avaliações ou atividades acadêmicas que o discente irá realizar.

Art. 4º. A Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir e as Coordenações dos Cursos orientarão professores, servidores técnico-administrativos, agentes de acessibilidade e estudantes em eventuais questões relacionadas à concessão de tempo adicional para a realização de avaliações e demais atividades acadêmicas.

Art. 5º. Caberá ao Guia do Estudante, disponibilizado no site da Pró-Reitoria de Graduação, condensar as informações constantes nesta Portaria.

Art. 6º. Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

Dê-se ciência.
Publique-se.

Prof. Dr. Cândido Bittencourt de Albuquerque
Reitor



Documento assinado eletronicamente por **JOSE CANDIDO LUSTOSA BITTENCOURT DE ALBUQUERQUE, Reitor**, em 07/10/2020, às 10:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufc.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1584062** e o código CRC **3D1E0DCC**.

**APÊNDICE J – DESPACHO-SISTEMA ELETRÔNICO DE INFORMAÇÃO DO
CIDADÃO (E-SIC) DA UFC**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARA

DESPACHO

Processo nº 23067.057921/2019-93

Interessado: Pró-Reitoria de Graduação; Coordenadoria de Planejamento, Informação e Comunicação

Assunto: Fornecimento de informações pessoais de alunos para fins de pesquisa acadêmica.

1. Relatório

Trata-se de pedido de fornecimento de dados de alunos matriculados na UFC, para fins de realização de pesquisa de cunho acadêmico, com foco na avaliação de aprendizagem de alunos autistas na educação superior, no qual são solicitados os dados pessoais (identificação e situação curricular) dos alunos autistas matriculados na Faculdade de Medicina.

2. Fundamentação

A Universidade Federal do Ceará é responsável pela integridade e proteção das informações pessoais a que tiver acesso em razão do seu vínculo com o aluno e, nessa condição, deve atender à regulamentação desses dados, que é feita pela Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, e pelo Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012.

A divulgação ou disponibilização de informações desta natureza sem a observância dos requisitos e formalidades exigidos para tanto poderia caracterizar, inclusive, ato de improbidade administrativa, seja pelo uso dos dados para finalidade não prevista em lei, seja pelo não atendimento do princípio da legalidade, conforme o art. 11, caput e inciso I, da Lei nº 8.429, de 02 de junho de 1992, e art. 6º, III, do Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012.

Entende-se por informação pessoal “aquela relacionada à pessoa natural identificada ou identificável”, conforme art. 4º, IV, da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. No entanto, o conceito legal apresentado, que foi inclusive reiterado pelo decreto regulamentador, não é suficiente para o caso em tela, pois não esclarece o exato escopo dessa definição.

Para suprir essa questão, é importante considerar o rol exemplificativo trazido pelo manual “Aplicação da Lei de Acesso à Informação na Administração Pública Federal”, de autoria do Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União (páginas 52 e 53, 3ª edição, 2017):

Em 2003, na cidade de Herédia (Costa Rica), juristas de diversas nacionalidades se reuniram no seminário "Sistema Judicial e Internet", cujas discussões centraram-se, prioritariamente, na difusão de informação judicial na internet. A partir daí, foram estabelecidas algumas diretrizes sobre transparência e proteção de dados pessoais, conhecidas como as "Regras de Herédia".

Essas regras têm por objetivo nortear a divulgação de informações judiciais na América Latina, muito embora não sejam de observância obrigatória. Ao trazer exemplos de dados pessoais, as "Regras de Herédia" podem contribuir para a interpretação da legislação brasileira de acesso à informação.

Segundo as Regras de Herédia, **são dados pessoais aqueles concernentes a uma pessoa física ou moral, identificada ou identificável, capaz de revelar informações sobre sua personalidade, sua origem étnica ou racial, ou que se refiram às características físicas, morais ou emocionais, à sua vida afetiva e familiar, domicílio físico e eletrônico, número nacional de identificação de pessoas, número telefônico, patrimônio, ideologia e opiniões políticas, crenças ou convicções religiosas ou filosóficas, estados de saúde físicos ou mentais, preferências sexuais ou outras análogas que afetem sua intimidade ou sua autodeterminação informativa.**

Do trecho trazido à esta peça, depreende-se que a identificação do aluno autista importaria na exposição de seu estado de saúde, estando, assim, inclusa no rol de informações pessoais com especial proteção legal, demandando maior cuidado no seu manuseio. Portanto, a sua disponibilização exige a estrita observância das regulamentações referidas no início desta peça, sendo uma de suas condições, a título de informação, o consentimento expresso do aluno, conforme o art. 55, II, do Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012.

Cumprir destacar que a finalidade trazida no pedido – envio de formulário para utilização em pesquisa acadêmica para que o requerente obtenha grau de doutoramento – não se enquadra nas exceções do art. 57 do Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012, as quais poderiam dispensar a necessidade de consentimento do aluno.

Art. 57. O consentimento referido no inciso II do caput do art. 55 não será exigido quando o acesso à informação pessoal for necessário:

I – à prevenção e diagnóstico médico, quando a pessoa estiver física ou legalmente incapaz, e para utilização exclusivamente para o tratamento médico;

II – à realização de estatísticas e pesquisas científicas de evidente interesse público ou geral, previstos em lei, vedada a identificação da pessoa a que a informação se referir;

III – ao cumprimento de decisão judicial;

IV – à defesa de direitos humanos de terceiros; ou

V – à proteção do interesse público geral e preponderante.

3. Conclusão

Ante o exposto, opinamos pelo **INDEFERIMENTO** do pedido, no sentido de não disponibilizar as informações pessoais (identificação e situação curricular) dos alunos autistas objetivados pela pesquisa, em razão da inexistência de amparo legal.

À consideração da Coordenadoria de Planejamento, Informação e Comunicação.



Documento assinado eletronicamente por **VICTOR GOMES MACIEL, Assistente em Administração**, em 26/09/2019, às 09:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CARLOS CESAR OSORIO DE MELO, Assessor(a)**, em 26/09/2019, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufc.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1013510** e o código CRC **92AC06E2**.