

# AUTISTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRILHAS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM INCLUSIVA

Jefferson Falcão Sales<sup>1</sup>  
Tania Vicente Viana<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo 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. A revisão de literatura acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva foi realizada com base em autores como BEYER (2005), CARVALHO; VIANA(2014), FERNANDES; VIANA(2010), HOFFMANN(2005), LUCKESI(2001). A pesquisa documental contemplou marcos legais acerca da educação inclusiva, tais como, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Política de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo (BRASIL, 2012), bem como o Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). Constatou-se que o Plano de Ensino Individual (PEI) se apresenta como alternativa eficaz para execução das adaptações curriculares no processo de ensino-aprendizagem para estudantes autistas no Ensino Superior, tornando possível a prática da avaliação formativa como reguladora das

---

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

2 Professora Orientadora. Doutora em Educação Brasileira e Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.  
E-mail: taniaviana@secrel.com.br.

---

aprendizagens. Ficou evidente também pelos resultados apontados pelo INEP, entre os anos de 2012 a 2018, acerca das matrículas de alunos com TEA na Educação Superior, que as políticas em defesa aos direitos das pessoas com autismo estão promovendo a inserção desses sujeitos no Ensino Superior, retirando-os da invisibilidade, e fazendo-os superar os estigmas de incapazes e antissociais.

**Palavras-chave:** avaliação da aprendizagem; inclusão; ensino superior; transtorno do espectro do autismo.

## Introdução

A presente pesquisa é fragmento do texto de qualificação de doutoramento em educação em andamento pela Universidade Federal do Ceará. É um levantamento bibliográfico e documental acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Superior para pessoas autistas e sobre os fundamentos legais para efetivação dessa prática pedagógica.

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

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

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

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

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

A revisão de literatura acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva foi realizada com base em autores como BEYER (2005), CARVALHO; VIANA (2014), FERNANDES; VIANA(2010), HOFFMANN(2005), LUCKESI(2001).A pesquisa documental contemplou marcos legais acerca da educação inclusiva, tais como, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Política de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo (BRASIL, 2012), bem como o Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

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

Ficou evidente também pelos resultados apontados pelo INEP, entre os anos de 2012 a 2018, acerca das matrículas de alunos com TEA na Educação Superior, que as políticas em defesa aos direitos das pessoas com autismo estão promovendo a inserção desses sujeitos no Ensino Superior, retirando-os da invisibilidade, e fazendo-os superar os estigmas de incapazes e antissociais

## **Metodologia**

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

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

A pesquisa documental caracteriza-se pela busca de compreender um fato real por meio da análise de registros humanos documentados. A intenção é realizar um tratamento analítico e sintético para o alcance de uma melhor visão da problemática em evidência.

Serviram como fontes de dados documentais os marcos legais acerca da educação inclusiva, tais como, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Política de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo (BRASIL, 2012), bem como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Já os

---

dados bibliográficos advieram de compêndios que abordam acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva, avaliação formativa e planejamento e execução do Plano de Ensino Individual (PEI).

## Resultados e discussão

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. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96 (BRASIL, 2001) enfatiza a Educação Especial como modalidade de ensino nos artigos 58 e 59. E apresenta ainda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como recurso psicopedagógico no atendimento às demandas e necessidades dos discentes com necessidades educacionais específicas bem como de seus respectivos professores.

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

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

Na trilha de conquistas e garantias, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), assegura a promoção, em condições de igualdade, como também o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. No que se refere à Educação, garante as pessoas com deficiência e autistas acesso ao sistema educacional de ensino com as devidas adaptações às suas condições de aprendizagem. Realizada essa fotografia que revela a legitimidade da discussão acerca da inclusão de autistas na Educação Superior, é válido ressaltar e apresentar dados acerca da matrícula de pessoas com deficiência e autistas nas IES brasileiras.

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

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

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

A CIF pode ser considerada como substrato teórico e hermenêutico da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por conseguinte, das legislações brasileiras que abordam o conceito de deficiência. O diferencial da CIF se apresenta na sua classificação de fatores ambientais promotores da identificação de obstáculos e acessibilidade do meio ambiente, no que tange à execução de tarefas e de atividades cotidianas, em que emerge o termo funcionalidade (TIBYRIÇA; D'ANTINO, 2018).

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

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

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

Sobre o assunto, cumpre mencionar que:

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

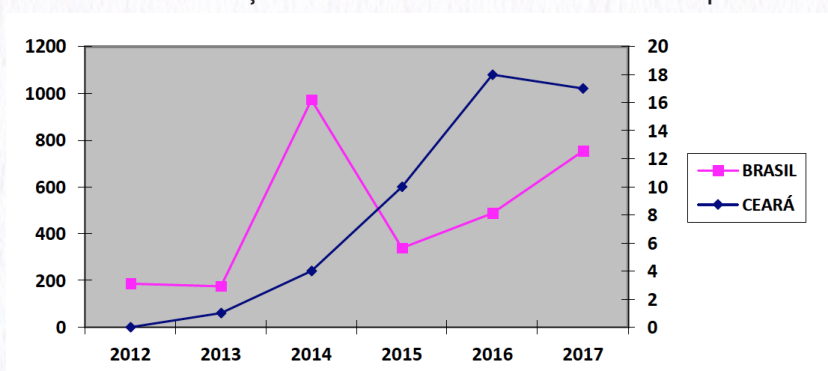
É importante considerar a importância da avaliação biopsicossocial, proposta pela CIF, no que tange o caráter dinâmico, interativo, multidimensional e contínuo para o diagnóstico do sujeito com TEA, com intuito de definir suas funcionalidades e os perfis comportamentais atendendo suas especificidades. Para tanto, é preciso seguir os critérios de diagnósticos para TEA elencadas no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (2015)

Alunos com TEA estão mapeados pelo censo do INEP pelas categorias Autismo Infantil e Síndrome de Asperger. No entanto, essa divisão não deveria mais existir desde a publicação 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 aspergers.

Os resultados apontados pelo INEP entre os anos de 2012 a 2018, acerca das matrículas de alunos com TEA na Educação Superior, são anunciadores de que a Política de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo (Lei nº 12.764/12), bem como o Estatuto da Pessoa com deficiência (Lei nº13.146/15) estão promovendo a inclusão de autistas no âmbito da academia e da formação profissional, retirando-os da invisibilidade e dos estigmas de uma pessoa preconcebida como incapaz e antissocial.

Gráfico 1- Evolução das Matrículas de Autistas no Ensino Superior



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP,2018)

Os números apresentados revelam um crescimento de mais 400% nas matrículas de alunos com TEA nas IES brasileiras. Assim, foram registradas 186 matrículas em 2012, e em 2017, um total de 754. No estado do Ceará, não foi apontado, pelos dados do censo da educação superior do INEP, nenhum autista matriculado no ano de 2012. No entanto, no censo de 2017, foram computados 17 autistas como alunos de IES do estado do Ceará. Foram mapeados 12 alunos matriculados em IES federais cearenses, e 05 em IES privadas.

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



---

No que diz respeito à Educação Superior, a realização de 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 forma diferente de ser professor por meio de suas práticas pedagógicas e avaliativas (PIECZKOWSKI, 2016).

Então, o ofício docente na universidade retoma suas origens no que concerne à ideia do discípulo e do mestre, quando se depara com a inclusão do aluno com deficiência. Porém, com uma singularidade 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 se reportarmos esse vínculo interpessoal à educação inclusiva, este aparece como fator primordial para motivação e aprendizado do aluno público-alvo da Educação Especial. O contato saudável entre o aluno com deficiência e o professor contribui positivamente na vida de ambos, cada qual na sua singularidade (FERNANDES; VIANA, 2010).

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

Torna-se eminente o aperfeiçoamento da cultura livresca e enciclopédica da academia com o objetivo primeiro de superação dos princípios da Pedagogia Tradicional, permitindo assim, a criação de condições para aprendizagem e o desenvolvimento para todos os estudantes. A universidade passa a ser referência na promoção do respeito ao direito à Educação e à diferença, permitindo-se vivenciar o desafio de promover educação com equidade para os alunos matriculados com condições de

---

atendimento adequadas, inspirando uma cultura docente orientada pelas diferenças individuais no processo ensino-aprendizagem (BEYER, 2005; SALES, 2007; SASSAKI, 1997).

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

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

A política de inclusão nas universidades solicita revisão de concepções e paradigmas, redefinindo suas responsabilidades na construção de relações que promovam criação de espaços de aprendizagem inclusivos. A educação inclusiva se caracteriza como um novo paradigma que se constitui pelo apreço e cuidado à diversidade como condição a ser valorizada pelo respeito aos diferentes 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 contempla o universo da educação inclusiva (BEYER, 2005; CARVALHO; VIANA, 2014).

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

No campo de ação da educação inclusiva, os desafios docentes estão atrelados a complexidade das dificuldades de aprendizagem do alunado público-alvo da Educação Especial. A avaliação formativa aparece como bálsamo frente às inúmeras situações a serem ajustadas e adaptadas no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem. A ideia

---

da avaliação prognóstica tem como princípio, permitir o ajuste recíproco entre aprendiz e programa de estudos (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005; PERRENOUD, 1999).

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

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

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

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

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

A avaliação tradicional rompe com as inovações pedagógicas, pois nega a concepção fundamental da regulação das aprendizagens, quando

---

desconsidera os diferentes estilos de aprender buscando formatar os alunos em um único contexto didático-pedagógico. Acaba limitando-se a uma lógica do conhecimento em detrimento de uma lógica de aprendizagem.

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

Considerar a diversidade resulta em procedimentos de individualização 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 auto-regulação cognitiva dos educandos são tão desiguais quanto às capacidades de autodefesa e de auto-regulação dos sistemas vivos.

A regulação tem como motor propulsor uma didática interativa que desafie os alunos com situações de confronto, de troca, de cooperação, estimulando-os à interação mútua nas tomadas de decisão, planejamento, divisão de atividades e na obtenção de recursos. A transposição didática torna-se 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 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, solicitando Planos de Ensino Individuais (PEIs).

A complexidade existente na escolarização de alunos com TEA, seja na Educação Básica, ou na Superior, denuncia a carência de formação e práticas docentes que permitam o estreitamento entre teoria e prática nos contextos acadêmicos. Apresenta-se a necessidade de realização de

novas metodologias de planejamento e ensino renovadoras das formas de fazer e pensar a inclusão.

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

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) pode ser conceituado como uma estratégia pedagógica centrada no aluno, em que são estabelecidas colaborativamente metas acadêmicas e funcionais aos educandos autistas. Podem ter natureza de curto, ou de longo prazo, com necessidade de monitoramento de resultados contínuos (PEREIRA, 2014; TANNUS-VALADÃO; MENDES, 2018).

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

O PEI, na condição de recurso didático-pedagógico, configura-se como uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados dos alunos. O registro e mapeamento das metas de aprendizagem descritas quantitativa ou qualitativamente são fundamentais para as devidas alterações no programa de ensino quando necessárias.

As vantagens do PEI para o desenvolvimento dos potenciais dos alunos autistas estão essencialmente relacionadas à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>3</sup>, na estimulação mediada e situada no ambiente. O processo de mediação intencional realizada pelo professor deve estimular a ZDP dos alunos, permitindo a aquisição de conceitos e conteúdos(VYGOTSKY, 1994).

---

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

---

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

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

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

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

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

Ainda considerando a singularidade autista e sua forma original de aprendizagem, podemos elencar duas estratégias fundamentais para

elaboração do PEI no Ensino Superior: a primeira diz respeito à ênfase nas competências transversais entre as disciplinas envolvidas; e a segunda consiste em emitir uma natureza funcional e concreta aos conteúdos disciplinares, no intuito de permitir a formação de competências<sup>4</sup>, extrapolando o caráter enciclopédico, prefigurando o exercício profissional.

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

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

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

## Considerações finais

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

---

<sup>4</sup> Entende-se por competência a capacidade de agir eficazmente em um determinado contexto ou situação, apoiado em conhecimentos, mas sem se limitar a eles (PERRENOUD, 2000).

---

estão promovendo mudanças significativas no que diz respeito a inclusão educacional de autistas no Ensino Superior.

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

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

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

As evidências apresentadas nesse artigo fomentam outros estudos acerca da presença de autistas na Educação Superior. Emerge a necessidade de aprofundamento de temáticas que envolvem processos psicopedagógicos e de acessibilidade, no que tange o ensino e aprendizagem desse público nas universidades.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ANACHE, A. A. **O Psicólogo nas de Serviços de Educação Especial: desafios em face da inclusão**. In A. MITJÁNS MARTÍNEZ (Org.) *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

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

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



---

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

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

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Casa Civil; 2015. Disponível no URL: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-018/2015](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2015)

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

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. Brasília: Universidade de Brasília. 2010.

DOURADO, Fátima. **Autismo e Cérebro Social: compreensão e ação**. Fortaleza: Premius, 2012.

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, V, 2010. **Anais**. Fortaleza: IMPRECE, 2010.

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

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

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

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

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

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.** Natal. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artmed, 2000. PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Avaliação da Aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.97, n.247, p. 583-601, set/dez, 2016.

PLETSC, M. D.; GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar.** In.:GLAT, R.; PLETSC, M. D. (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

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

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

---

RUSSEL, Michael K. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. Michael K. Russel, Peter W. Airasian; tradução: Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Nilma dos Santos Fontanive, Suely da Silva Rodrigues. 7 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

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

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

SCHIMDT, Carlo. Autismo, Educação e Transdisciplinaridade. In: SCHIMDT, Carlo. (org). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

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

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

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países**. In: Revista Brasileira de Educação, v.23, UFSCAR- São Carlos, SP, 2018.

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