

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
CAMPUS DE BAURU – FACULDADE DE CIÊNCIAS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

JOSÉ TADEU ACUÑA

ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA AO UNIVERSITÁRIO COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À PRÁTICA
DOCENTE

BAURU – SP

2022

JOSÉ TADEU ACUÑA

**ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA AO UNIVERSITÁRIO COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À PRÁTICA
DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista — Júlio de Mesquita Filho, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lúcia Pereira Leite para obtenção do título de Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

BAURU

2022

Acuna, José Tadeu.

Acessibilidade pedagógica ao universitário com transtorno do espectro autista: contribuições da psicologia à prática docente / José Tadeu Acuna, Bauru, 2022

166f.

Orientadora: Lúcia Pereira Leite

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2022

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Psicologia. 3. Acessibilidade. 4. Educação Superior. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE JOSÉ TADEU ACUÑA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 21 dias do mês de janeiro do ano de 2022, às 09:00 horas, no(a) Google Meet, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de JOSÉ TADEU ACUÑA, intitulada **Acessibilidade pedagógica ao universitário com transtorno do espectro autista: contribuições da psicologia à prática docente**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof(a). Dr(a). LUCIA PEREIRA LEITE (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Unesp Faculdade de Ciências Bauru, Prof. Dr. LEONARDO SANTOS AMÂNCIO CABRAL (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Profa. Dra. CÁTIA CRIVELENTI DE FIGUEIREDO WALTER (Participação Virtual) do(a) Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / UNESP/FC-Bauru, Dra. ANA PAULA CAMILO CIANTELLI (Participação Virtual) do(a) Psicologia Viva (Psyalive). Após a exposição pelo doutorando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: Aprovado . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Prof(a). Dr(a). LUCIA PEREIRA LEITE

DEDICATÓRIA

Aos meus pais que proporcionaram condições materiais e afetivas para a realização deste trabalho. A todos os envolvidos direta ou indiretamente neste processo de doutoramento.

AGRADECIMENTOS

Compreendo que as conquistas alcançadas são frutos das nossas relações, por isso agradeço:

A Deus por renovar constantemente minhas forças para superar os desafios e obstáculos.

Aos meus pais que tanto me incentivam a continuar neste caminho de aprimoramento profissional.

À Prof.^a Dra.^a Lúcia Pereira Leite por confiar em mim e fazer das minhas dificuldades motivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão (GEPDI) pela amizade, aprendizagem e boas risadas.

Aos componentes da banca pelas inestimáveis contribuições a este trabalho.

À Ana Ciantelli por estar sempre disposta a discutir as dúvidas que surgiam ao longo da pesquisa e acolher demandas pessoais.

À FAPESP pelo amparo financeiro (Processo: 2018/11265-9).

Este trabalho foi realizado com o apoio da FAPESP, cujo número do processo foi

2018/11265-9



O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.”

Há algo maior que move a todos que fazem o caminho: o inusitado, a dimensão do sonho, o desejo de superação, a vontade de chegar ao destino almejado. A cada passo, as dificuldades vão se tornando motivos de júbilo, [e é o] que faz o caminho ter um sentido, que faz a nossa vida valer a pena: a de avançar sempre, superando-nos e às nossas inseguranças pela coragem de enfrentar o que ainda não conhecemos (HOFFMAN, 2001).

ACUNA, J.T. **Acessibilidade pedagógica ao universitário com transtorno do espectro autista**: contribuições da psicologia à prática docente. 2022. 166f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2022.

RESUMO

Desde o final do século XX foram promulgadas no Brasil diversas políticas públicas, cujo o intuito eram de garantir a igualdade de direitos e equidade de oportunidades para o aprendizado dos estudantes com ou sem deficiência. Isso significa comprometimento em promover condições de acessibilidade física, pedagógica, atitudinal, comunicacional e informacional em todos os níveis de ensino, além do provimento de outros recursos e serviços educacionais. Todavia, o que está previsto legalmente diverge das reais condições de acessibilidade que estudantes universitários com Transtorno do Espectro Autista (TEA) encontram ao longo de sua trajetória acadêmica. Por se tratar de uma deficiência que impacta funções psicológicas como o pensamento e linguagem, os sujeitos com TEA podem necessitar de apoio em diferentes dimensões do seu processo educacional. Neste sentido, foram questionadas quais intervenções o profissional de psicologia poderia contribuir no desenvolvimento de condições de acessibilidade pedagógica a esses acadêmicos. Para responder a essa questão, objetivou-se investigar intervenções de promoção de acessibilidade pedagógica, a partir da Psicologia. O trabalho aconteceu em uma universidade pública paulista, com dois professores de um curso de Química, que foram indicados pelo coordenador desta graduação, pois tinham declarado a ele dúvidas quanto ao processo educacional de dois estudantes com TEA matriculados em suas disciplinas. A intervenção orientada pela Psicologia Histórico-Cultural foi estruturada da seguinte maneira: observação e descrição adaptada das aulas dos docentes (em semestres letivos distintos); encontros informativos e reflexivos, sendo que eles contaram com momentos de discussão e orientação, cujo objetivo era de colaborar com a sua prática pedagógica de forma a atender algumas das necessidades educacionais de seus alunos com TEA. Os dados dos diálogos foram gravados, transcritos e organizados mediante a análise qualitativa do conteúdo. O trabalho realizado permitiu refletir sobre as singularidades, potencialidades e contribuições da atuação do profissional de psicologia à prática pedagógica de professores universitários, cujas disciplinas eram cursadas por estudantes com TEA, dentre elas, destacam-se: clarificar que as diferenças pessoais não são motivos de desigualdade, mas direcionadoras de desenvolvimento humano; colaborar com a prática pedagógica do professor, orientando ações condizentes com o ritmo e forma de aprendizagem do estudante. A análise da intervenção também permitiu identificar limitações na atuação do profissional de psicologia e no próprio processo de desenvolvimento de condições de acessibilidade pedagógica, o qual não pode estar desvinculado da superação das barreiras atitudinais. Por fim, considerou-se que o suporte prestado pelo(a) psicólogo(a) ao professor universitário constitui-se como um dos elementos necessários quando se pensa proporcionar apoio à trajetória dos estudantes com TEA, todavia, se fazem necessários outros recursos e serviços especializados destinados a esses sujeitos.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro Autista. Psicologia. Acessibilidade. Educação Superior.

ACUNA, J.T. **Pedagogical accessibility to university students with autistic spectrum disorders:** contributions of psychology to teaching practice. 2022. 166f. Thesis (Doctorate in Developmental and Learning Psychology) – São Paulo State University, Faculty of Sciences, Bauru, 2022.

ABSTRACT

Since the end of the 20th century, several public policies have been published in Brazil, which were intended to guarantee equal rights and opportunities for learning for students with or without disabilities. This represented a commitment to promoting conditions of physical, pedagogical, attitudinal, communicational and informational accessibility at all levels of education, in the provision of educational resources and services. However, what is legally foreseen diverges from the real accessibility conditions that university students with Autism Spectrum Disorder (ASD) encounter throughout their academic trajectory. As it is a deficiency that impacts psychological functions such as thinking and language, subjects with ASD may need support in different dimensions of their educational process. In this sense, in order to support the academic trajectory of students with ASD, interventions with university professors to promote pedagogical accessibility were analyzed, based on Psychology. The work took place at a public university in São Paulo, with two professors from a Chemistry course, who were appointed by the coordinator of this graduation, who had doubts about the educational process of two students with ASD enrolled in their subjects. The Intervention guided by Historical-Cultural Psychology was structured as follows: observation of teachers' classes (in different academic semesters); informative and reflective meetings based on the study of collected records, whose objective was to help the participant to develop pedagogical practices that meet some of the educational needs of their student with ASD. Data from these meetings were organized through qualitative content analysis. The interventions carried out were planned in a similar way, however, they followed distinctly due to the fact that one of the participants did not adhere to the proposal. Based on these two contexts, it was possible to reflect on the factors that influenced the process of constructing pedagogical accessibility based on psychology. With that, the singularities and potentials of the work of the psychology professional were highlighted, which are: to clarify that personal differences are not reasons for inequality, but drivers of human development; collaborate with the teacher's pedagogical practice, guiding actions consistent with the pace and form of learning of the student with ASD. The analysis also allowed the identification of limitations in the implemented proposal, for example, considering the attitudinal barriers between students when it is intended to help teachers in providing pedagogical accessibility resources. Finally, it was argued that the support provided by the psychologist to the university professor is one of the necessary elements when thinking about providing support to the trajectory of students with ASD, however, the institutionalization of others specialized services is necessary for these subjects.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Psychology. Accessibility. Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura da coleta.....	53
Quadro 1 – Revisão bibliográfica sobre as condições de acessibilidade do PAEE na Educação Superior.....	28
Quadro 2 - Levantamento de Teses e Dissertações na BDTD.....	29
Quadro 3 - Caracterização dos professores participantes.....	49
Quadro 4 – Caracterização dos estudantes.....	50
Quadro 5 – Etapas analíticas.....	61
Quadro 6 - Registro dos efeitos da intervenção.....	62
Quadro 7 - Aplicação da AC, fase exploração, no conteúdo registrado a partir das observações.....	64
Quadro 8 - Aplicação da AC, fase exploração, no conteúdo registrado a partir dos encontros com Pedro.....	65
Quadro 9 - Inferências e Hipóteses sobre os indicadores.....	66
Quadro 10 - 1ª a 3ª semana de intervenção com Pedro.....	67
Quadro 11 - 4ª a 7ª semana de intervenção com Pedro.....	70
Quadro 12 - 8ª a 12ª semana de intervenção com Pedro.....	73
Quadro 13 - 1ª e 2ª semana de intervenção com Paula.....	81
Quadro 14 - 3ª e 4ª semana de intervenção com Paula.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas do PAEE no Ensino Superior ao longo dos anos.....	26
Tabela 2 – Número específico de matrículas de pessoas com deficiências, TEA e Superdotação no Ensino Superior em 2019	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APA	American Psychological Association
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DSM	Diagnostical Statistical Manual
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GEPDI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NA	Núcleo de Acessibilidade
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Educação Inclusiva: princípios e diretrizes.....	17
1.1.1 Inclusão Educacional.....	21
1.2 O estudante com TEA na Educação Superior.....	31
1.3 Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior.....	34
1.4 Norte e finalidades da pesquisa.....	39
1.4.1 Questionamentos.....	39
1.4.2 Objetivos.....	39
1.4.3 Hipóteses.....	40
1.4.4 Justificativa.....	40
2. MÉTODO.....	42
2.1 Pressupostos epistemológicos da pesquisa.....	42
2.2 Qualidades e características do estudo.....	45
2.3 Contexto da pesquisa.....	48
2.3.1 Local.....	48
2.3.2 Participantes.....	49
2.3.3 Instrumentos e materiais.....	51
2.4 Coleta de dados.....	52
2.4.1 Fundamentação teórica do registro das informações.....	53
2.4.2 Fundamentação teórica dos planejamentos e encontros com os professores.....	55
2.4.3 Percurso da coleta: etapa 1.....	57
2.4.4 Percurso da coleta: etapa 2	58
2.4.5 Percurso da coleta: etapa 3	60
2.5 Procedimentos de análise de dados.....	61
2.5.1 Estrutura analítica.....	61
2.5.2 Técnica de análise.....	63
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	67
3.1 Intervenção com Pedro.....	67

3.1.1 Análise da intervenção realizada com Pedro.....	76
3.2 Intervenção com Paula.....	80
3.2.1 Análise da intervenção realizada com Paula.....	85
3.3 Contribuições da atuação do profissional de psicologia à efetivação do processo de acessibilidade pedagógica ao estudante com TEA, a partir da intervenção com professores universitários.....	91
3.4 Plano de ação com professores universitários para o processo de acessibilidade pedagógica ao estudante com TEA.....	102
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICES.....	133
APÊNDICE A – Termo de anuência encaminhado para o departamento.....	133
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista realizada com Carlos.....	134
APÊNDICE C – Diário de campo.....	135
APÊNDICE D – Questionário semiestruturado de avaliação da intervenção reflexiva.....	137
APÊNDICE E – TCLE.....	139
APÊNDICE F - Descrição adaptada das observações e encontros.....	140
ANEXOS.....	166
ANEXO A – Parecer do CEP.....	166

APRESENTAÇÃO

Esta tese de doutoramento é resultante do meu processo de formação iniciado em 2009, quando ingressei no curso de Psicologia da UNESP de Bauru. Portanto, se faz necessário apresentar, sucintamente, alguns motivos que colaboraram a investigar as contribuições da psicologia no processo de desenvolvimento de acessibilidade pedagógica ao estudante universitário com TEA.

Em 2012, realizei uma Iniciação Científica orientada pela Prof.^a Dr.^a Nilma Renildes da Silva, seu objetivo foi analisar as representações sociais de adolescentes, usuários de um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Bauru, sobre a homossexualidade. Com esta experiência surgiu meu interesse sobre as questões relacionadas aos grupos em situação de vulnerabilidade, bem como, a fazer pesquisa.

Em 2013, participei de dois estágios, um em Psicologia Escolar/Educacional, cujo foco era a proposição de cursos de formação continuada para professores da Educação Básica; o outro, em Psicologia Social e Comunitária, em que desenvolvi orientação profissional para adolescentes em situação de risco e com queixas escolares. Em ambos os estágios surgiram demandas relacionadas ao campo da Educação Especial. Tais experiências foram motivadoras para buscar compreender a relação entre Psicologia Escolar/Educacional e Educação Especial.

Concluída a graduação em psicologia no ano de 2013, em 2015 iniciei o mestrado no programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP de Bauru. Nessa ocasião, desenvolvi o projeto de pesquisa com bolsa de mestrado financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP (Proc. 2015/06741-8). Seu objetivo foi conhecer as concepções de professores da rede pública e de psicólogos(as) de uma instituição de reabilitação sobre a atuação do profissional de psicologia na Educação Especial em contexto escolar.

Como resultados, destaca-se que segundo as perspectivas dos professores, o serviço de psicologia nas escolas voltados ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) é necessário, contudo, o atendimento deveria ser clínico com enfoque na adaptação comportamental, emocional e desenvolvimento da autoestima dos estudantes. Os(as) psicólogos(as) da instituição de reabilitação, por sua vez, pontuaram que dificilmente conseguem realizar visitas às escolas, devido à grande demanda em seu local de trabalho, sendo assim, as suas atividades são de enfoque terapêutico, voltadas para o desenvolvimento de habilidades de autocuidado, estimulação do neurodesenvolvimento e orientações a pais sobre cuidados básicos dos filhos.

A pesquisa realizada estimulou a continuação da investigação sobre a atuação do profissional de psicologia na Educação Especial, por isso, prossegui com os estudos no doutorado, desta vez sob a orientação da estimada Prof.^a Dr.^a Lúcia Pereira Leite. Em complemento, comecei a participar do Grupo de Estudos em Deficiência e Inclusão (GEPDI - CNPq) fato que possibilitou um maior aprofundamento com aportes teóricos e metodológicos de estudos que versam sobre a inclusão na Educação Superior.

O contato com a literatura sobre as condições de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IES) revelou diversas lacunas na produção científica brasileira, dentre elas a atuação do profissional de psicologia favorecendo o processo de inclusão educacional do estudante universitário com Transtorno do Espectro Autista. Este cenário contribuiu para a elaboração da hipótese da pesquisa e, subsequentemente, constituindo a tese deste trabalho.

Considerando a minha formação em Psicologia, defendo que a aplicação dos saberes dessa ciência no campo da Educação promove melhores condições de participação de diferentes públicos, de forma a otimizar os processos de ensino e aprendizagem. Uma das maneiras de tornar isso é possível se dá por meio da intervenção reflexiva com os professores sobre sua prática pedagógica. As ações do(a) psicólogo(a) auxiliam o docente na condução do ensino para que possa atender às necessidades educacionais de seus estudantes, dentre eles aqueles com TEA.

Para defender esta perspectiva, este trabalho de doutoramento foi estruturado em formato capitular. No primeiro, são apresentados elementos basilares da investigação: objeto de estudo, revisão bibliográfica, problema de pesquisa, fundamentação teórica, objetivos, hipóteses e justificativa da pesquisa; no segundo capítulo, foi apresentado o método utilizado e as etapas de desenvolvimento da pesquisa.

O terceiro capítulo consiste na seção Resultados e Discussão. Como será possível identificar, dois professores participaram das intervenções, por isso, foram reservadas duas seções distintas para apresentar o exame de cada uma. Através das discussões foi estabelecido que o eixo de análise seria a atuação do profissional de psicologia no processo de construção de acessibilidade pedagógica ao estudante com TEA, a partir da intervenção com seu professor. Foram exploradas as variáveis que impactaram e influenciaram a efetividade das ações do psicólogo, no que tange ao apoio ao docente.

Por fim, a análise das intervenções realizadas permitiu elaborar diretrizes para futuras práticas a serem desenvolvidas com professores universitários que enfrentam o desafio de repensar sua prática pedagógica para atender algumas necessidades educacionais de estudantes com TEA.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Educação Inclusiva: princípios e diretrizes

A Educação Inclusiva consiste em um conjunto de pressupostos que norteiam a compreensão, organização e estabelecimento de relações sociais nos espaços em que acontece o processo de ensino e aprendizagem (AINSCOW, 2015). Fundamenta-se na “concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão” (BRASIL, 2008, não paginado). Estes princípios orientam ações dentro e fora das instituições escolares e acadêmicas que sejam favoráveis ao suporte e otimização do processo de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva inclusiva a diversidade é qualidade inerente à espécie humana, pois “o homem, na sua história evolucionária, desenvolveu uma outra via de infinitas possibilidades de variações entre indivíduos” devido ao fato de ser “naturalmente cultural e culturalmente biológico” (OMOTE, 2006, p.253). Dessa forma, cada sujeito é o reflexo de sua pluralidade que, por sua vez, é composta por suas particularidades biológicas, psicológicas e experienciais.

À luz do paradigma inclusivo não faz sentido rechaçar pessoas por disporem de certas características pessoais e de desempenho. Assumir a diversidade humana é romper com práticas sociais e culturais que marginalizam indivíduos que não correspondem aos padrões normativos estabelecidos por uma ordem hegemônica, além disso, é “implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, e questionar a nossa visão de democracia” (GOMES, 2003, p.75)

A mudança de mentalidade sobre a diferença, bem como, das atitudes orientadas aos sujeitos considerados como fora dos padrões normativos é imprescindível, pois, segundo Omote (1995), há relação entre o pensar e agir, por isso, concepções pautadas na padronização e homogeneização de capacidades individuais de realização colaboram para a segregação de pessoas que não se enquadram em modelos culturalmente determinados. É comum que indivíduos considerados com alguma deficiência sejam excluídos socialmente pelo fato de estarem nesta condição, inclusive, esta adjetivação pode exercer a função de sentença vitalícia favorecendo sua marginalização, porque existem ideias implícitas de que não há o que ser feito para avançar em seu desenvolvimento.

Reflete-se que a padronização das capacidades humanas parte do princípio que todos têm as mesmas possibilidades e condições de atender os padrões normativos de desempenho, sejam eles

relacionados à dimensão educacional, pessoal ou de produção laboral. Caso as pessoas não consigam esse feito, são estigmatizadas ou se tornam alvo de preconceito.

Goffman (1998/1963) explica que o estigma é uma marca atribuída a alguém devido às características que quando comparadas com a de outros sujeitos o coloca em situação de desvantagem e/ou desvalorização social. Esse estigma pode ser notado de duas maneiras, uma explícita, em que se atribui ideias pejorativas que marginalizam quem o recebe e, uma segunda, de forma sutil e leve, a qual passa quase despercebido nas relações sociais. Amaral (1995) afirma que ao atribuir um valor negativo a certo tipo de característica surge o fenômeno social chamado de desvio, sendo que desviante é toda pessoa que não se enquadra em um determinado padrão hegemônico.

Atinado ao estigma, tem-se o preconceito. De acordo com Crochík (1996) o preconceito surge da interação do sujeito com o contexto social como uma “generalização das características supostas de um determinado grupo para todos os indivíduos que pertencem a ele” (p.48). O conteúdo que se generaliza é uma estereotipificação de um [des]conhecimento adquirido sobre a história individual de um sujeito, inclusive, este estereótipo não dispõe de neutralidade, pois reduz a vítima de preconceito a um determinado atributo inferiorizante. Somando-se a isso, é impreterível destacar a condição de estranhamento e hostilidade que o sujeito que comete o preconceito tem para com o outro que apresenta características diferentes das suas.

Trazendo para o contexto da pessoa com deficiência, Silva (2006) sugere a seguinte explicação para a atitude da sua desvalorização social:

O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro (SILVA, 2006, p. 426).

Associado a isso, a deficiência é frequentemente representada no senso comum como uma condição incapacitante que prejudica os sujeitos a gerar lucros para o sistema capitalista, por isso, investir em seu suporte e integração social resultará em um custo-benefício negativo para o Estado (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011).

Essa desvalorização é igualmente entendida como discriminação do sujeito considerado deficiente, pois o excluiu ou restringe de participar da sociedade em igualdade de direitos e equanimidade de oportunidades. Pereira (2008) esclarece que essa discriminação pode aparecer de diferentes formas, a primeira em um aspecto direto e concreto, o qual é possível de ser observado ao longo das relações, exemplo, associações pejorativas com o sujeito com deficiência ou a negação de

seus direitos sociais básicos. A segunda forma, nomeada de passiva, é a discriminação que aparece em formato de apiedamento ou de preferência em não se relacionar com a pessoa.

Quando se defende a Educação Inclusiva está se opondo às práticas estigmatizantes, discriminatórias, segregativas e preconceituosas. Este tipo de afirmação abrange a dimensão das relações sociais imediatas e uma outra mais ampla, a política. Se faz necessário uma série de dispositivos legais que garantam o direito de todos os sujeitos, independentemente de sua condição. Isso se desdobra em vários aspectos, por exemplo, na instituição de serviços e apoios coerentes com as necessidades de cada sujeito, logo, deve haver investimentos no sistema educacional, tais como recursos humanos, físicos e pedagógicos (MARTINS; GIROTO; SOUZA, 2013).

Neste sentido, há alguns aspectos relevantes a serem considerados quando se pretende qualificar a Educação como inclusiva, a começar pelo entendimento de que as particularidades pessoais e as diferenças de desempenho social e acadêmico não se constituem como desigualdades ou algo reprovável, senão, como elementos orientadores do processo pedagógico (MENDES, 2017). Ponderando elementos macrossociais, se fazem necessários investimentos públicos em serviços intersetoriais de amparo ao sistema educacional e a seus personagens que o compõem, isso inclui a formação de profissionais para objetivarem ações coerentes a esse paradigma (MENDES, 2017).

1.1.1 Inclusão Educacional

A partir do final do século XX houve intenso movimento social e político em defesa da consolidação dos princípios da Educação Inclusiva na realidade das instituições de ensino. A reformulação da concepção de pessoa com deficiência sinaliza um marco na luta pela igualdade de direitos e equidade de oportunidades. Com efeito, no ano de 2007, determinou-se legalmente que o sujeito nesta condição é aquele que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2007).

Com esse tipo de definição é ampliado o entendimento sobre o fenômeno da deficiência, porque é associada à ideia de que os sintomas que um sujeito apresenta, advindo de uma determinada estrutura orgânica, podem se acentuar devido às possíveis barreiras e circunstâncias sociais, políticas, econômicas e interacionais vivenciadas. Sendo assim, o foco de análise se complexifica, porque é deslocado do sujeito e de sua condição biológica, para as interações que ele estabelece em sociedade. Logo, é preciso dispor de ações que proporcionem participação social ativa, acesso a serviços e atendimento de suas particularidades (LEITE; LARCERDA, 2018).

Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto que todos são capazes de desenvolver habilidades e capacidades mesmo sob o efeito de uma formação orgânica, entretanto, para isso, é necessária a promoção de suportes adaptados a eles, isso é justificado recorrendo-se a Vygotski (1997). O autor discute que é possível compensar algum efeito deletério de uma formação biológica por vias alternativas, ou seja, o sujeito com deficiência poderá alcançar, de um modo diferente, uma mesma conquista (finalidade) que uma outra pessoa que não se enquadra nesta condição.

Todavia, o processo de compensar é complexo, uma vez que para que seja operacionalizado é preciso uma série de ações. A começar pelo intenso estudo dos limites e possibilidades do sujeito, por exemplo, das funções corpóreas preservadas e as comprometidas por um transtorno neurológico; este momento deve proporcionar o levantamento de indicadores a serem trabalhados em intervenções que promoverão suporte ao sujeito. Acontecendo essa transformação do contexto sociocultural orientadas por suas particularidades, a pessoa terá a sua disposição o instrumental que poderá motivá-la e auxiliá-la a executar novas ações que anteriormente não eram possíveis.

De acordo com Vygotski e Lúria (1996), “paralelamente às ‘características negativas’ de uma criança defeituosa, é necessário também criar suas “ “características positivas” (p.220, destaques dos autores). Neste sentido, compensa-se socialmente o impacto incapacitante da deficiência. Nas palavras dos autores:

No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural e defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, desestimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes (VYGOTSKI; LÚRIA, 1996, p.221).

Nos estudos sobre a educação de crianças com deficiência, Vygotski (1997) esclarece: “a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo” (VYGOTSKI, 1997, p. 12). Complementando: “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKI, 2011, p. 869).

Reitera-se que a disponibilização de arranjos sociais, suportes e apoios é um tipo de prática que visa proporcionar às pessoas vias alternativas para realizar ações e avançar em seu desenvolvimento. A intenção é oferecer recursos que garantam sua participação social, diferentemente da ideia de normalizá-las ou corrigir seu “desvio”. Inclusive, Vygotski (2008) era um crítico da estrutura e do modo de produção capitalista que exige das pessoas se enquadrarem ao “tipo” de ser humano que devem se submeter aos padrões culturais para serem considerados como

eficientes e saudáveis. Nas palavras do autor: “A sociedade está adaptada à constituição do homem “tipo”, é por isso que toda pessoa cujo desenvolvimento atípico é condicionado por um defeito não pode se integrar naturalmente e diretamente como o faz a criança normal” (VYGOTSKI, 2008, p.60).

A partir da interpretação dos postulados de Vygotski (1997, 2008) é possível traçar um paralelo com os princípios da inclusão educacional, entendido como um processo complexo cujo objetivo é garantir o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes, articulando e promovendo recursos humanos, físicos e pedagógicos para essa finalidade (BRASIL, 2006). Sendo que a instituição desses elementos requer ações coordenadas internas e externas ao contexto escolar, por exemplo, políticas públicas de financiamento, gestão de serviços intersetoriais vinculados às escolas e universidades etc.

Pondera-se que no Brasil o termo inclusão esteve constantemente associado ao planejamento e objetivação de recursos de apoio à complementação ou suplementação da aprendizagem do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que são pessoas com deficiências (física, visual, auditiva, múltipla), Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) (MENDES, 2017). Estes estudantes quando avaliados e diagnosticados com alguma das condições mencionadas, passam a receber o apoio da Educação Especial que consiste em uma modalidade de ensino que perpassa os demais níveis com o intuito de atender suas necessidades educacionais (BRASIL, 2015b).

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b), incluir educacionalmente é garantir e promover, de forma equânime, os direitos das pessoas com deficiência nas instituições de ensino. Por isso, não existe inclusão sem o provimento da Acessibilidade, termo relativo à:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural (BRASIL, 2015a).

Neste sentido, existem diferentes dimensões da Acessibilidade (BRASIL, 2015b), Destaca-se: a informacional, relacionada ao trânsito organizado e inteligível das informações; comunicacional, atinada ao canal de transmissão das informações e seu entendimento por todos da comunidade escolar/acadêmica; física, que abrange à estrutura arquitetônica, permanência e locomoção fluida nos espaços internos e externos; atitudinal, representada pelas relações interpessoais, que devem ser justas, democráticas e possibilitadoras de desenvolvimento pessoal;

programática, que abrange as políticas públicas de defesa e viabilização dos direitos dos estudantes (BRASIL, 2013; CIANTELLI, 2020).

A acessibilidade pedagógica ou também conhecida como metodológica, envolve uma série de outros requisitos, pois está “relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional” (BRASIL, 2013b, p. 37). Condições de acessibilidade pedagógica são adequadas quando o professor avalia o estudante com deficiência, identifica suas potencialidades e, a partir disso, promove práticas que atendam suas necessidades educacionais específicas, isso significa compreender seu ritmo de aprendizagem, a forma como deve se relacionar/comunicar com ele e instituir ações ao longo da aula que amplie sua participação e aprendizagem. Ademais, é possível refletir que em um ambiente pedagogicamente acessível, os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem conseguem desempenhar seu papel, ou seja, o docente responsável pelo ensinar e o discente por aprender.

Considerando as dimensões da acessibilidade, entende-se que elas estão imbricadas e se complementam. Por exemplo, a dimensão atitudinal está intimamente relacionada à metodológica, porque para instituir práticas pedagógicas adequadas às particularidades dos estudantes é requerido do professor a interação com eles, reconhecer suas diferenças e não fazer delas desigualdades, levantar demandas de aprendizagem, estar em contato para avaliar se a forma como está conduzindo o ensino está adequado ao seu ritmo, dentre outros aspectos.

Tornar um contexto acessível é uma tarefa complexa e de constante transformação, pois é orientado pelas demandas dos sujeitos presentes nas instituições de ensino. Entende-se como um processo que envolve diferentes segmentos da universidade, os quais devem estar em sintonia. A título de exemplificação, um estudante deve ter condições de permanecer e frequentar as aulas, logo, se não as apresenta, deve receber apoio institucional de auxílio financeiro. Neste ambiente, as relações sociais devem estar fundamentadas no respeito às diferenças. O professor deve saber conduzir sua prática de forma a favorecer à participação e a aprendizagem do estudante. Portanto, a garantia da acessibilidade é de responsabilidade de todos envolvidos no processo educacional.

Devido à participação do Brasil em eventos internacionais a favor da Educação Inclusiva, tais como, a Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem de 1990; Conferência Mundial sobre a Educação Especial em 1994; Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos de Dakar de 2000; Fórum Mundial de Educação de 2015 (UNESCO, 2016), diversas políticas públicas educacionais foram elaboradas considerando as discussões realizadas nestes eventos com o intuito de garantir a acessibilidade em todas as suas dimensões (MARTINS; GIROTO; SOUZA, 2013).

Promulgada em 2015, tem-se a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu capítulo IV, intitulado de “Do Direito à Educação”, é previsto que para a garantia da permanência e conclusão dos cursos por parte dos estudantes matriculados na Educação Superior, é imprescindível que as IES disponibilizem recursos de acessibilidade, por exemplo, rampa para cadeirantes, sistemas de comunicação digital, professor formado para o atendimento das necessidades educacionais, relações baseadas no respeito, intérprete de LIBRAS, tutor para as interações entre as pessoas (BRASIL, 2015a).

Quando se examina as condições de acessibilidade do PAEE na Educação Superior existem avanços, por exemplo, elaboração de políticas públicas educacionais, mencionadas anteriormente, e a implementação de ações afirmativas, concebidas como medidas que visam à promoção de serviços, amparo jurídico e relações sociais que possibilitam aos sujeitos que sofreram com alguma discriminação a participar de forma igualitária em direitos e equânime em oportunidades para acessar e se integrarem a estes ambientes (CABRAL, 2018).

Encontram-se na Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) orientações às IES:

No Ensino Superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2008a, p.17).

Além da própria PNEEPEI, houve outras ações de suporte ao acesso e permanência nas IES, por exemplo, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), cujo intento era financiar bolsas de estudo em cursos de graduação de IES privadas, desde que o aluno se enquadrasse em alguns pré-requisitos relacionados à renda bruta familiar e/ou ter alguma deficiência. (BRASIL, 2005). O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) objetivou “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” por meio do financiamento do governo federal (BRASIL, 2007).

Em 2005, o Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior/SESU e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI criou o Programa Incluir, que consistiu em uma ação afirmativa instituída nas IFES para estruturar os Núcleos de Acessibilidade (NA), os quais “deverão atuar na implementação

da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição” (Brasil, 2008b, p.39). No ano de 2012 o decreto n.º 7.611 foi promulgado, nele identifica-se a determinação de que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado aos universitários com deficiência, ser realizado nos referidos núcleos a partir de equipe multidisciplinar e prezar pelo seu desenvolvimento acadêmico e social.

A Lei n.º 12.711 de 2012, reconhecida como Lei de Cotas, determinou a reserva de 50% do total das vagas disponibilizadas em vestibulares para o ingresso em cursos de graduação das IFES aos estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Dessa cota, 50% estavam reservadas para pessoas oriundas de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, além do mais, dentro das categorias de renda havia reserva para autodeclarados como pretos, pardos e índios. Em 2016, a lei foi atualizada, enquadrando as pessoas com deficiência (BRASIL, 2016).

Concomitante à elaboração de variados dispositivos legais em prol da inclusão do PAEE nas IES, percebe-se o aumento progressivo do número de matrículas desta população nos cursos superiores. A tabela a seguir, baseada nos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019; 2020), representa essas informações:

Tabela 1. Número de matrículas do PAEE no Ensino Superior ao longo dos anos

Ano	Número de matrículas do PAEE na Educação Superior
2003	5078
2011	23.250
2013	30.000
2016	35.891
2017	38.272
2018	43.633
2019 ¹	50.683

Fonte: elaborado pelo autor

A tabela abaixo apresenta dados considerando o número de matrículas na Educação Superior no ano de 2019, identificando o tipo de deficiência, a presença do TEA e Superdotação:

Tabela 2. Número específico de matrículas de pessoas com deficiências, TEA e Superdotação no

¹ Segundo os dados do INEP (2021) um mesmo discente pode ter mais de uma deficiência, AH/SD e/ou TEA.

Ensino Superior em 2019

Ano	Número de matrículas do PAEE na Educação Superior
Deficiência Física	16.376
Baixa visão	13.906
Deficiência Auditiva	6.569
Deficiência Intelectual	4.177
Cegueira	2.598
Surdez	2.556
Superdotação	1.551
Deficiência Múltipla	783
Surdocegueira	157
TEA ²	2010

Fonte: INEP (2021)

Apesar desse aumento gradual no número de matrículas, quando comparado com o total de 8,6 milhões de estudantes ingressos (com ou sem deficiência) em todas IES brasileiras que participaram do censo da Educação Superior no ano de 2019, existe uma pequena porcentagem de 0,57% (com deficiência).

Cabral (2017) analisou criticamente o aumento do número de pessoas PAEE matriculadas na Educação Superior, o que pode verificar que até o ano de 2014 apenas 6,6% do total de estudantes concluíram a graduação. O autor mencionado problematizou que a identificação e acompanhamento do PAEE em contexto universitário requer ser investigado de forma aprofundada, pois as IES carecem de sistemática para registrar o ingresso nos cursos superiores e sua conclusão por parte deste grupo de alunos. Adicionalmente, é questionável a autoidentificação que os estudantes fazem para declarar condição de deficiência no momento da matrícula ou rematrícula que acontece via sistema digital integrado.

Acuna e Leite (2020; 2021) com o intuito de analisar as condições de acessibilidade do PAEE na Educação Superior, revisitaram artigos datados entre 2009 a 2019 no portal de periódicos da CAPES, a partir de descritores como Inclusão e Ensino Superior. O quadro a seguir corresponde a reunião dos achados pelos autores:

Quadro 1. Revisão bibliográfica sobre as condições de acessibilidade do PAEE na Educação Superior

² Considerou-se que Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Asperger e Autismo como componentes do TEA, obtendo uma soma única.

Quantidade de artigos	Autor/data
3	Franco, (2009); Cruz; Dias, (2009); Rocha; Miranda, (2009)
4	Bisol, <i>et al.</i> , (2010); Vilela-Ribeiro; Benite, (2010); Reis; Eufrásio; Bazon, (2010); Siqueira; Santana, (2010)
1	Moreiral; Bolsanello; Seger, (2011)
3	Regiani; Mol, (2013); Duarte, <i>et al.</i> , (2013); Silva, <i>et al.</i> , (2013)
6	Machado, (2014); Santos; Oliveira, (2014); Domingos; Almeida; Barreto, (2014); Santos, (2014); Castro; Almeida, (2014); Cianca; Marquezine, (2014)
7	Fernandes; Costa, (2015); Souto; Araújo; Parente, (2015); Barbosa, (2015); Martins; Leite; Lacerda, (2015); Pereira; Bizelli; Leite, (2015); Santana, <i>et al.</i> , (2015); Freitas; Delou; Castro, (2015);
10	Melo; Martins, (2016); Amorin; Neta; Guimarães, (2016); Stroparo; Moreira, (2016); Pereira, <i>et al.</i> , (2016); Oliveira, <i>et al.</i> , (2016); Calheiros; Fumes, (2016); Freitas; Pfitscher; Belan, (2016); Torres; Calheiros; Santos, (2016); Ciantelli; Leite, (2016); Martins; Silva, (2016); Pansanato; Rodrigues; Silva, (2016)
7	Alexandrino <i>et al.</i> , (2017); Paula; Silva; Guimarães, (2017); Silva; Sander; Martins, (2017); Selau; Damiani; Costas, (2017); Schmitz; Thesing; Siluk, (2017); Mello; Paula; Miranda, (2017); Olivati; Leite, (2017).
8	Dantas, (2018); Ziliotto; Souza; Andrade, (2018); Bazon, <i>et al.</i> , (2018); Sbrana; Carneiro, (2018); Franco, Silva, Torizu, (2018); Damázio; Matos; Alencar, (2018); Melo; Araújo, (2018); Nozu; Bruno; Cabral, (2018); Donati; Capellini, (2018)
2	Branco; Almeida, (2019); Olivati; Leite, (2019)
53	

Fonte: elaborado pelo autor

A partir do exame de todas aquelas pesquisas foi possível elaborar algumas sínteses:

- As condições de acessibilidade na Educação Superior estão aquém das adequadas para proporcionar suporte à conclusão dos estudos, com qualidade, por parte do PAEE. Inclusive, são frequentemente problematizadas, porém, são escassas proposições de práticas que avancem na elaboração de suportes à trajetória acadêmica do PAEE.
- Não ter NA nas IES estaduais e municipais impacta negativamente a trajetória dos universitários, pois nestes lugares são ofertados alguns recursos de acessibilidade que os auxiliam.
- A formação inicial e continuada dos professores universitários foi um tópico recorrentemente debatido. Apontou-se que os docentes carecem de instrumentalização para atender as necessidades educacionais do PAEE em sala de aula.
- Suporte no momento do vestibular e adequações arquitetônicas foram os recursos de acessibilidade que tiveram maior avanço quando comparado aos demais.
- Somente três artigos abordaram especificamente questões relacionadas ao sujeito com TEA no contexto acadêmico (DONATTI; CAPELLINI, 2018; OLIVATI; LEITE, 2017; 2019).

- Apenas o estudo de Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) trouxe discussões sobre os serviços de psicologia orientados ao PAEE na Educação Superior. Todavia, não foi discutido em que medida a atuação do(a) psicólogo(a) pode favorecer à promoção de condições de acessibilidade a esse público.

Tal busca foi feita igualmente Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), analisando os produtos publicados no mesmo intervalo temporal (2009 a 2019). Os descritores elegidos e inseridos nos campos de busca foram “Inclusão no Ensino Superior”, “Acessibilidade no Ensino Superior”, “Pessoas com Deficiência no Ensino Superior”, e “Formação de Professores”. Não foi dinamizado nenhum operador booleano, sendo que essas expressões poderiam aparecer a qualquer momento, desde que o arquivo fosse disponibilizado na íntegra para leitura.

Inicialmente, na Biblioteca, foram identificados 1317 arquivos ao todo, todavia, 12 eram referentes às condições de acessibilidade que acadêmicos com deficiência vivenciam ao longo de sua trajetória universitária, e cinco manuscritos que retratavam concepções e perspectivas de professores universitários sobre a sua formação para atender às necessidades educacionais desses estudantes. No quadro a seguir é apresentado o levantamento.

Quadro 2. Levantamento de Teses e Dissertações na BDTD

Condições de acessibilidade vivenciada pelas pessoas com deficiência no Ensino Superior	Duarte (2009), Rambo (2011), Nascimento (2011), Guerreiro (2011), Soares (2011), Alencar (2013), Souza(2014) Zampar(2015) Fernandes(2015), Branco (2015), Soares (2011), (Alencar2013), Souza (2014), Zampar (2015), Fernandes (2015), Branco (2015), Silva(2016), Garcia (2016), Seeger (2019)
Concepções e perspectivas de professores sobre sua formação para o atendimento das necessidades educacionais das pessoas com deficiência	Santos (2009), Ribeiro (2011), Coutinho (2013), Correa (2016), Gavaldão (2017), Martins (2019),

Fonte: elaborado pelo autor

A análise das teses e dissertações permite identificar discussões semelhantes as propostas por Acuna e Leite (2020; 2021) em seus trabalhos de revisão bibliográfica, especialmente aquelas relacionadas às condições de acessibilidade no contexto universitário. Neste caso, o que mais chamou a atenção foi sobre os desafios dos docentes quanto ao atendimento das necessidades educacionais de estudantes que requerem práticas pedagógicas diferenciadas.

Sinteticamente, Santos (2009), Ribeiro (2011.), Coutinho (2013), Correa (2016), Gavaldão (2017), Martins (2019) debatem que a formação inicial e continuada não subsidia os professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas, decorrente disso, surgem barreiras pedagógicas,

atitudinais e comunicacionais, uma vez que os professores apresentam dificuldades em avaliar o desempenho acadêmico, bem como enxergar as particularidades da pessoa com deficiência como propulsoras da aprendizagem.

Atinado a isso, Ciantelli (2020) sinaliza que são realizadas poucas ações de formação continuada destinadas aos professores universitários, isso resulta em um desamparo quanto eles enfrentam o desafio de adequar sua prática pedagógica às necessidades educacionais de estudantes com deficiência. Cabral e Melo (2017) e Cabral (2017; 2018), evidenciam descompasso entre o que está posto nos dispositivos legais com as condições de acessibilidade que as IES disponibilizam para garantir o sucesso acadêmico desses estudantes. Sinalizam diferenças entre as instituições estaduais/municipais com as federais de Ensino Superior, pois estas últimas dispõem de alguns recursos financeiros e serviços especializados que aquelas primeiras podem não ter a seu alcance.

Uma das possíveis explicações sobre este cenário é que de 2005 a 2011 foi instituído o Programa INCLUIR, que financiou a abertura dos NA ou a atualização das instalações previamente existentes nas IFES (BRASIL, 2013a). Apesar desta iniciativa, isso não é premissa de que não existam problemas ou dificuldades vivenciados por estes núcleos, inclusive, Cabral (2018) aborda criticamente este assunto, pontuando que muitas das vezes não há verba para a contratação de profissionais ou compra de materiais adaptados às demandas dos estudantes.

Discussões semelhantes são realizadas por Pletsch e Leite (2017) e Ciantelli (2020). As pesquisadoras apontam que a promoção de acessibilidade em suas diferentes dimensões nas IES brasileiras é algo recente, foi iniciado a menos de duas décadas e que acontece de forma lenta e assistemática, uma vez que depende de dotação financeira e de investimentos materiais e humanos por parte da gestão universitária. Ciantelli *et al.*, (2020) discutem que as IES estão em fase de readequação de suas estruturas e relações sociais para garantir a inclusão do PAEE, pois historicamente, os componentes desse grupo, em sua maioria, encerravam sua formação na Educação Básica.

Decorrente desse contexto, observam-se diversas barreiras de acessibilidade, entendidas como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos” (BRASIL, 2015).

Considerando que o grupo de pessoas com deficiência dispõem de inúmeras particularidades interessa centralizar o debate sobre os suportes que o estudante com Transtorno do Espectro

Autista³ encontra ao longo de sua trajetória acadêmica, porque este tipo de assunto pouco foi explorado na revisão de literatura realizada.

1.2 O estudante com TEA na Educação Superior

O TEA é considerado como deficiência a partir da lei nº12.764 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quinta edição (DSM-V), essa condição é resultante de um distúrbio neurológico que afeta várias regiões cerebrais, logo, as pessoas com esse transtorno apresentam déficits persistentes na comunicação, interação social, identificação e compreensão das próprias emoções e de outros sujeitos e flexibilização do pensamento (APA, 2013).

O TEA apresenta um espectro de sintomas o que faz variar sua intensidade, frequência e necessidade de apoio, inclusive, há sujeitos que não apresentam características visualmente perceptíveis. Dentre as possíveis sintomáticas identificam-se hiper ou hipossensibilidade sensorial, padrões de interesses intensos, repetitivos e atípicos em relação a algum objeto (APA, 2013). Podem ocorrer comportamentos compulsivos, tais como, movimentos constantes de uma parte do corpo, estereotípias verbais e momentos de autoagressão. São comuns dificuldades de controle e expressão das emoções por meio da linguagem corporal, recusa na manutenção do contato visual e fala robotizada (OLIVATI, *et al.*, 2020). Estes sintomas se agravam quando ocorre a alteração da rotina do indivíduo ou em situações em que vivencia intensa ansiedade.

Os estudos na área da neuroanatomia sugerem que pessoas com TEA têm uma desorganização neurológica no córtex pré-frontal, uma região cerebral responsável por selecionar e integrar informações, além de estar articulada a outras funções, como é o caso da memória e atenção (BOSA, 2001; DOURADO, 2012; WHITMAN, 2019). Segundo a neurologia, pelo fato de a estrutura cerebral ser uma unidade composta por elementos interconectados, quando há desorganização em determinada região, as demais também sofrem o impacto, logo, é esperado que no TEA o funcionamento neuroquímico seja afetado.

A partir dessas particularidades orgânicas o estudante com TEA poderá enfrentar desafios no contexto universitário se este não estiver adaptado a essas características, porque é exigido dele

³ Até o censo de 2018, a nomenclatura adotada era Transtorno do Espectro Autista (TEA). A classificação dos sujeitos nessa condição era determinada pelo grau de dependência e/ou necessidade de suporte, podendo ser considerado: autismo leve, moderado ou severo. No censo de 2019, houve atualização do termo adotado, por isso, tem-se: Autismo Infantil, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Asperger e Síndrome de Rett. Essas classificações estão consoantes ao antigo DSM-IV que as enquadravam em Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Para efeitos de normalização, nessa tese, TGD é análogo a TEA.

desenvoltura social, foco nas disciplinas, se adaptar a uma nova rotina diferente da que estava acostumado (OLIVATI *et al.*, 2020). Uma situação conflituosa poderá ser o momento de acionar apoios na IES em que está matriculado ou solicitar adequação na prática pedagógica dos professores, devido às possíveis dificuldades sociocomunicacionais. Neste sentido, o estudante com TEA pode preferir não exigir seus direitos e se invisibilizar no meio acadêmico (OLIVATI; LEITE, 2019; ACUNA; LEITE, 2020).

Outras barreiras encontradas pelo acadêmico com TEA advém das suas relações sociais que podem estar permeadas por preconceitos (ACUNA; LEITE, 2021). Rios *et al.* (2015) discutem que esse transtorno é representado, muitas vezes, erroneamente nas mídias sociais como um quadro patológico, cujo tratamento acontece a partir do uso de psicotrópicos. Em complementar, Bialer (2015) analisou 14 autobiografias de crianças autistas, constatando relatos sobre vivências em que elas foram vítimas de preconceito na escola, sendo nomeadas de doentes e incapazes.

Olivati e Leite (2019; 2020), Acuna e Leite (2020) encontraram esse mesmo panorama de representação sobre as pessoas com TEA no contexto acadêmico e discutiram que elas são estigmatizadas e subestimadas, o que favorece sua discriminação. Com efeito, entende-se que concepções fundamentadas em preconceitos relacionados às pessoas com TEA, as quais se desdobram em ações discriminatórias, se configuram como barreiras atitudinais que comprometem a permanência e conclusão dos estudos por parte desses sujeitos, inclusive, podem colaborar para casos de depressão e evasão escolar (ACUNA; LEITE, 2021).

Em relação aos docentes, Rezende (2019) e Ciantelli (2020) ao investigarem sua formação para atender demandas educacionais do PAEE pontuam que eles carecem de fundamentação teórico-prática para esse atendimento. Alguns professores demonstram receio de se relacionar com os estudantes com TEA, outros se equivocam quanto à capacidade que eles têm de aprender. Segundo Leite (2003) e Acuna e Leite (2020) a falta de conhecimentos científicos sobre determinado fenômeno contribui à formação de concepções, por vezes, errôneas baseadas no senso comum e/ou pensamentos fantasiosos, que podem favorecer atitudes preconceituosas e barreiras atitudinais, além das pedagógicas.

Cabral (2017) destaca que os servidores técnico-administrativos podem sentir dificuldades para compreender pedidos ou alterar a forma de se comunicar com pessoas que apresentam padrões comunicacionais distintos do cotidiano acadêmico. Essa é uma questão preocupante, pois é através do contato com esses profissionais, ou sistema eletrônico administrado por eles, que os sujeitos com deficiência se mantêm informados ou solicitam apoio. Esta situação pode se agravar considerando a ausência de NA em muitas das IES, porque iniciativas como treinamentos ou informes sobre como

se relacionar com sujeitos com deficiência deixam de ser promovidas, o que colabora com o surgimento de barreiras informacionais e comunicacionais.

Em complementar, foi feita uma revisão bibliográfica no Portal de Periódicos CAPES de artigos datados entre 2009 a 2020, que abordaram a trajetória do estudante com TEA na Educação Superior). Dos estudos encontrados tem-se o de Silva *et al.* (2020) que investigou o número de estudantes com TEA matriculados na Educação Superior no ano de 2016, a partir dos microdados do INEP. Foi notado que há maior número de ingressantes na Bahia, seguido do estado de São Paulo. Os autores problematizaram as condições de acessibilidade desse público nas IES brasileiras, concluindo que há contradição entre o que está previsto legalmente, com a qualidade do que está sendo disponibilizado em termos de recursos humanos, físicos e pedagógicos.

Por sua vez, Donati e Capellini (2018) examinaram as habilidades cognitivas e de linguagem de um estudante com TEA matriculado em um curso de Matemática, após isso, elaboraram orientações e estratégias de ensino aos seus professores e contataram o aluno para discutir a importância do acompanhamento psicológico e oferecer auxílio para encaminhá-lo a esse serviço clínico. Destacam que se faz necessário o apoio educacional especializado tanto ao aluno com ao docente universitário que tem estudantes com TEA matriculados em sua disciplina.

Olivati e Leite (2017) analisaram o suporte social e a trajetória acadêmica de um aluno com TEA que estava cursando doutorado em Educação Especial, numa universidade pública. Identificaram barreiras de acessibilidade, com especial destaque às pedagógicas e atitudinais, a última referida à falta de suporte social da instituição e de colegas para apoiá-lo em momentos de dificuldade e crise. Em pesquisa subsequente, realizada pelas mesmas autoras, porém com seis estudantes com TEA matriculados em cursos de graduação, resultados semelhantes foram encontrados (OLIVATI; LEITE, 2019).

A consulta de artigos sobre as condições de acessibilidade que o PAEE vivencia ao longo da sua trajetória acadêmica permitiu identificar poucos artigos que abordavam a temática TEA na Educação Superior, idem para as teses e dissertações. Com essa breve revisão no Portal de Periódicos CAPES também notou-se número reduzido. No intuito de ampliar o número de referências, buscou-se nos anais de um evento bianual, Congresso Brasileiro de Educação Especial⁴, desde a 3ª edição (2008) até a 8ª (2018), trabalhos completos que abrangesse o assunto em questão.

Foram recuperadas investigações de Silveira *et al.* (2018); Nogueira et al. (2016); Ferreira (2016); Souza, Meyer e Amaral (2016); Moneze e Marquezine (2012). A partir da análise das

4 Justifica-se a escolha deste evento pois é considerado um dos mais importantes na área da Educação Especial, ele é realizado com o intuito de divulgar o “conhecimento que vem sendo produzido, promover o intercâmbio entre pesquisadores e profissionais, e atender a demanda emergente por novas práticas decorrente da diretriz política educacional de inclusão escolar adotada pelo país” (IX Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2021).

produções, nota-se que a maioria relata algum tipo de experiência que promove suporte à trajetória do estudante com TEA, apenas o trabalho de Moneze e Marquezzine (2012) objetivou levantar as perspectivas de acadêmico com TEA sobre seu processo de inclusão na Educação Superior. Em um arrazoado, os pesquisadores realizaram orientações pontuais com universitários com TEA com o intuito de oferecer direcionamentos sobre como conduzir seu cotidiano nas IES, PEI que atendeu suas demandas educacionais formando habilidades cognitivas e comportamentais adequadas às exigências das disciplinas, suporte à prática docente mediante a disponibilização de informações relacionadas ao processo de aprendizagem de discentes com TEA, formação de mediadores de relações interpessoais que acompanharam esses alunos durante as aulas, rodas de conversas com demais participantes da comunidade acadêmica visando à desconstrução de mitos e estereótipos relacionados ao transtorno e à pessoa nessa condição.

Ao longo das discussões propostas, importantes debates foram pontuados, a começar pela formação inicial e continuada de docentes que pouco os prepara para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, tendo em vista as necessidades educacionais de estudantes com TEA. Foi relatada a dificuldade de avaliar a aprendizagem dessas pessoas, propor atividades adaptadas aos seus limites e possibilidades cognitivas, controlar seu comportamento e incentivá-los a continuar seus estudos.

Barreiras atitudinais foram identificadas e relacionadas ao convívio com os demais colegas do grupo. Sentimentos de estranheza e dúvida quanto à manutenção de conversação foi recorrente. Somando-se a isso, desconhecimento, preconceito e ideias equivocadas sobre o sujeito com TEA surgiram, requerendo intervenções para desconstruí-las e orientar atitudes que prescindam de discriminação. Por isso, em alguns casos, se faz necessário a presença do mediador de relações interpessoais para evitar algum tipo de constrangimento e orientar os demais pares quanto a forma de se relacionar com o acadêmico com TEA.

Na tentativa de reconhecer os suportes e apoios vivenciadas pelo estudante brasileiro com TEA na universidade notou-se que a produção científica ainda é escassa. Apesar disso, é possível reconhecer diversas barreiras que podem comprometer sua formação e preparação para entrada no mercado de trabalho, e que a Psicologia Escolar/Educacional⁵ tem conhecimentos teórico-práticos para atuar com essa demanda.

1.3 Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior

⁵ Existem debates a respeito das denominações sobre o estudo e aplicação dos conhecimentos da psicologia na Educação. Alguns autores defendem a cisão entre psicologia escolar, campo aplicado, e educacional, estudo dos fundamentos filosóficos. Contudo, optou-se neste trabalho pela designação Psicologia Escolar/Educacional.

A Psicologia Escolar/Educacional pode contribuir ao alcance dos objetivos da Educação em todos os seus níveis, desde a básica à superior. Ela é um campo de pesquisa, ensino, intervenção e formação cujos objetos de estudo são o processo de ensino e aprendizagem e demais fenômenos circunscritos a ele (CFP, 2007; 2019). Compartilha saberes da Psicologia Social, do Desenvolvimento, da Saúde e da Aprendizagem para compreender e atuar sobre os fenômenos relacionados ao ensinar e aprender que acontecem em instituições escolares e acadêmicas (CFP, 2007; 2019).

A Psicologia Escolar/Educacional examina os aspectos psicológicos da aprendizagem sem desconsiderar os conhecimentos pedagógicos necessários para ela acontecer, por isso, concorda-se com Vygotski (2011) quando o autor esclarece que é papel da Psicologia proporcionar fundamentos à Pedagogia para compreender a relação entre desenvolvimento humano e processo educacional.

Em termos normativos, o CFP (2007) esclarece que as práticas psicológicas nas escolas e IES podem ser realizadas com grupos ou individualmente, por exemplo, [...] “Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos” (CFP, 2007, p.18).

Marinho-Araújo (2010) discute que o profissional de psicologia pode atuar institucionalmente investigando formas de colaborar com o alcance das metas curriculares, inclusive, se for necessário, auxilia na atualização das diretrizes tendo em vista à otimização do ensino e aprendizagem. Para além deste tipo de intervenção, é possível promover condições que favoreçam à saúde mental dos professores por meio da escuta ativa das angústias, sentimentos e expectativas relacionadas ao seu trabalho, a partir disso, podem ser propostas atividades que os instrumentalizem para superar desafios e dificuldades que surgem ao longo de sua prática cotidiana.

Dentre as possíveis formas de se abordar a Psicologia Escolar/Educacional, Meira e Antunes (2003) destacam a fundamentada na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, enfatizando a importância das mediações sistematizadas realizadas nos ambientes escolares com vistas à humanização das pessoas. As autoras apresentam algumas das singularidades dessa abordagem: primazia dos aspectos sociais sobre os biológicos quando se examina o desenvolvimento do ser humano; compromisso ético e político com o desvelamento, denúncia e combate das desigualdades sociais; colabora na objetivação dos processos educacionais.

Neste sentido, a Psicologia Escolar/Educacional na perspectiva histórico-cultural se posiciona contrariamente às perspectivas naturalizantes e biologizantes da deficiência, que desconsideram o papel das condições de sociabilidade no processo de desenvolvimento humano

(ORRÚ, 2010). Este tipo de concepção centra o foco no déficit e resume a pessoa em uma incapacidade socialmente atribuída, além de sinalizar que tal condição raramente será superada, pois a deficiência é algo inerente a ela (ORRÚ, 2010). As consequências dessa perspectiva são atitudes que podem desvalorizar o sujeito ou que tentam normalizá-los através de práticas de cura.

Chiodi e Facci (2013), Moura e Facci (2016) esclarecem que historicamente a Psicologia Escolar/Educacional luta, desde o final da década de 1980, pela despatologização e medicalização de estudantes que não se encaixam nos padrões de desempenho acadêmico e social. As autoras advertem que o combate não é sobre a exclusão dos cuidados clínicos ou uso de medicamentos, pois se faz necessária a atenção na saúde do indivíduo. O que está em pauta é a oposição às práticas corretivas, individualizantes e adaptativas, amparadas por ideias de que a introdução da medicação é a melhor e única via para os sujeitos se adequarem ao típico funcionamento cognitivo. Ou seja, são preteridas adequações contextuais.

O profissional de psicologia comprometido com a inclusão supera modelos de atuação exclusivamente terapêuticos e passa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos implícitos nas demandas apresentadas (VELDEN; LEITE, 2013a; 2013b; LEONARDO *et al.*, 2020). Seu trabalho não se reduz ao estudante considerado com deficiência ou com algum tipo de queixa, mas é ampliado a todos da instituição educacional, por exemplo, orienta e prepara os educadores para conviver com a diversidade e ressignifica sua compreensão sobre o ensinar e aprender a partir de uma perspectiva ampla e inclusiva.

Essa ressignificação acontece quando o entendimento do sujeito sobre algo se altera devido à mediação que um outro realiza nesta relação, a partir da disponibilização de elementos semióticos que permitem novas interpretações (PINO, 2005). O ressignificar pode ser viabilizado por meio de reflexões sistematizadas, que buscam reconhecer e analisar os aspectos constituintes dos fenômenos e como eles interagem entre si.

Segundo Amaral (1995, p.148) “[...] a ressignificação da diferença constitui-se, em realidade, em um incomensurável desafio. Representa um movimento no sentido de desadjetivar o substantivo ‘diferença’, que tem sido profundamente impregnado de conotações pejorativas quando aliado à questão da deficiência”. Requalificar a palavra deficiência não é algo fácil, pois quando alguém expressa seu entendimento sobre determinado fenômeno, caracterizando-o e articulando-o a outros contextos, isto denota um histórico de aprendizagem e práticas sociais que reforçaram a compreensão do que está se adjetivando.

Patto (2002), Anache (2005) e Negreiros *et al.*, (2017) defendem que a mudança de concepção acerca da deficiência e do fracasso acadêmico é algo muito importante quando se pensa na construção de um sistema educacional democrático e inclusivo, pois estas concepções podem

nortear as práticas pedagógicas. Neste caso, o psicólogo baseado numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento discute com os professores uma nova forma de entender o que é deficiência, reflete sobre a relação entre desenvolvimento humano e Educação, além de orientar quanto as formas de estimular o aprimoramento das funções mentais dos estudantes a partir do ensino (VELDEN; LEITE, 2013a; ACUNA; LEITE, 2021).

No contexto da Educação Superior, o(a) profissional de psicologia pode contribuir na instrumentalização dos professores para atualizar suas práticas pedagógicas a partir de momentos reflexivos. A meta é mediar sua compreensão acerca do processo de ensino e aprendizagem (ZAVADSKI; FACCI, 2012, p.695). As reflexões objetivam “transformar a visão de homem presente na prática pedagógica, entendendo-o como aquele que, tendo sua consciência modificada pela apropriação do conhecimento científico, pode provocar mudanças na sua prática social” (FACCI, 2004, p. 100).

Durante o trabalho com os docentes, especificamente, ao longo de debates reflexivos, o profissional de psicologia provê informações que podem auxiliar no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Olivati *et al.*, (2020) e Ciantelli *et al.*, (2021) sugerem ao psicólogo(a) apresentar aos professores as características e sintomas de uma pessoa com deficiência, os impactos na sua aprendizagem, esclarecer mitos e estereótipos que circundam a capacidade do sujeito, além de proporcionar novas perspectivas sobre suas potencialidades e limites, não de seus déficits. Por fim, Acuna e Leite (2020) discutem que a estratégia de supervisão de caso, em cooperação com o professor pode auxiliá-lo a organizar procedimentos pedagógicos que atendam às necessidades educacionais de seus alunos.

Apesar de ser possível identificar as contribuições da Psicologia Escolar/Educacional no que tange à promoção de suportes de acessibilidade pedagógica e atitudinal, infelizmente este tipo de serviço não é uma realidade em todas as IES públicas (CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017). Serpa e Santos (2011), Marinho-Araújo (2016), Lima (2018), Silva e Silva (2019) esclarecem que poucos são os editais de processos seletivos para contratação de psicólogos(as) para compor vagas na Educação Superior, quando ocorrem, convocam os profissionais para atuar em serviços clínicos ou na área administrativa.

Além do mais, ao realizar uma rápida busca de artigos nacionais no portal CAPES, datados entre 2000 a 2020, sobre a temática atuação da Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior, foram encontradas 27⁶ pesquisas, das quais apenas duas discutiram especificamente sobre

⁶ Serpa e Santos (2001); Bariani et. al (2004); Cardoso (2004); Cunha e Carrilho (2005); Ruiz (2008); Noronha et. al (2009); Bisinoto e Marinho-Araújo (2011); Caixeta e Souza (2013); Santana, Pereira e Rodrigues (2014); Matos e Hobold (2015); Santos *et al* (2015); Garrido (2015); Bisinoto e Marinho-Araújo (2015); Melo e Leme (2016); Moura e Facci (2016); Lima et. al (2016); Chagas e Pedroza (2016); Marinho-Araújo (2016); Fonseca et. al (2017); Olivati;

a trajetória acadêmica do estudante com TEA (OLIVATI; LEITE, 2017; 2019), entretanto, nenhuma delas apresentou algum tipo de intervenção ou proposta para promover condições de acessibilidade pedagógica ou atitudinal a essas pessoas.

Na literatura internacional é possível identificar produções acerca da prática psicológica na Educação Superior orientada às demandas de suporte de universitários com TEA.

A pesquisa de Carlón e Rodríguez (2015), relatam uma experiência que favoreceu o processo de inclusão de um aluno com Asperger, participante de um intercâmbio, Inglaterra – Espanha. O diretório responsável pelos trâmites burocráticos entrou em contato com a Universidade, solicitando orientações sobre como deveria proceder no caso para que sua experiência fosse produtiva a sua trajetória acadêmica. Neste sentido, foi traçado um plano de estudos para o aluno de forma coletiva, entre os coordenadores da graduação cursada (relações internacionais) da Inglaterra e da Espanha. Ao chegar na universidade espanhola, contou com atendimentos psicológicos e pedagógicos do serviço institucional que atendia alunos com deficiência, que ofertou orientações aos professores sobre a condução das aulas e para os colegas de sala, dirimindo dúvidas a respeito de como deveriam se relacionar com o novo integrante. Por fim, o coordenador do centro especializado entrou em contato com uma instituição de atendimento a alunos com autismo, para solicitar supervisão e discussão do caso.

Pesquisadores como Moriña e Carballo (2018) se preocupam com a formação do professorado, desenvolvendo ações que os prepare para atender as necessidades educacionais de aprendizagem de estudantes com deficiência na Universidade de Sevilla. Como exemplo, elaboraram e implementaram um curso de sensibilização à condição de deficiência, abordando os temas: modelo social de deficiência e inclusão educacional, barreiras e suportes identificados por estudantes com deficiência em sua trajetória, aspectos legais da inclusão, adaptação curricular e desenho universal.

Ames *et al.* (2016) avaliaram um Programa de Mentoria a estudantes universitários com TEA com o intuito de fornecer suporte psicossocial e prepará-los para conviver com as demais pessoas do campus. Em direção semelhante, Ashbaugh *et al.* (2017) fizeram uma intervenção com acadêmicos autistas, cujo intuito era desenvolver e aprimorar suas habilidades sociais e de conversação. Já Furuhashi (2017) conduziu uma intervenção clínica, baseado na terapia cognitivo-comportamental, com grupos universitários com TEA, almejando o treino de comportamentos pró-sociais e melhores atitudes para com a comunidade acadêmica. E, Lei *et al.* (2020), avaliaram

Leite, 2017; Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017); Lima (2018); Maciel e Alliprandini (2018); Libânio e Pulino (2018); Martins e Santos (2019); Silva e Silva (2019); Olivati; Leite, (2019).

mudanças na estrutura das redes de apoio e suporte social ao acadêmico com TEA a partir de uma intervenção baseada em princípios psicossociais.

Todavia, é oportuno destacar que na literatura pesquisada é mais recorrente o desenvolvimento de intervenções focalizadas nos estudantes do que em seus professores (FURUHASHI, 2021)

A partir do estudo do contexto apresentado identifica-se um problema de pesquisa a ser investigado devido a sua relevância científica e social: o suporte da Psicologia Escolar/Educacional orientado à trajetória acadêmica dos estudantes com TEA. Justifica-se esse tipo de discussão, pois é preciso garantir condições adequadas de acessibilidade a este grupo de pessoas, tal como previsto nas leis e diretrizes relacionadas à Educação Superior (BRASIL, 2012; 2015).

Além do mais, o número de matrículas desse público com TEA em contexto acadêmico brasileiro tem aumentado progressivamente, exigindo das IES respostas às suas demandas de aprendizagem: no ano de 2012 foram computadas 186 matrículas nas IES públicas brasileiras, em 2017, chegou a 754, e em 2018, foram identificadas 1.122. No ano de 2019, o INEP (2021) informou 2.010 matrículas em um universo de 50.683 estudantes com algum tipo de deficiência.

Considerando que a Psicologia Escolar/Educacional pode colaborar ao processo de inclusão dos estudantes com TEA no contexto universitário, tem-se o interesse em pesquisar sobre a atuação do(a) psicólogo(a) no processo de promoção de suportes de acessibilidade pedagógica a eles, a partir do apoio a seus professores que encontram o desafio de reestruturar sua prática pedagógica considerando as particularidades desses alunos.

1.4 Norte e finalidades da pesquisa

1.4.1 Questionamentos

Diante das considerações aventadas, tensiona-se: que tipo de intervenção e quais ações o profissional de psicologia pode executar junto aos docentes que tenham em sua sala de aula estudantes com TEA? Ou ainda, pergunta-se: quais os efeitos de intervenções baseadas em orientações e reflexões? Em que medida essas intervenções contribuem à prática pedagógica do docente?

1.4.2 Objetivos

Geral: planejar, implementar e avaliar intervenções reflexivas com professores

universitários, pautadas nos preceitos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar/Educacional, que visem ampliar o processo de acessibilidade pedagógica.

Específicos: 1) observar e examinar aulas ministradas por professores universitários cujas disciplinas são cursadas por estudantes com TEA; 2) promover reflexões sobre o fenômeno deficiência e o estudante com TEA; 3) propor orientações aos docentes quanto a forma de conduzir a prática pedagógica, considerando as características de seus alunos com autismo; 4) avaliar as intervenções realizadas.

1.4.3 Hipótese

Teve-se como hipótese que o profissional de psicologia pode desenvolver ações de caráter reflexivo junto aos professores universitários, que na sua prática pedagógica têm se deparado com a presença de estudantes com TEA. Ao passo em que são promovidos diálogos, os docentes são estimulados a refletir sobre o estudante com TEA, desconstruir mitos e estereótipos relacionados ao seu desempenho social. Concomitante as reflexões, são disponibilizadas orientações sobre o estabelecimento de alguns procedimentos pedagógicos que atendam às necessidades de aprendizagem do aluno com TEA.

Sendo assim, a mediação realizada pelo psicólogo entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem favorece à efetivação de algumas dimensões da inclusão educacional no Ensino Superior. Especificamente, as intervenções objetivadas por ele colaboram à requalificação de sua atividade docente, favorecendo a promoção do processo de acessibilidade pedagógica voltado ao ensino do estudante com TEA.

1.4.4 Justificativa

Conforme revisão bibliográfica apresentada em seção anterior, a atuação da Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior, particularmente ao atendimento de demandas relacionadas ao processo de efetivação da acessibilidade pedagógica orientado aos estudantes com TEA, é uma temática pouco explorada na literatura científica nacional, sendo assim, a proposta contribui no preenchimento de tal lacuna.

Há que se considerar que a intervenção implementada visou atender, em alguma medida, demandas reais presentes no contexto em que a pesquisa aconteceu, pois não há serviços educacionais especializados de apoio a estudantes com TEA e seus respectivos professores. Sendo assim, a presente proposta contribui ao alcance da finalidade da Educação Superior que,

resumidamente, é formar profissionais altamente qualificados, com responsabilidade social, autônomos e éticos, cujo trabalho contribui em última instância ao desenvolvimento cultural de uma nação (UNESCO, 1998; BRASIL, 2020).

2. MÉTODO

A seção Método está subdividida em tópicos. Todavia, com o intuito de tornar didática a descrição dos procedimentos metodológicos, apresenta-se um breve panorama do estudo. Na sequência, é delimitada a fundamentação teórica e os aspectos técnicos da pesquisa.

O trabalho desenvolvido surgiu de um contato informal com o coordenador de um curso de Química. Na época, ele relatou dúvidas e preocupações sobre o processo educacional de dois discentes com TEA, um matriculado no quinto semestre do curso, outro no sétimo. Além deste relato, questionou se era possível o pesquisador auxiliar dois docentes que estavam interessados no assunto e com dúvidas sobre como conduzir a prática pedagógica em sala de aula considerando as características desses estudantes.

Mediante a essa demanda foi realizado um planejamento de intervenção a ser executado nos dois semestres letivos de 2019. Resumidamente, observavam-se as aulas ministradas, ao seu término realizavam-se encontros em que eram alternados momentos de reflexão e orientações pontuais com o intuito de atender algumas necessidades educacionais dos estudantes com TEA, consideradas a partir do exame das observações e planejamentos prévios.

Concluídas as intervenções, as mesmas foram analisadas individualmente (resultados particulares), ponderando se as ações desenvolvidas colaboraram no efetivar do processo de acessibilidade pedagógica ao estudante com TEA. Em um segundo momento, foram comparadas as práticas realizadas no primeiro semestre com as do segundo, o que implicou explorar os elementos que influenciaram seu andamento das intervenções. Por fim, discutiu-se a hipótese do estudo.

2.1 Pressupostos epistemológicos da pesquisa

A pesquisa desenvolvida foi fundamentada em pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, inclusive as intervenções objetivadas foram baseadas em seus princípios teóricos. Logo, é impreterível apresentá-los de forma resumida.

O ser humano se constitui por seu aparato biológico que proporciona condições básicas para explorar a realidade e buscar sua sobrevivência. Entretanto, seu desenvolvimento e a própria evolução do organismo está condicionado às relações sociais mediadas semioticamente. Martins (2013) nomeia de trânsito metabólico o movimento recíproco de mútua transformação entre Homem e seu entorno.

Para que o ser humano consiga organizar e executar ações que atendam suas finalidades, inicialmente, é requerida atividade psíquica (psiquismo) de representação da materialidade no plano mental. Leontiev (1978a, p.88) explica que a Consciência é “o reflexo da realidade refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos”. Por isso, ela surge e se desenvolve mediante a apropriação de signos (palavras com significação), os quais exercem o papel de instrumentos gnosiológicos, pois fundamentam a construção da imagem da realidade objetiva.

A palavra significada por si só não modifica a materialidade diretamente, mas conforme as pessoas se apropriam delas terão à disposição elementos que fundamentarão suas operações mentais se desdobrando na regulação de suas ações. Segundo Vygotski (1997, p.65):

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Com analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber com toda justiça a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos [...] Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para o domínio dos processos da natureza.

Todavia, para efetivar esse processo de regulação comportamental o Pensamento também é requerido, porque organiza e dinamiza todos estes representantes semióticos no plano mental. Parafraseando Kopnin (1978, p.127): “o pensamento não pode ser outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo”. A partir da articulação das funções psicológicas Pensamento e Linguagem o ser humano toma consciência de si e do mundo, tendo condições de controlar sua conduta e as dos outros (ANDRADA; SOUZA, 2015).

O reflexo psíquico da realidade pode ser concebido como a interpretação que o sujeito faz das suas relações nas quais se insere. Desprende-se disso que as significações formuladas medeiam a interação entre Homem e mundo, em que o termo mediação nesta teoria alude aos elementos abstratos que alteram substancialmente uma relação (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007). Não obstante, Severino (2002, p. 44) explica que mediador “é uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí, o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude”.

Neste caso, quando ocorre a articulação dos signos por meio do Pensamento são formadas categorias de saberes intituladas de Conceitos, as quais transformam (medeiam) a relação do homem com os fenômenos da realidade (LÚRIA, 1979; ASBARH, 2011; MARTINS, 2013), Petrovski (1985, p.287) os define como ideias que “refletem as características gerais, substanciais, diferenciais (específicas) dos objetos e fenômenos da realidade”, além disso, permitem refletir de maneira abstrata a própria experiência sensorial.

A partir dessas considerações entende-se que para o Homem produzir sua existência ele terá que se apropriar dos elementos da realidade representados pela Linguagem, convertê-los em instrumentos psicológicos que regularão suas ações orientadas às finalidades estabelecidas. Leontiev (1978) esclarece que esse processo de apropriação e objetivação na realidade se torna cada vez mais complexo ao passo que o Homem produz sua existência e satisfaz suas necessidades, pois está constantemente colocando suas forças psíquicas em movimento com o intuito de aprimorar sua produção material, por isso, também complexifica suas funções psicológicas.

Para o autor não é a apropriação e objetivação por si só que causam essa evolução, mas a sua relação processual e dialética. Leontiev (1978) explica que os efeitos desse processo no psiquismo se iniciam externamente ao Homem durante a sua objetivação na realidade, quando ele se depara com a necessidade de aprimorar sua prática para atender uma demanda; este contexto estimula à busca pela apropriação de novos elementos sócio-culturais dispostos nas relações sociais, os quais serão convertidos em instrumentos psicológicos que balizarão o desenvolvimento de sua consciência, que, por sua vez, mediará o novo comportamento. Esse intenso trabalho atualiza e reconfigura constantemente seu plano mental engendrando o aprimoramento das funções *psi*.

Neste direcionamento, é possível considerar que a natureza herdada biologicamente do homem não proporciona todos os recursos para se efetivar na sociedade (LEONTIEV, 1978a). Por isso, é fundamental que as pessoas tenham condições e recursos para se apropriarem do que foi produzido pelas gerações anteriores com o intuito de engendrar a participação nas relações sociais, seu desenvolvimento e autonomia para produção de sua existência. Concorda-se com Vygotski (1995) ao afirmar que a internalização dos elementos culturais em formato de linguagem:

[...] origina formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento. [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de seu comportamento, transforma suas inclinações e funções naturais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente cultural (VYGOTSKI, 1995, p.34).

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano estuda a gênese social das funções psicológicas humanas (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1995; 1996, 1997; 2008; 2011; VYGOTSKI; LÚRIA, 1996). Parte-se do pressuposto que “cada homem aprende a ser um homem o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade” (LEONTIEV, 1978a, p.278). Neste sentido, a constituição biológica do ser humano é modificada ao longo da manutenção de sua existência a partir da apropriação dos elementos culturais, que são produzidos historicamente pelas gerações precedentes a sua. Esse patrimônio humano, quando internalizado em formato de

linguagem, transforma a estrutura e seu funcionamento psíquico, engendrando novas formas de se relacionar com seu entorno. Mediante a essa perspectiva, os processos educacionais têm destaque nesta teoria.

A educação formal, independente do seu nível, tem a incumbência de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, p. 13, 2000). Isso acontece por meio do ato educativo, que consiste na seleção e ensino de elementos culturais considerados como adequados para a humanização dos sujeitos de forma que os capacitem para agir conscientemente transformando sua realidade social de acordo com suas necessidades. Sendo assim, é fundamental que o professor considere “como o aluno aprende, ou ainda, porque às vezes ele não aprende” (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p.45).

Não obstante, a resultante da ação de ensinar os conteúdos deve engendrar a formação de novos níveis de capacidades psicológicas e aprimorar as que já existiam (DAVIDOV, 1988). Neste direcionamento, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2008, p. 103). Por sua vez, o ensino deve ser organizado de forma a adiantar o aprimoramento daquelas funções.

2.2 Qualidades e características do estudo

Associado aos pressupostos epistemológicos apresentados, clarifica-se o paradigma de pesquisa adotado. Fazer Ciência é transformar a realidade tendo em vista o atendimento de uma determinada demanda ou necessidade social (VYGOTSKI, 1995). O produto desse processo deve ser compartilhado socialmente tendo em vista colaborar com o desenvolvimento humano. Para isso, é preciso que o pesquisador utilize de mediadores para a análise do objeto de estudo e das proposições a serem implementadas no campo de pesquisa. Tal como apontado anteriormente, recorreu-se a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano para orientar a intervenção em Psicologia Escolar/Educacional.

A pesquisa desenvolvida privilegiou a compreensão dos fenômenos e como eles se constituíram ao longo das relações e condições sociais. Em um paradigma qualitativo o que se busca é [...] “a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 2004, p.17). Arelado a isso, reitera-se a não neutralidade do pesquisador, inclusive, nesta investigação, ele esteve presente no contexto acompanhando,

observando e interpretando as relações sociais. Neste sentido, adotou-se uma postura compreensiva de forma que o dado coletado era transcrito e sistematizado considerando os objetivos propostos.

O estudo também foi caracterizado como interventivo. Freitas (2009) define intervenção como mudança, transformação e ressignificação ocorrida em um determinado contexto que envolve os seus participantes e pesquisadores. Dentre as possíveis formas de atuar a partir da Psicologia Escolar/Educacional, optou-se pela promoção de encontros dialogados e reflexivos, pois, segundo Szundy (2005, p.90), esses momentos de reflexão são “contextos em que são criadas oportunidades para a construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão”. Neste sentido, nomeou-se de intervenção reflexiva a atuação do pesquisador a qual aconteceu por meio de encontros em conjunto com os professores participantes.

Checchia e Souza (2003) explicam que este tipo de atuação profissional quando promovida junto aos professores estimulam à reflexão sobre sua prática docente, o sucesso ou fracasso educacional. As autoras discutem que o(a) psicólogo(a) nestes contextos colabora à “discussão de temas relativos à análise de aspectos pedagógicos, institucionais e referentes à relação com os alunos, além de enfatizar a valorização dos recursos e experiências dos professores” (p. 132).

Nestes momentos de reflexão os professores podem identificar aspectos de sua prática que precisam ser revistos, ampliados, transformados ou ressignificados, pois estarão sob intervenção de um profissional instrumentalizado por outros saberes diferentes daqueles obtidos em sua formação inicial, o que proporciona um espaço conveniente ao exame das relações que acontecem em sala de aula em uma diferente perspectiva. Este contexto permite refletir sobre sua função social, trajetória de formação e o conteúdo subjetivo inerente à sua atividade docente.

Segundo Meira (2003), momentos de reflexão sistematizados pelo profissional da psicologia, em que se é valorizado o diálogo e o debate, podem ser considerados como uma estratégia que colabora à instrumentalização dos professores para exercer o seu papel de educador, pois favorece à problematização de suas ações pedagógicas que, por sua vez, gera motivos para buscarem aprimoramento do seu trabalho em sala de aula. Portanto, o(a) psicólogo(a) promove condições para que os docentes possam refletir sobre si mesmos e suas ações dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a intervenção de caráter reflexivo acontece por meio da interação dialógica entre pesquisador e participante. Conforme as discussões propostas por Van-Eemeren *et al.*, (1996), o diálogo entre as pessoas ocorre através da argumentação, que consiste em uma ação discursiva em que cada sujeito apresenta seus pontos de vista lançando argumentos para defender e ou explicar a ideia exposta.

Quando se dialoga é possível a concordância de entre ambas as partes, desta maneira, somam-se e articulam-se conhecimentos e impressões sobre determinado assunto; as pessoas podem discordar uma das outras e, cada parte, defende e negocia sua posição argumentando a validade de sua ideia, assemelhando-se a um processo de negociação. Neste momento, tem-se um contexto privilegiado para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, a aquisição de novos conceitos e/ou a ressignificação dos existentes (LEITÃO, 2007).

Durante um diálogo a mensagem transmitida de um interlocutor a outro pode afetá-lo, no sentido de motivá-lo a refletir e questionar sobre o que se debate, estimulando seu pensamento. Vygotski (1995) sugere que nas relações sociais de comunicação são expostas ideias divergentes que estimulam os sujeitos a argumentarem e defenderem seus pontos de vista, essa ação pode engendrar o desenvolvimento do pensamento reflexivo, uma função psicológica complexa a qual permite ao sujeito estabelecer novas relações entre conceitos, a partir da problematização do próprio sistema de significados anteriormente consolidados.

Por meio do diálogo com um interlocutor, especialmente quando há divergências de opinião, a argumentação se torna um elemento propulsor da reflexão, pois estimula a defesa das ideias de maneira lógica, coerente e que faça sentido para quem as ouve. A ação de comunicar poderá ocasionar uma mobilização afetiva motivando a pessoa a contra-argumentar, prosseguindo com a argumentação.

Esse movimento dialógico permite aos indivíduos a entrarem em contato com novas formas de se representar o que se discute, neste sentido, essas relações semióticas permitem ampliar compreensões e interpretações da realidade. Inicialmente, tem-se uma ideia que é refutada por um dos interlocutores, o qual apresenta razões para uma concepção distinta, o outro sujeito compreende o ponto de vista e elabora novas justificativas para defender o que tinha sido proposto. Esse movimento permite o desenvolvimento de uma determinada ideia, ampliando suas relações internas constituintes e conexões com outros fenômenos da realidade.

De acordo com Vygotski (1995), são as contradições que geram o movimento de construção e avanço do conhecimento permitindo a expansão da compreensão dos fenômenos sociais. Ao se negar alguma ideia, colocando-a em contraste com uma outra, são produzidas novas formas de entendimento as quais se articulam com a anterior por meio do diálogo, engendrando a expansão da concepção sobre o que se fala.

Considerando essas premissas, entende-se que quando psicólogos(as) promovem debates reflexivos com professores sobre suas práticas pedagógicas é possível atualizá-las e aprimorá-las, no sentido de que estejam adequadas às necessidades de aprendizagem de seus alunos.

2.3 Contexto da pesquisa

2.3.1 Local

A pesquisa foi realizada em um município do centro-oeste paulista com cerca de 460 mil habitantes. O estudo aconteceu em uma Universidade Estadual multicampi, na qual circulam diariamente mais de 7000 alunos.

Para o ingresso nesta IES é garantida a adaptação e/ou ajustes para a realização do exame vestibular, porém, não há cotas de ingresso para o PAEE. A unidade na qual aconteceu o estudo não apresenta núcleo de acessibilidade, mas no momento da matrícula ou rematrícula é possível que os alunos se auto declarem com deficiência para que tais informações possam fornecer indicadores para balizar ações de suportes a sua trajetória. Além disso, há uma comissão de acessibilidade central e local para responder às demandas daquele grupo de estudantes, tutor para acompanhar as atividades acadêmicas, intérprete de Libras e recursos financeiros para aquisição de tecnologias assistivas (lupa eletrônica, leitor de tela, móveis adaptados, microfone e amplificador, dentre outros).

No ano de 2019 foi inaugurado o Núcleo Técnico de Apoio Psicossocial - NTAPs, além de contar com o tradicional Centro de Psicologia Aplicada - CPA. Nos dois locais são ofertados atendimentos voltados para a promoção da saúde mental da comunidade universitária, sendo que o CPA estende seus serviços, mediante triagem, para as demais pessoas da cidade. Ainda são destinados ao PAEE, bolsas de permanência estudantil, como auxílio aluguel e/ou moradia se estiverem associados à condição de baixa renda. Entretanto, não há o provisionamento de serviços especializados de apoio educacional à comunidade acadêmica.

A coleta de dados aconteceu em dois locais distintos da Universidade, pois foram acompanhadas as aulas de dois professores. O primeiro, no Laboratório de Química Analítica, um local específico para a realização de experimentos que contava com instrumental para este tipo de prática. Havia três bancadas, com cadeiras de madeira sem apoio para as costas, uma lousa, o ambiente foi considerado abafado, com pouca ventilação, com espaço reduzido para transitar, além de um odor forte que provavelmente exalava dos materiais e compostos químicos.

O segundo, em um pavilhão de salas de aula, todas equipadas com projetor, ar-condicionado e cadeiras com estofado e apoio para as costas.

2.3.2 Participantes

O estudo contou com participantes diretos e indiretos, os quais receberam nomes fictícios. Participaram diretamente da intervenção o professor Pedro e a professora Paula, cujas características foram reconhecidas e coletadas ao longo da pesquisa. Indiretamente, pois o trabalho não realizado com eles, o estudante Elton, matriculado na disciplina de Pedro, e Eládio na disciplina de Paula. O coordenador de curso foi nomeado de Carlos que informou dados sobre os alunos e professores.

A seguir apresentam-se quadros com a caracterização dos participantes, seguidos de algumas considerações de

Quadro 3. Caracterização dos professores participantes

	Professor Pedro	Professora Paula
Disciplina ministrada	Laboratório de Química Analítica (disciplina de caráter técnico). Quatro horas de duração.	Elaboração de Material Didático para o Ensino de Química e Ciências (caráter teórico). Quatro Créditos.
Formação	Graduação e licenciatura em Química. Mestrado em Química Inorgânica. Doutorado em Química Analítica. Pós-doutorado em Química Analítica. 30 anos de atuação na Educação Superior.	Graduação e licenciatura em Biologia. Mestrado em Educação para as Ciências. Especialização em Prática Pedagógicas. Doutoranda em Educação para as Ciências. Professora de Educação Básica há seis anos. Atua como professora substituta na Educação Superior no ano de 2019.
Perspectivas sobre o atendimento das necessidades educacionais de estudantes com TEA	Não se sente preparado. Poucas leituras sobre Educação Especial, participou de alguns eventos sobre Educação Inclusiva ao longo de sua carreira docente.	A Formação inicial fundamentada na perspectiva da Neurociência, não a preparou suficientemente para atender necessidades educacionais do PAEE.. Por iniciativa própria buscou leituras sobre práticas pedagógicas inclusivas, Educação Especial e TEA. Após o curso de especialização, diz estar preparada para avaliar e conduzir o processo educacional do PAEE.

Fonte: elaborado pelo autor

Durante um diálogo, Pedro, apontou que no tempo de sua graduação era comum o encaminhamento de alunos com deficiência às salas especiais e pouco usual que essas pessoas ingressassem na Educação Superior. Quando soube que tinha um aluno com TEA matriculado na disciplina de laboratório, se espantou e duvidou que Elton conseguiria realizar todas as atividades devido a seus tremores nas mãos.

O professor ministrava a disciplina Laboratório de Química Analítica, de caráter prático e sua duração era de quatro horas. Lecionava o conteúdo teórico brevemente, após isso, indicava os procedimentos a serem realizados ao longo dos experimentos laboratoriais que deveriam ser objetivados pelos alunos. Os estudantes tinham liberdade para explorar todo o local, reunindo os instrumentos e os elementos químicos a serem misturados. Eles poderiam fazer esse trabalho

individualmente ou em grupos de quatro a cinco integrantes, dividindo as tarefas entre os membros. Durante a aula, o professor transitava entre as bancadas em que os discentes ficavam com o intuito de conferir os procedimentos e equações matemáticas realizadas. Ao final, discutia o resultado na lousa. Normalmente a aula durava três horas.

Paula foi orientada pelo coordenador quanto à presença de um estudante com TEA (Eládio) em sala de aula e recebeu informações sobre as características dele. Mediante a isso, a professora buscou conteúdos teórico-práticos em livros sobre Educação Especial a fim de se preparar para atender às necessidades educacionais de uma pessoa com TEA, com maior enfoque sobre a avaliação e modificação de seu comportamento. Indicou que após avaliar o estudante ele não necessitava de suporte, pois era comunicativo, participativo, tinha vários amigos, além de ter alto desempenho acadêmico. Apesar de este contexto, considerou que o contato com o pesquisador poderia enriquecer sua prática em sala de aula.

A aula de Paula era de quatro horas, comumente iniciava com alguma dinâmica para aproximar os estudantes do conteúdo a ser ministrado, após isso, lecionava por uma hora o tema da aula, convidando os estudantes a participarem a partir de questionamentos. Os liberava para um intervalo de 15 minutos e, após esse tempo, iniciava a segunda parte da aula com outra dinâmica de grupo ou atividade coletiva. Ministrava novamente o conteúdo e ao final da aula realizava uma revisão do que foi trabalhado no dia.

A caracterização dos estudantes com TEA foi construída considerando as observações realizadas em sala de aula, os esclarecimentos de Carlos e as informações obtidas ao longo dos encontros com seus respectivos professores. No quadro a seguir são descritas algumas características de Elton e Eládio.

Quadro 4. Caracterização dos estudantes

	Estudante Elton	Estudante Eládio
Disciplina cursada	Laboratório de Química Analítica (disciplina de caráter técnico). Quinto semestre.	Elaboração de Material Didático para o Ensino de Química e Ciências (caráter teórico). Sétimo semestre.
Características	23 anos. Gênero masculino. Condição socioeconômica baixa. Sem apoio familiar. Diagnóstico de TEA oficializado em 2019. Não frequentou atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Frequentemente atendimento psicológico desde o final do primeiro semestre de 2019.	22 anos, gênero masculino. Condição socioeconômica alta. Com apoio familiar. Diagnóstico de TEA oficializado no início da Educação Básica, desde então frequentou atendimento Educacional Especializado, recebeu apoio psicológico e psiquiátrico.
Expressão do TEA no comportamento	Diversos maneirismos, respiração ofegante e tremores; dificuldades	Sem comportamentos estereotipados. Fala robotizada e extrema formalidade em alguns

	Estudante Elton	Estudante Eládio
	sociocomunicacionais quando não estava familiarizado com o interlocutor, ora tom de voz muito alto, ora muito baixo. Pouco contato com pares, sem vínculo afetivo ou comunicação íntima.	momentos. Facilidade para se comunicar, estabelecia constante contato e vínculo afetivo com seus pares.
Desempenho acadêmico	Mediano; trancou e evadiu três disciplinas que exigiam constante interação em grupo; não participava de atividades extracurriculares até o final do primeiro semestre de 2019.	Alto, participava constantemente das atividades em sala e de eventos realizadas na e pela universidade. Solicitava tarefas adicionais, além das exigidas nas disciplinas. Se desmotivava quando o conteúdo da aula era considerado fácil.

Fonte: elaborado pelo autor

2.3.3 Instrumentos e materiais

Inicialmente estipulou-se que toda a coleta de dados, tanto com Pedro quanto com Paula, seria filmada com auxílio de um celular. A mídia seria descarregada em um notebook com editor de textos. Todavia, esse procedimento foi realizado apenas com o professor, pois Paula não concordou com a gravação.

O contato com coordenador Carlos foi orientado por um roteiro de entrevista. O objetivo foi levantar informações sobre Elton e Eládio. Questionou-se: 1) quais as características comportamentais dos estudantes com TEA; 2) informações sobre sua trajetória acadêmica; 3) Se algum docente tinha aventado dúvidas sobre o processo educacional desses alunos; 4) Indicação de dois professores para participar de encontros com o pesquisador, nos quais seriam discutidas temáticas sobre TEA e atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com autismo.

Foi considerado necessário o levantamento das informações a partir da perspectiva de Carlos para auxiliar o pesquisador a compreender o contexto no qual estava se inserindo, identificar demandas e elaborar hipóteses iniciais. A solicitação de dois possíveis participantes partiu do princípio que, anteriormente, Carlos mencionou que o grupo de professores tinha algumas dúvidas sobre o processo pedagógico de Elton e Eládio.

Para complementar a coleta realizada com as filmagens, adotou-se um diário de campo que consistia em um caderno físico com anotações sobre as aulas assistidas. Havia três partes ou subdivisões, a saber: a primeira reservada para as observações das aulas, a segunda, dedicada aos encontros realizados com os professores; a terceira, reservada para registrar apontamentos que surgiam ao longo da coleta de dados, por exemplo, a perspectiva do pesquisador sobre algum comportamento ou considerações acerca de quais atitudes deveria adotar com os professores.

Nas folhas iniciais da primeira subdivisão do diário havia o roteiro de observação, representado por tópicos que orientavam a atenção do pesquisador. Neste sentido, foram observados os comportamentos verbais e os não verbais emitidos nas relações sociais, considerando os objetivos da investigação e a base teórica escolhida.

Seguindo a organização do diário de campo, em sua segunda parte, havia o roteiro de intervenção representado por questionamentos elencados em tópicos que deveriam nortear a atuação do pesquisador junto aos participantes. Estes elementos foram elaborados mediante a interpretação das informações obtidas ao longo das observações anteriores, inclusive do próprio diálogo realizado com os professores.

Optou-se por estabelecer questionamentos indutivos, do tipo sim ou não, para conhecer o posicionamento do respondente e suas primeiras perspectivas sobre o que se estava discutindo (ARANHA, 2015). Além desses, também foram formuladas questões que exigiam evidências ou clarificação, por exemplo: “Explique melhor...”, “Qual..” e “O que...” “como”...por que...para quê...” Outras indagações exigiam sumarização e conclusão: “De forma sucinta...” e “Resumidamente você quis dizer...” (LEITÃO, 2007; LEITÃO; CHIARO; CANO, 2016).

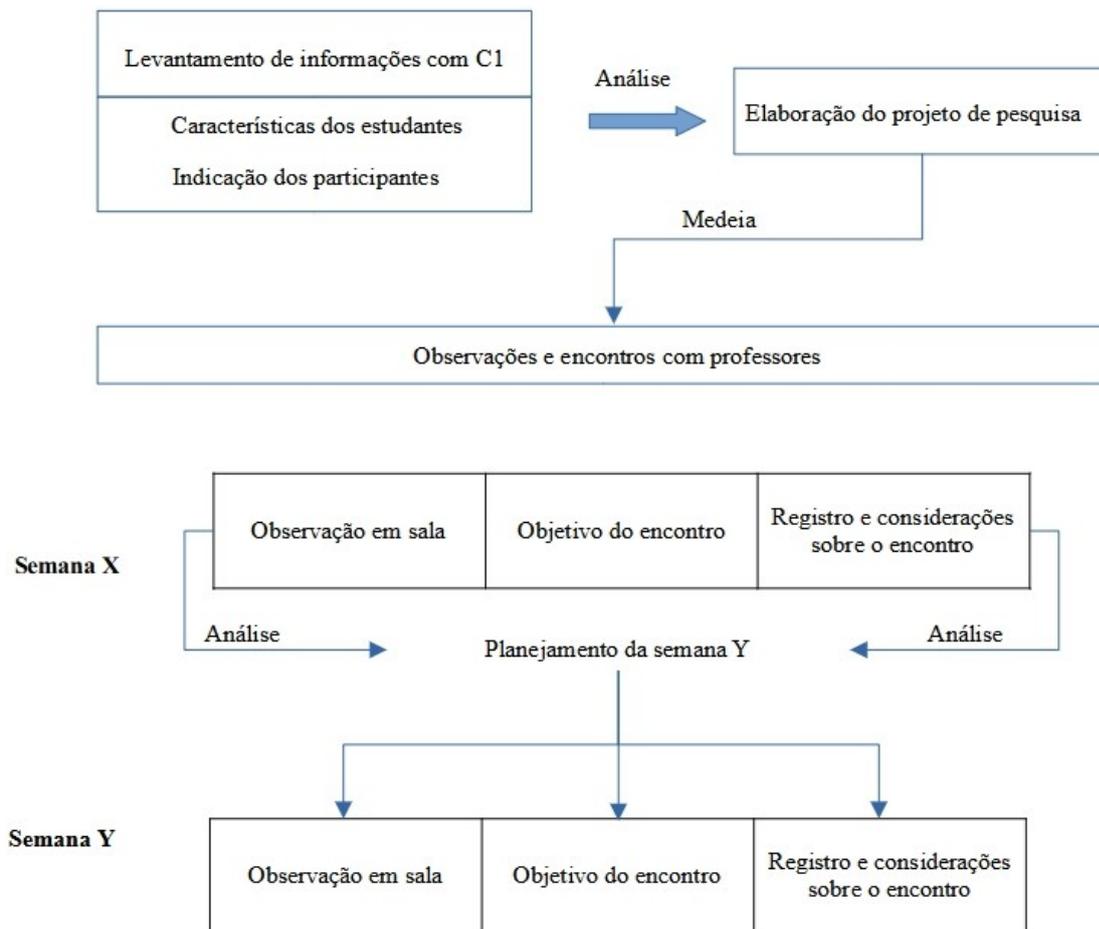
O último instrumento elaborado foi o questionário semiestruturado de Avaliação da Intervenção, seu objetivo era a coleta das perspectivas dos participantes sobre a pesquisa. Todavia, não foi possível aplicar este questionário na segunda participação (Paula).

Todos os instrumentos estão descritos na seção Apêndices.

2.4 Coleta de dados

Inicialmente, apresenta-se a estrutura da coleta em um fluxograma, logo em seguida, descreve-se com mais detalhes a fundamentação teórica e o percurso descrito em etapas.

Figura 1. Estrutura da coleta



Fonte: elaborado pelo autor

2.4.1 Fundamentação teórica do registro das informações

A coleta de dados compreendeu o registro: 1) das observações feitas durante as disciplinas; 2) do conteúdo dos diálogos realizados com os professores ao longo dos encontros. A condução dos encontros e suas respectivas discussões eram norteadas pelo planejamento elaborado na semana anterior. Destaca-se que a mídia gravada era descarregada em um notebook para que fosse assistida e/ou ouvida posteriormente, permitindo a descrição adaptada em editor de texto *Word*.

A coleta foi estruturada da seguinte maneira: teve-se intensa atenção às relações sociais entre professor e estudante com TEA; os encontros com os docentes foram realizados após o término da aula; o planejamento foi estudado pelo pesquisador de forma a orientar sua observação e conduta com os professores; após a sessão com os docentes, ouvia-se novamente o áudio gravado, descrevia-se de forma adaptada o conteúdo e o analisava. A partir disso, elaboravam-se considerações tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Para escolher o que observar em sala de aula e coletar ao longo dos diálogos realizados nos encontros com os professores, buscou-se respaldo nas sugestões de Leite (2003). A autora explica que o pesquisador deve optar por episódios ou momentos específicos que são pertinentes ao objetivo da pesquisa e a fundamentação teórica escolhida.

Neste sentido, para o estudo, foram estabelecidas categorias episódicas, a saber: **comportamentos do estudante em contexto de sala de aula**, composta pelas relações do discente com TEA com seus pares e professores, com ênfase nesta última; **concepções dos docentes sobre deficiência e TEA**, composta pelo relato do docente sobre essas condições, dúvidas ou argumentos que inferissem algo a respeito; **prática pedagógica do professor**, composta pelos momentos de ministração do conteúdo, solicitação de atividades, atendimento de dúvidas e prestação de esclarecimentos.

Cabe algumas justificativas pela escolha das categorias. Partiu-se do princípio da indissociabilidade entre as ideias (plano mental) e o comportamento (OMOTE, 1995; 2006; VYGOTSKI, 1995; 2008; LEITE, 2003; 2014). As concepções sobre deficiência e TEA orientam as atitudes dos professores para seus alunos, dessa forma, o conteúdo do pensamento organiza e se desdobra em ações executadas em sala de aula, configurando a lógica do processo educacional. Por isso, justifica-se a observação das concepções.

Segundo Omote (1995), quando o docente acredita que alguém com deficiência é incapaz de aprender, isso colabora para que ele não invista ações que possam estimular a aprendizagem do estudante, haja vista, que ele parte do pressuposto da incapacidade. Leite e Lacerda (2018) discutem que compreender o fenômeno deficiência enfatizando seus aspectos orgânicos em detrimento dos contextuais colabora em atitudes de culpabilização e isolamento social do sujeito. Sendo assim, um dos motes de observação e intervenção foi justamente no caráter representacional do TEA que poderia colaborar com práticas segregadoras.

Caso fossem identificadas concepções limitantes acerca do estudante com TEA, seriam propostas intervenções que pudessem ampliá-las com o intuito de favorecer uma prática pedagógica que atendesse algumas de suas particularidades de aprendizagem e estimulasse à participação na disciplina.

Defende-se que seja importante observar o comportamento dos discentes com TEA, porque isso permite reconhecer rituais ou movimentos estereotipados, sua duração, momento do acontecimento, se os estudantes conseguem verbalizar e estabelecer contato com seus pares, além do seu desempenho acadêmico. Este tipo de análise é comum dentro dos procedimentos do atendimento educacional especializado previsto na Educação Especial, pois proporciona indicadores

a serem trabalhados na intervenção com os professores (MENDES; CIA; TANNUS-VALADÃO, 2015).

Cabe destacar que este procedimento não se constituiu como uma genuína avaliação, pois tal ação requer uma sequência de procedimentos bem delimitados que abrange diversas questões, tais como, funcionamento biológico, psicológico, exame do histórico de desenvolvimento, condições socioeconômicas dos familiares etc. Entretanto, concorda-se com Mendes, Cia e Tannus-Valadão (2015) que para se planejar e promover práticas pedagógicas inclusivas é preciso ter indicativos que as orientem, para isso, o primeiro passo é investigar as particularidades do estudante.

A observação do comportamento dos discentes foi executada tendo em vista o levantamento de indicadores a serem explorados ao longo dos encontros com os participantes. O conhecimento das características do espectro autista foi conteúdo a ser refletido com os professores, com o intuito de que eles identificassem quais suportes os estudantes necessitariam para ter garantida sua participação em aula.

2.4.2 Fundamentação teórica dos planejamentos e encontros com os professores

Os objetivos da intervenção realizada com ambos os professores foram: 1) promover à [re]significação de concepções sobre os estudantes com TEA, quando essas os resumiam as suas características aparentes ou que se fundamentavam em mitos e preconceitos relacionados a sua condição; 2) propor reflexões sobre sua prática pedagógica ao passo em que eram dispensadas orientações com vistas ao atendimento de algumas das necessidades educacionais que Elton e Eládio poderiam apresentar.

Partiu-se do princípio que as ressignificações são possibilitadas pela apropriação de diferentes ideias ou perspectivas, que se dinamizam com as anteriormente consolidadas no plano mental do sujeito, essa internalização pode engendrar novas concepções das relações sociais e fenômenos circunscritos a elas, inclusive, orientando diferentes tipos de condutas (AMARAL, 1995; GÓES; SMOLKA, 1997).

Neste sentido, planejar e promover ressignificações pode motivar os professores a buscar novos conteúdos teóricos e práticos a serem incorporados em sua prática pedagógica. Isso foi realizado da seguinte maneira: Inicialmente, era elaborado algum questionamento dirigido ao participante, após a resposta, era explicado o motivo da indagação que tinha por base as características gerais do TEA e as particulares dos estudantes com TEA. Na sequência, sugestões eram compartilhadas e perguntava-se aos professores qual seu posicionamento sobre elas, se considerava viável implementá-las em sua prática cotidiana. Caso a resposta fosse afirmativa, era

solicitado a descrição desse processo de conversão da ideia para a sua prática. A seguir, apresenta-se um exemplo:

Pesquisador: Pedro, você percebe comportamentos estereotipados de Elton? Você sabe o que são?

Pedro: São aqueles movimentos estranhos com o corpo, né?

Pesquisador: sim! Você sabe por que deles?

Pedro: Acredito que seja um problema mental, nasceu com ele, por causa do transtorno... isso atrapalha muito...

Pesquisador: não é um problema mental, vou te explicar...

Justifica-se a adoção desses procedimentos, com embasamento nas leituras de Stigert *et al.*, (2015) e Biazi (2004). Os autores sugerem atitudes que o pesquisador deve adotar: em um primeiro momento, questionar o participante sobre situações cotidianas, no caso desta pesquisa, sua prática pedagógica e/ou comportamentos de seus estudantes com TEA; após isso, apresentar, explicar, definir conceitos e novas perspectivas utilizadas para entender as relações sociais em sala de aula; solicitar que o interlocutor relate seu entendimento sobre a explicação do pesquisador; questioná-lo se concorda ou não com o posicionamento apresentado; pontuar contradições no discurso do interlocutor e mudanças de posicionamento ao longo de seu percurso (STIGERT, *et al.*, 2015).

Leitão, Chiaro e Cano (2016) explicam que para causar reflexões e diálogos argumentativos são necessários questionamentos que motivam o interlocutor a participar da discussão e o estimule a entrar em contato com novas ideias e perspectivas. As pesquisadoras supracitadas sugerem a estratégia de problematização de um tópico durante a conversação, ela consiste em um processo em que os participantes do diálogo buscam identificar causas, origens, razões e circunstâncias de sua produção.

Quando o proponente de uma conversação indaga algo a respeito do assunto do qual se debate, ele pode fazer na intenção de apontar inconsistências no discurso do outro sujeito, tal como uma pergunta retórica, no sentido de averiguar se compreendeu adequadamente o que foi ouvido, solicitar justificativas e explicações sobre seu posicionamento. Independente da função dos questionamentos, eles exigem que os indivíduos organizem o pensamento e seu conteúdo expressando-o com o intuito de persuadir o outro ouvinte, que em seu turno, terá que buscar recursos para debater o ponto de vista compreendido. Ou seja, questionar é imprescindível para iniciar a reflexão.

Por isso, concorda-se com Ibiapina (2008) quando afirma que “a sessão reflexiva é o lócus em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica sobre a sua prática, questionando e pedindo esclarecimentos sobre as escolhas feitas” (2008, p. 96). Dessa forma, conduzir diálogos reflexivos fundamentados em pressupostos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, além de outros que orbitam à Educação Inclusiva, pode estimular à reflexão e problematização da prática dos professores, além de colaborar na mudança de atitudes e ações que estejam calcadas em valores de respeito e legitimação das particularidades pessoais.

A partir desses princípios que orientaram a atuação junto aos professores, os encontros foram realizados. Após seu término, o conteúdo dos diálogos gravados era transcritos de forma adaptada para serem analisados. Foram estabelecidas algumas questões condutoras que auxiliaram neste procedimento analítico: Qual foi a perspectiva que o professor relatou sobre o estudante nessa sessão? Comparando com a aula anterior, hoje ele fez algo de diferente? Com esses apontamentos, havia indicadores a serem trabalhados nas semanas seguintes, em outras palavras, tinha-se material para planejar o encontro da semana seguinte.

Cabe destacar que mesmo havendo um planejamento preestabelecido, ele poderia ser modificado caso o pesquisador considerasse conveniente, devido ao surgimento de alguma demanda no dia da observação das aulas ou levantada pelo docente durante o encontro. Neste sentido, a intervenção pode ser caracterizada como flexível e dialógica (IBIAPINA; BANDEIRA; ARAÚJO, 2016).

Destaca-se outra característica acerca da condução dos encontros, o estabelecimento de uma relação de parceria e colaboração entre pesquisador e professor (IBIAPINA; BANDEIRA; ARAÚJO, 2016). Esse tipo de estratégia preza pela articulação entre os conhecimentos do pesquisador com os do participante. Sendo assim, foi reconhecido o papel dos docentes como sujeitos detentores de saberes prévios, com anos de experiência e formação, além de estarem em constante interação com seu aluno com TEA. Exemplo disso, um momento em que Pedro informou ao pesquisador sobre a utilização das pipetas, a importância da temperatura nas reações químicas e a velocidade dos movimentos que deveria ser adotada durante a mistura de substâncias.

2.4.3 Percorso da coleta: etapa 1

A pesquisa surgiu mediante a uma demanda (queixa) levantada pelo coordenador de um curso de Química, por meio de um contato informal com integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão (GEPDI). Durante esse diálogo, Carlos comentou que havia questionamentos por parte dos professores sobre dois estudantes com TEA regularmente

matriculados no curso. Nessa direção, na qualidade de gestor, se mostrou preocupado sobre as implicações do transtorno no processo educacional. Essas informações foram repassadas ao pesquisador, que entrou em contato com Carlos para marcar uma reunião com a intenção de explorar suas demandas.

Nesse encontro, o pesquisador explicou que estava em processo de elaboração de seu projeto de doutoramento e o relato da integrante do GEPDI o motivou a explorar as condições apresentadas. Por isso, desejou conhecer as características dos estudantes e questionou se era possível desenvolver seu estudo neste âmbito. Carlos concordou e se dispôs a prestar esclarecimentos. Resumidamente, foram questionadas quais eram as demandas da coordenação e dos professores, desempenho acadêmico dos estudantes e se existia algum tipo de queixa relacionada a eles.

Mediante as respostas de Carlos, foram identificadas: dúvidas e receios por parte dos professores quanto à forma de se relacionar com Elton; um docente do departamento queixou-se que Elton saía com frequência da sala de aula, além de fazer constantes perguntas com tom de voz alto; o coordenador presenciou momentos em que ambos alunos eram subestimados pelo grupo de docentes; diferenças entre Elton e Eládio, com destaque aos aspectos comportamentais, no histórico do suporte econômico, familiar e educacional, além de desempenho acadêmico.

A partir do relato de Carlos, e conforme descrito na seção Participantes desta tese, identificaram-se diferenças substanciais entre os estudantes. Sendo assim, foram reconhecidos dois contextos que exigiram ações distintas, mas que orbitavam a uma mesma demanda.

Após o estudo das informações prestadas pelo coordenador, foi possível elaborar e apresentar o projeto de pesquisa a ele. Quando isso ocorreu, ressaltou-se que a prática a ser desenvolvida almejaria auxiliar docentes a atender às necessidades educacionais dos estudantes de forma a promover recursos de acessibilidade pedagógica. Foi solicitado a Carlos que indicasse dois professores para participar do projeto, caso obtivesse a anuência para o desenvolvimento da proposta.

Foram indicados os participantes Pedro e Paula devido à proximidade com o coordenador e os mesmos tinham sinalizado interesse sobre a questão do TEA em uma conversa informal. Assim, o pesquisador entrou em contato primeiramente com Pedro, antes do início do primeiro semestre letivo de 2019, a fim de explicar o projeto, firmar o termo de consentimento e explanar os procedimentos que seriam executados. Seguiu-se a mesma lógica no segundo semestre com a professora.

2.4.4 Percurso da coleta: Etapa 2

Anterior ao acompanhamento das aulas e intervenção com os participantes, houve anuência do departamento para o início do trabalho e o projeto de pesquisa foi submetido a um Comitê de Ética, que exarou parecer positivo a sua execução, com protocolo CAAE n.º 94076518.6.0000.5398, na Plataforma Brasil. O primeiro documento se encontra na seção Apêndices e o segundo em Anexos.

Foi necessário ter a anuência do departamento e explicitar a todos os estudantes, de ambas as disciplinas, que o pesquisador estava realizando seu projeto de doutorado, cujo objetivo era observar as práticas pedagógicas do professor desenvolvidas em sala de aula. Ademais, foi informado que seriam realizadas filmagens as quais teriam como foco o docente e não os alunos. Apesar disso, seria resguardado o sigilo, caso algum aluno aparecesse no conteúdo filmado.

Sinteticamente a intervenção com os professores, Pedro e Paula, teve a seguinte estrutura: a) sondagem, na qual se conhecia os comportamentos dos estudantes com TEA, as práticas pedagógicas dos professores - com ênfase no que e como faziam para atender as necessidades educacionais de seus estudantes com TEA, além de suas concepções acerca desses acadêmicos; b) instrumentalização, que correspondeu ao momento em que se propunham reflexões e orientações pontuais aos docentes. Esses dois momentos ocorreram simultaneamente.

No primeiro semestre letivo de 2019, acompanhou-se a disciplina Laboratório de Química Analítica ministrada por Pedro. Ao todo, foram filmadas 11 aulas (a 12ª foi descartada) de três horas cada. O celular era posicionado de modo a centralizar na captura dos movimentos do professor na frente da sala. Considerando os ruídos das conversas paralelas, o que dificultava a gravação dos sons, o diário de campo foi uma estratégia adequada para registrar eventos e sons que a câmera não captava.

Foi possível realizar 10 encontros gravados com duração em média de 50 minutos, os quais aconteciam ao final do dia. A seguir, é apresentada a lógica da condução da coleta, o que abrange as observações durante as aulas e o diálogo realizado ao longo dos encontros.

- As três primeiras semanas foram concebidas como uma etapa introdutória. Designou-se ser extremamente necessário reconhecer o contexto de sala aula, as relações sociais que aconteciam nele, as características do estudante, as perspectivas, conhecimentos e concepções de Pedro sobre deficiência, TEA e Elton. Justifica-se a opção de três semanas, pois ao final da terceira considerou-se suficiente o contingente de informações coletadas, sendo possível avançar na execução dos demais objetivos.

- Nas quatro semanas subsequentes (4ª a 7ª) a observação nas aulas privilegiou as ações do docente, por exemplo, como estava ministrando o conteúdo, se exemplificava e

contextualizava os tópicos lecionados, o que fazia mediante ao comportamento de Elton etc. Nas sessões, foram intensificados os questionamentos sobre concepções e práticas pedagógicas mediante aos sintomas do estudante, além de terem sido disponibilizadas orientações que auxiliavam o docente a estimular a participação de Elton nas aulas.

- Para a 8^a, 9^a e 10^a semana, a proposta de observação foi a mesma das três semanas anteriores, continuar a examinar as práticas do docente. Os encontros deveriam ser conduzidos respeitando o movimento de ascensão das exigências acerca das reflexões a serem realizadas, além da complexidade das informações disponibilizadas ao docente.

- Na 11^a semana de aula observada, os estudantes realizaram uma prova prática, por isso, observou-se a dinâmica da sala nessa ocasião. O encontro desta semana foi segmentado em dois momentos, o primeiro no qual o docente deveria refletir sobre as semanas anteriores em que esteve em contato com o pesquisador e sua participação na intervenção, pontuando as transformações de sua prática pedagógica ou demais tópicos que achasse pertinente relatar. O segundo, foi a autoaplicação do questionário de avaliação da intervenção.

2.4.5 Percurso da coleta: Etapa 3

No segundo semestre letivo de 2019 acompanhou-se a disciplina Elaboração de Material Didático para o Ensino de Química e Ciências ministrada por Paula. A participante foi desfavorável a prática do registro por meio de gravação. Aconteceram oito semanas de observação e cinco sessões reflexivas em que não houve um tempo exato para sua execução, variando entre 15 a 50 minutos. A seguir, apresentam-se em tópicos a estrutura das observações e encontros:

- Nas duas primeiras semanas foram observadas as relações entre os estudantes, os comportamentos de Eládio e a forma como Paula conduzia as aulas. Para os encontros, objetivou-se construir um vínculo de colaboração com Paula, motivá-la para participar da proposta, identificar suas perspectivas sobre Eládio, sondar seus saberes relacionados à prática docente quando há um estudante com TEA matriculado em sua disciplina.

- Para a 3^a e 4^a semana, os objetivos da observação foram os mesmos daqueles estipulados anteriormente. A proposta para os encontros foi continuar as discussões passadas, conduzindo-as até a reflexão sobre a temática Desenvolvimento Humano e, logo na sequência, debater sobre a organização e promoção de ações pedagógicas que pudessem estar adequadas ao ritmo de aprendizagem de Eládio.

- A partir da 5ª semana até a 8ª, a observação circunscreveu-se à apresentação de trabalhos dos alunos. Em relação aos encontros, os objetivos foram alcançar os das semanas anteriores, pois não foi possível cumpri-los em seus respectivos encontros.

2.5 Procedimentos de análise de dados

Devido ao contingente de dados, apresenta-se uma síntese das etapas analíticas na figura abaixo e, logo na sua sequência, a descrição pormenorizada dos procedimentos realizados nessas fases.

Quadro 5. Etapas analíticas

Etapa 1	<ul style="list-style-type: none"> • Comparações entre os indicadores de cada intervenção • Refletir sobre promoção de acessibilidade pedagógica na intervenção • Estudo dos fatores que influenciaram o alcance do objetivo
Etapa 2	<ul style="list-style-type: none"> • Comparações entre as duas intervenções: diferenças, semelhanças, trajetória e contextos
Etapa 3	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões sobre a especificidade da atuação da Psicologia Escolar/Educacional no processo de elaboração de acessibilidade pedagógica ao estudante com TEA

Fonte: elaborado pelo autor

2.5.1 Estrutura analítica

Primeiramente, apresenta-se a lógica da análise e, logo na sequência, descritos alguns aspectos teóricos acerca da técnica de sistematização e organização dos dados. Cabe destacar que coleta e análise dos registros foram procedimentos que se alternavam, dessa forma, conforme as observações de uma semana eram descritas, passava-se para sua análise com o intuito de balizar o planejamento a ser executado na semana seguinte.

As informações prestadas pelo coordenador de curso serviram para reconhecer o contexto de pesquisa, todavia, teve-se maior atenção as características dos estudantes com TEA e os fatos relacionados aos docentes do departamento, por exemplo, subestimar Elton, dúvidas quanto às capacidades de aprendizagem de um sujeito com autismo etc. O registro obtido a partir do contato com Carlos foi compreendido como uma demanda e um problema relevante referido à acessibilidade pedagógica vivenciada por Elton e Eládio. Somando-se a isso, a literatura científica na área indica que os docentes universitários têm dificuldades para pensar em práticas pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem do PAEE (REZENDE, 2019; CIANTELLI, 2020;

ACUNA; LEITE, 2020; 2021). Nesta perspectiva, foi elaborado um projeto de pesquisa que seria desenvolvido com os professores indicados por Carlos, com o intuito de colaborar à sua atividade docente.

Para analisar os dados obtidos a partir das observações teve-se maior atenção à participação do estudante nas aulas, realização das atividades solicitadas, sua interação com seu professor, além das ações pedagógicas que este último realizava considerando o aluno com TEA. Referente aos encontros, o foco prevaleceu no relato verbal do participante que demonstrava sua concepção sobre TEA, conhecimentos circunscritos ao autismo e as necessidades educacionais do estudante com este transtorno. Neste sentido, eram analisados os registros do dia que respondiam ao foco de atenção e, a partir disso, elaborava-se o planejamento da semana posterior.

Terminada a organização e sistematização de todos os dados coletados mediante a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), avançou-se para o estudo de cada intervenção, ou seja, foram examinadas as ações desenvolvidas pelo pesquisador e seus efeitos nos contextos em que elas aconteceram. A proposta de análise foi refletir se a prática objetivada favoreceu o desenvolvimento de acessibilidade pedagógica aos estudantes com TEA, além de discutir quais fatores influenciaram esse processo.

O quadro abaixo foi elaborado para auxiliar na visualização dos efeitos da intervenção.

Quadro 6. Registro dos efeitos da intervenção

Semana	Reflexões e orientações realizadas nos encontros	Concepções sobre TEA	Práticas pedagógicas
1			
2			
3			
...			

Fonte: elaborado pelo autor

Foram comparadas as concepções sobre TEA e práticas pedagógicas apresentadas pelo participante conforme eram apresentadas a cada encontro semanal. Caso fosse identificada alguma modificação, levantava-se a hipótese de que as reflexões e orientações dispensadas ao longo dos encontros tinham favorecido esse efeito. Por fim, foi discutido se a intervenção colaborou no desenvolvimento de acessibilidade pedagógica aos estudantes com TEA, matriculados em suas respectivas disciplinas, além de explorar quais fatores influenciaram este tipo de prática.

Realizada a análise das duas intervenções, foi possível obter novos parâmetros para discutir sobre a atuação do profissional de psicologia junto a docentes que encontram o desafio de atender

às necessidades educacionais de estudantes com TEA. Neste sentido, refletiu-se sobre a especificidade do trabalho do(a) psicólogo(a) no processo de elaboração de acessibilidade pedagógica considerando princípios da Educação Inclusiva.

2.5.2 Técnica de análise

A Análise de Conteúdo (AC) foi escolhida como técnica de organização e processamento dos dados colhidos (BARDIN, 2009). Segundo Bardin (2009), existem diferentes enfoques desta técnica, por exemplo, a AC das relações, de expressão, de enunciação, de avaliação e categorial temática, sendo que, cada uma tem sua especificidade. Apesar desta diversidade, todas compactuam com uma mesma finalidade que é facilitar a compreensão e o “sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTI, 2006, p.98). Para o trabalho desenvolvido, recorreu-se a categorial.

Bardin (2009) orienta que é necessário desconstruir a ordem dos dados coletados e remontá-la quantas vezes for necessário para compreender os significados comunicados pelos sujeitos ao longo de suas relações sociais. Inclusive, o pesquisador poderá investigar o processo de emissão das comunicações, comparando diferentes episódios e identificando mudanças nos discursos e comportamentos ao longo das interações.

Tradicionalmente, a AC acontece em etapas. A primeira é reconhecida como pré-análise, sendo composta pelas seguintes fases, a saber: a) leitura flutuante, o pesquisador lê todo o material coletado/descrito para se familiarizar com o conteúdo; b) escolha dos materiais que correspondem aos interesses da pesquisa; c) ler novamente o que foi selecionado, levantando hipóteses e estabelecendo objetivos a respeito do que se pretende compreender; d) selecionar trechos que sejam passíveis de análise considerando seu significado.

Durante a leitura do conteúdo transcrito atentou-se para os aspectos singulares do discurso, ou seja, temas e expressões que se reiteravam, a carga emocional da voz e gestos, posicionamentos de discordância ou concordância. Outra orientação dispensada por Bardin (2009) é a atenção às condições objetivas e subjetivas em que as comunicações e comportamentos acontecem, porque a palavra significada, alvo da análise, é produzida mediante intenções e circunstâncias.

Cabe lembrar, anteriormente a própria coleta de dados foram estipuladas as categorias episódicas o que facilitou o processo de pré-análise, pois havia uma categoria específica que deveria ser completada com um registro de unidades específicas. Sendo assim, teve-se blocos homogêneos de conteúdo referente as relações sociais entre professor, estudante e pares, outro sobre as concepções de TEA e estudante nessa condição, e outro referido à prática pedagógica do professor.

A segunda etapa, exploração do material, aconteceu da seguinte maneira: durante a leitura dos trechos selecionados os que tinham significados semelhantes eram demarcados no texto com uma cor específica, pois este tipo de procedimento facilitava a sua classificação. Após essa fase, foram examinados os trechos significativamente semelhantes com o intuito de aglutiná-los sob um único significado. Por fim, cada significado recebeu um código. A frequência de repetição deste código é um indicador importante a se considerar, inclusive, Bardin (2009) sugere que o pesquisador deve registrar inquietações sobre essa repetição e retomá-las na etapa posterior da análise.

Após essa sistematização inicial, Bardin (2009) indica duas possibilidades para prosseguir com o processo de análise, a primeira consiste na construção de categorias a partir das unidades codificadas, a segunda é alocar tais unidades em outras preexistentes, tal como foi feito neste trabalho. Esta etapa de exploração executada a partir da AC foi realizada nos dados coletados de cada semana, ou seja, aplicava-se a técnica no conteúdo da primeira semana, chegava-se as interpretações que auxiliavam no planejamento, com isso, tinham-se elementos que norteavam a coleta da semana seguinte.

As interpretações também auxiliaram na construção de indicadores os quais estavam atinados às categorias episódicas construídas previamente. Os quadros representam na prática a etapa de exploração da AC:

Quadro 7. Aplicação da AC, fase exploração, no conteúdo registrado a partir das observações

Descrição adaptada das observações no laboratório	Indicadores	Categoria
1) 1ª semana: Pedro solicita que os estudantes formem grupos para realizar o experimento, todos se dividem, mas ninguém convida Elton para participar, deixando-o sozinho. Professor não se interpõe a isso 2) 2ª semana: Elton pede para participar do grupo mas ninguém fala com ele. Professor não se interpõe a isso 3) Quando Elton participa da aula não controla o tom de voz, os demais estudantes expressam tédio e conversam durante o tempo em que ele fala. Professor não se interpõe a isso	Barreiras atitudinais	Comportamentos do estudante em contexto de sala de aula
1) 6ª semana: Pedro entrega uma caixa com materiais adaptados a Elton e se prontifica a ajudá-lo a fazer os experimentos. Elton apresentou motivação para fazê-los 2) 8ª semana: Pedro entrega a Elton uma folha com orientações para realizar o experimento. O estudante apresentou	Motivação para participar	

Descrição adaptada das observações no laboratório	Indicadores	Categoria
motivação e interesse pelo exercício		

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 8. Aplicação da AC, fase exploração, no conteúdo registrado a partir dos encontros com Pedro

Descrição adaptada dos encontros	Interpretação	Categoria
1) 2ª semana: Professor menciona que Elton emite comportamentos “estranhos” de balançar o corpo 1) 2ª semana: professor se mostra espantado quando Elton começa a tremer com intensidade	Estudante estranho	Concepções dos docentes sobre deficiência e TEA
2) 3ª semana: Professor questiona se o TEA era um tipo de doença mental e se existia algum tipo de remédio. 2) 3ª semana: Professor discute que no tempo de sua graduação falava-se em eletrochoque para cura de adoecimentos mentais	TEA como adoecimento mental	
3) 5ª semana: Professor se mostra motivado e confiante em relação a Elton. O professor menciona que o estudante consegue compreender os comandos solicitados para efetivar a titulação da substância química. 3) 5ª semana: Pedro reflete que o autismo não causa deficit cognitivo	Estudante com capacidade de aprender	

Fonte: elaborado pelo autor

Ao longo da etapa exploração teve-se atenção especial às interpretações realizadas sobre os trechos escolhidos, pois conforme os encontros ocorriam com o professor notava-se que suas concepções sobre os estudantes com TEA e práticas pedagógicas sofriam algum tipo de modificação, tal como registrado no quadro anterior. Neste sentido, essas interpretações serviram como indicadores a serem examinados e comparados com intuito de discutir se a prática do pesquisador surtiu algum efeito sob as concepções e ações dos professores.

A terceira etapa da AC é a análise e discussão do que se obteve na fase de exploração, isso requer inferências e reflexões à luz da teoria escolhida (BARDIN, 2009). Primeiramente, repetiu-se a verificação do enquadramento dos trechos e suas respectivas interpretações (indicadores) que as relacionavam às categorias preexistentes. Sendo positivo, buscou-se refletir sobre os fatores que favoreciam o surgimento daqueles indicadores, foram retomadas as inquietações registradas na primeira etapa da AC. Essas reflexões tiveram como apoio os princípios da Educação Inclusiva e inclusão educacional.

O quadro a seguir representa sinteticamente um exemplo dos procedimentos realizados na terceira etapa da AC:

Quadro 9. Inferências e Hipóteses sobre os indicadores

Descrição adaptada dos encontros	Indicadores	Inferências e hipóteses
1) 2ª semana: Pedro menciona que Elton emite comportamentos “estranhos” de balançar o corpo. 1) 2ª semana: Pedro se mostra espantado quando Elton começa a tremer com intensidade	Estudante estranho	1. Saberes fundamentos em grande parte nos conhecimentos do senso comum favorecem compreensões preconceituosas sobre as pessoas com deficiência 2. O TEA é representado culturalmente como um adoecimento mental altamente incapacitante 3. Por muito tempo as pessoas com deficiência eram tratadas em manicômios a partir de eletrochoque 4. Formação inicial e continuada do professor não foi suficiente para compreender o fenômeno deficiência e TEA de forma ampla, complexa e social 5. É preciso investir em ações de instrumentalização do professor para superar práticas segregadoras.
2) 3ª semana: Pedro questiona se o TEA era um tipo de doença mental e se existia algum tipo de remédio. 2) 3ª semana: Pedro discute que no tempo de sua graduação falava-se em eletrochoque para cura de adoecimentos mentais	TEA como adoecimento mental	

Fonte: elaborado pelo autor

Após a aplicação da AC em todos os dados coletados, buscou-se examinar pormenorizadamente os indicadores relacionados à prática pedagógica do docente e suas concepções acerca do estudante com TEA matriculado em sua disciplina, considerando e discutindo as inferências e hipóteses levantadas sobre eles. Este procedimento permitiu analisar e debater os efeitos da intervenção. Ao longo desta etapa, buscou-se responder as questões de pesquisa, bem como a hipótese formulada para o estudo. Sinteticamente, o eixo de discussão circunscreveu-se às variáveis que influenciam a atuação do profissional de psicologia no processo de elaboração de suportes de acessibilidade pedagógica ao estudante com TEA a partir da atuação com seus professores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção está subdividida em tópicos: resultados, análise e discussão da intervenção com Pedro; idem com Paula; debate sobre a hipótese do estudo; apresentação de um modelo de intervenção baseado na atuação realizada com Pedro e Paula.

3.1 Intervenção com Pedro

A lógica da apresentação dos resultados tem a seguinte ordem: observação das aulas, objetivos dos encontros e apontamentos sobre a coleta da semana. Como será possível notar, os resultados estão organizados em blocos e, logo na sua sequência, são descritas as análises sobre os fatos ocorridos na semana. Cabe ressaltar que essa análise orientava o planejamento do que seria observado e realizado na semana seguinte.

Caso o leitor tenha interesse em acompanhar o processo ampliado de descrição adaptada da coleta, deve buscá-lo na seção Apêndices.

O quadro a seguir sintetiza os resultados obtidos a partir da coleta realizada nas três primeiras semanas:

Quadro 10. 1ª a 3ª semana de intervenção com Pedro

Semana	Observações da aula	Objetivos da sessão reflexiva	Considerações
1ª	Elton foi alvo de zombarias por ter derrubado vidrarias; tem vários comportamentos estereotipados; não houve comunicação com professor ou colegas; professor não integra Elton em grupos quando solicitou atividade	Desenvolvimento de vínculo com Elton; aproximar os assuntos deficiência e TEA de Pedro	Professor aparenta ter poucos conhecimentos relacionados ao TEA. Não sabe como interagir com Elton. É preciso investir em um trabalho informativo sobre o que é esta deficiência e a sintomatologia do TEA
2ª	Elton pede para fazer parte de um grupo para realizar o experimento, mas ninguém o deixa participar. Elton pergunta ao professor sobre como é fazer iniciação científica, Pedro explica de forma genérica sem muitos detalhes e gagueja	Discutir sobre o TEA e suas características comportamentais	Pedro acredita que o TEA é uma doença mental, sendo assim, o estudante precisa ser medicado e tratado. Na sequência, apieda-se por Elton. Comenta sobre sua crença espírita. Neste sentido, entende-se que seja preciso ampliar a compreensão do que é o TEA e deficiência
3ª	Um colega derruba uma vidraria no chão, Elton fica assustado e sai correndo da sala. Professor pergunta ao pesquisador se ele passou mal	1) Discutir a concepção de deficiência por meio da relação entre deficiência, desvantagem e	Acredita-se que Pedro tenha compaixão para com Elton devido à crença espiritual, a qual voltou a comentar no encontro. Nota-se engajamento na proposta e vontade de

Semana	Observações da aula	Objetivos da sessão reflexiva	Considerações
	e indica interesse em saber mais sobre TEA	incapacidade considerando aspectos socioculturais. 2) Apresentar novamente a proposta de intervenção e introduzir a discussão sobre atendimento das necessidades educacionais de Elton	refletir sobre o fenômeno deficiência na perspectiva social, inclusive, busca leituras complementares na internet sugerindo que é seu dever ajudar o estudante. Pedro demonstra atenção às informações disponibilizadas pelo pesquisador

Fonte: elaborado pelo autor

Durante a primeira e segunda semana objetivou-se construir uma relação de colaboração com Pedro, sondar suas concepções e familiarizá-lo à discussão das temáticas deficiência e TEA a partir de informações sobre a sintomatologia deste transtorno. Notou-se que seria necessário realizar um trabalho introdutório sobre o que era o TEA, pois o docente apresentou diversas dúvidas afirmando que teve poucas leituras sobre isso, portanto, para realizar algum tipo de reflexão, considerou que era preciso disponibilizar informações e explicações sobre o que é o TEA. Ao passo que executava tal ação, o pesquisador explanava as particularidades comportamentais que Elton apresentava no laboratório.

Na segunda semana, Pedro comentou sobre sua crença religiosa (espiritismo) enquanto discutia sobre deficiência e o sujeito com TEA, demonstrou piedade e uma visão caritativa sobre essa condição sugerindo que pessoas com esse transtorno precisam ser cuidadas e protegidas. Foi necessário compreender esta perspectiva a partir da consulta de uma das obras clássicas do Kardecismo, que em formato de perguntas e respostas discute sobre transtornos mentais (KARDEC, 1877/1995, p.207):

[P⁷] 372: Qual o objetivo da Providência ao criar seres infelizes como os loucos e os deficientes mentais?

[R] São Espíritos em punição que habitam corpos deficientes. Esses Espíritos sofrem com o constrangimento que experimentam e com a dificuldade que têm de se manifestarem por meio de órgãos não desenvolvidos ou desarranjados.

[P] 373: Qual pode ser o mérito da existência para seres que, como os loucos e os deficientes mentais, não podendo fazer o bem nem o mal, não podem progredir?

[R] É uma expiação obrigatória pelo abuso que fizeram de certas faculdades; é um tempo de prisão.

Segundo Omote (1995; 2006), dependendo da representação do fenômeno de deficiência práticas sociais dos sujeitos seguirão determinada lógica, no caso apresentado, inicialmente acreditou-se que a concepção de Pedro, que tem vários elementos ancorados na doutrina espírita, poderia dificultar a implementação de algum tipo de ação que colaborasse no avanço da

⁷ P representa a pergunta feita por Allan Kardec a um espírito que o respondia.

aprendizagem de Elton, haja vista, que de acordo com a visão Kardecista (KARDEC, 1877/1995) pessoas com deficiência devem passar por esta expiação como forma de expurgar os pecados de vidas passadas. Em outras passagens, é orientado que esses sujeitos devem ser educados com amor e caridade para que aprendam estas virtudes. Neste sentido, designou-se que seria necessário apresentar outras perspectivas sobre a deficiência de forma a colaborar no suporte pedagógico de Elton.

O terceiro encontro foi segmentado em dois momentos, um primeiro de 50 minutos após a aula; um segundo, no dia subsequente que teve duração de 120 minutos. Refletiu-se sobre o que é deficiência em uma perspectiva ampla, social a qual considera os aspectos socioculturais na produção do fenômeno. Foi reiterado constantemente que barreiras atitudinais e pedagógicas poderiam acentuar as dificuldades do estudante, considerando isso, era necessário pensar em ações de suporte a ele. Desta forma, nos 20 minutos finais, introduziu-se a etapa de sugestão de ações a serem executadas em sala e a reflexão da prática pedagógica.

Durante este dia, inferiu-se que Pedro começou a mostrar interesse e engajamento pela proposta, disse que assistiu uma palestra virtual sobre medicalização de alunos com TDAH e compreendeu a importância do investimento nos processos educacionais em detrimento da aplicação de psicotrópicos e demais medicações, que podem deixar sequelas no organismo dos sujeitos e, muitas vezes, pouco auxiliar na queixa de forma efetiva e duradoura. Além do mais, houve três momentos de síntese em que se expressou com tom de voz elevado, o primeiro foi em relação à proposta do pesquisador, disse que estava claro para ele; o segundo, foi relacionado à psicomotricidade de Elton que parecia estar afetada pelo transtorno, sendo necessário o treino comportamental; o terceiro, em formato de crítica sobre as condições materiais do laboratório, que não favorecia o estudante com TEA.

Concordou-se com o professor, o laboratório de química analítica não dispunha de material adaptado para alguém com dificuldades na realização atividades que exigem coordenação motora fina, as vidrarias eram muito sensíveis e escorregadias, contexto que facilitava sua quebra. Além do mais, o espaço físico era extremamente estreito, requerendo muito cuidado para passar de uma bancada à outra e não esbarrar nos materiais que ficavam em sua borda.

Nos últimos 20 minutos do encontro, pesquisador e participante chegaram numa conclusão em comum, era preciso superar barreiras e promover suportes pedagógicos que favorecessem à participação de Elton nas aulas. Para isso, foi esclarecido novamente os objetivos da intervenção, a forma como seria conduzida, além de ter sido reiterada a necessidade de estabelecer um trabalho de cooperação mútua que envolvesse intenso diálogo.

O quadro a seguir sintetiza os resultados obtidos a partir da coleta realizada nas quatro semanas seguintes:

Quadro 11. 4^a a 7^a semana de intervenção com Pedro

Semana	Observações da aula	Objetivos da sessão reflexiva	Considerações
4 ^a	Professor elaborou a lousa de maneira mais detalhada e retomou conceitos de aulas anteriores. Durante a aula, o docente lamentou que Elton faltou, pois o conteúdo era importante e tinha “caprichado” na lousa. Reiterou que faria isso novamente quando Elton retornasse	Discutir dúvidas caso Pedro as tivesse elaborado após o encontro passado. Estudar a lei n.º 12.764 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista). Orientar aproximação entre Pedro e Elton; realizar uma primeira aproximação sobre a discussão da prática pedagógica adotada no laboratório	Infere-se que esteja ocorrendo transformação da concepção de Pedro acerca de Elton, apesar de manter o sentimento de piedade associado com elementos da doutrina espírita, acredita que seja possível avançar na aprendizagem de Elton se houver algum tipo de adaptação. O docente mostra-se confiante nas orientações e ideias dispensadas durante o diálogo com o pesquisador
5 ^a	Pedro se reúne com Elton 15 minutos antes do início da aula questionando-o sobre dúvidas relacionadas ao conteúdo da disciplina. O professor preenche a lousa detalhadamente e chama atenção para a forma de executar o experimento	Questionar como foi o momento da conversa com Elton; orientar formas de se relacionar com Elton; discutir e sugerir formas de estimular à participação do estudante nas aulas	Pedro demonstra espanto com o potencial de Elton. Assume que tinha uma concepção que subestimava o estudante. Questionou (duvidou) se a adaptação de materiais poderia aumentar a participação do aluno na aula. Entretanto, se comprometeu a refletir mais sobre essa ideia
6 ^a	Antes da aula iniciar, Pedro entrou na sala com uma caixa e chamou Elton. Disse que tinha pensado em materiais especiais, os quais poderia usar em uma bancada específica. Pedro arrumou um telão para projetar o conteúdo da aula. Notou-se maior participação de todos os estudantes na aula. Pedro passou várias vezes na bancada de Elton perguntando se ele tinha dúvidas.	Discutir sobre como foi a experiência da elaboração de materiais adaptados e o que pretendia fazer após isso	Pedro se mostra engajado no processo de estimulação da linguagem de Elton, sugeriu que tentaria conversar mais com o estudante. Isso seria feito após encerrar a aula. A iniciativa de adaptar materiais foi importante para garantir a presença nas aulas e a realização das atividades propostas
7 ^a	Elton passou mal, suava e bufava, em um momento da aula jogou o fichário no chão, pegou-o e saiu correndo da sala. Após a aula, Pedro apresentou extrema preocupação em relação a Elton, dizendo que estava com medo de que ele fizesse algo que poderia trazer prejuízos a sua vida	Discutir sobre os momentos de crise e ansiedade de uma pessoa com TEA. Leitura e reflexão do capítulo V da LBI: medidas individualizadas de ensino	O exame da concepção de Pedro sobre Elton permite identificar características contraditórias, ora o concebe como capaz de aprender, ora como alguém que sofre com algum tipo de adoecimento, o fato de o estudante ter evadido a aula reforçou ainda mais esta última ideia. Ao discutir sobre o capítulo V da LBI o docente mencionou que sua formação não o preparou para

Semana	Observações da aula	Objetivos da sessão reflexiva	Considerações
			ministrar aulas em que estudantes PAEE estivessem matriculados. Desejou aprender sobre como avaliar o comportamento e adaptar sua prática pedagógica. Também afirmou que buscaria ler sobre isso

Fonte: elaborado pelo autor

A partir da 4^a semana foram identificadas algumas mudanças na prática do professor e no seu relato, por exemplo, completar a lousa de forma mais detalhada, fornecer exemplos concretos e elaborar questionamentos para serem respondidos verbalmente pelos alunos. Destacam-se dois relatos durante o encontro: primeiro, buscou leituras sobre Educação Inclusiva e Especial; segundo, de acordo com suas palavras, *“Elton precisa de gente que o apoia! Eu acho que posso ajudar explicando melhor a atividade que ele tem que fazer e sendo mais atencioso”*.

Pedro solicitou informações sobre como poderia se aproximar de Elton para ouvir suas demandas educacionais. Foi acordado que a escrita e envio de um e-mail seria o primeiro passo, dessa forma, orientou-se o docente na elaboração da mensagem que convidava o estudante para uma conversa cujo assunto seria sobre o atendimento de suas necessidades educativas. Durante a elaboração do conteúdo, foi informado ao professor sobre a importância de antecipar ações e eventos que poderão ocorrer, a partir de um diálogo claro e conciso desenvolvido com o sujeito com TEA. Ao final da sessão, Pedro se comprometeu a estudar a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Antes do início da aula da 5^a semana, Pedro se reuniu com Elton para ouvir suas demandas e dispensar explicações sobre o conteúdo da disciplina. No mesmo dia, sentou ao lado do estudante para auxiliar no movimento de pipetar uma solução ácida. A partir dessa observação, foi possível trabalhar no encontro alguns aspectos sobre as formas de se relacionar com Elton e adaptar materiais para a execução dos experimentos em laboratório. Destaca-se que nesse encontro Pedro se mostrou espantado quanto à capacidade do aluno e afirma que ele é esforçado.

Considera-se que durante a 5^a e 6^a semana ocorreram algumas transformações na prática cotidiana do professor: adaptou materiais para Elton, começou a utilizar projetor e telão para ministrar a aula, recorreu a exemplos e figuras para ilustrar as equações químicas, indicou como os estudantes deveriam segurar a pipeta, montou a manta e debulhou um comprido de composto químico. Durante a aula, Pedro passou várias vezes na mesa de Elton perguntando se ele tinha dúvidas ou algum problema no momento em que ele estava emitindo comportamentos estereotipados, além disso, o auxiliou a fazer as contas da equação química em seu caderno.

No encontro da 6ª semana foi objetivado explorar o processo de adaptação dos materiais, pois o pesquisador não tinha conhecimento sobre instrumentos laboratoriais nem como poderia adequá-los às condições de Elton. Este foi um momento de intensa fala do docente o qual retomou os aspectos discutidos anteriormente sobre o TEA. Foi questionado se ele pensou nas próximas etapas da construção de suportes pedagógicos ao aluno, obteve-se a resposta animada de que após ler a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista estimularia a linguagem de Elton. Ao longo de seu relato, mencionou que estava cumprindo sua missão. No final do encontro, Pedro e pesquisador combinaram reservar 15 minutos para que o professor pudesse estar presente com o estudante e discutir sobre o conteúdo da aula.

Na 7ª semana de aula Elton adentrou a sala com aspecto de que estava passando mal, passados alguns minutos notava-se movimentos estereotipados intensos, rápidos, muito tremores e respiração ofegante, de repente, jogou o fichário longe, logo o recolheu e saiu correndo da sala. Todos do laboratório pararam com seus afazeres, o professor empalideceu-se, mas tentou continuar a aula liberando os alunos para a realização do experimento (pouco explicou o que deveriam fazer). Pedro chamou o pesquisador e com a voz trêmula perguntou o que aconteceu e se era preciso procurar Elton pelo campus, pois tinha receio que o estudante fizesse algo que atentasse contra a própria vida. O pesquisador acalmou o docente dizendo que é comum esses momentos, mesmo assim, o docente foi até a rua procurar por Elton. Novamente, foi orientado ao professor que se acalmasse e foi iniciada uma conversa com assunto arbitrário.

Utilizou-se de 25 minutos do encontro para discutir sobre as crises de ansiedade que podem acontecer com pessoas com TEA, frisou-se que há uma formação biológica que favorece isso, entretanto, mediante as relações sociais estabelecidas elas podem desencadear uma crise. Dessa forma, optou-se por fazer um exercício de alteridade. Primeiramente, solicitou-se ao docente refletir sobre o que ele faz quando não está bem emocionalmente. Depois, deveria pensar na condição de Pedro. O diálogo versou sobre a ideia de que independente da condição de deficiência, todos sentem ansiedade devido alguma situação, o que difere é como cada sujeito lida com isso. Pedro concordou, mas frisou que para Elton deveria ser difícil, por isso era necessário um psicólogo.

A segunda parte da sessão consistiu no estudo do capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), especificamente, os Art. 27 e 28 que abordam os direitos educacionais das pessoas com deficiência e os deveres do Estado para garanti-los. Foi questionado ao docente se ele compreendia o termo medidas individualizadas de ensino e como colocá-las em prática. Logo de início, Pedro criticou sua formação e afirmou que se não fosse por iniciativa própria em buscar leituras sobre temas relacionados à deficiência, pouco saberia sobre como interagir com alunos nessa condição. Pontuou que é preciso saber avaliar o estudante, elaborar um plano particularizado

de ensino tendo em vista suas características cognitivas buscando formas de aprimorá-las, mas assumiu que teria muitas dificuldades para fazer isso. Além do mais, elogiou o pesquisador por compartilhar conhecimentos sobre o TEA, os quais estavam sendo úteis para o trabalho com Elton.

Nesta direção, combinou-se com Pedro que nos próximos encontros seria discutido sobre o respeito à diversidade humana, avaliação do estudante com deficiência com vistas à construção de suportes pedagógicos a ele. Professor demonstrou interesse nas temáticas.

Porém, como será possível identificar, as condições objetivas da intervenção não foram convenientes a essa intenção.

Quadro 12. 8ª a 12ª semana de intervenção com Pedro

Semana	Observações da aula	Objetivos da sessão reflexiva	Considerações
8ª	Professor realizou com Elton o experimento da aula anterior em que o aluno tinha ido embora. O estudante fala ao professor que está frequentando um serviço de atendimento psicológico na universidade e conseguiu um auxílio financeiro. Ao final da aula, pesquisador, Pedro e Elton dialogam sobre a importância da Educação na vida das pessoas	Discutir a relação entre desenvolvimento humano e Educação	Pedro tem se engajado em refletir sobre Elton, busca experiências de cunho pessoal para compreender os fatos e amplia a própria concepção sobre o que se reflete. Nota-se que suas reflexões têm se complexificado gradualmente Nesta sessão, o pesquisador investiu em mediar o diálogo entre Pedro e Elton sobre a importância da Educação na vida das pessoas. O estudante conversou normalmente sem gaguejar
9ª	O estudante conseguiu fazer o experimento do dia, quando teve dúvidas levantava a mão ou se dirigia até o banco em que o professor estava sentado. Todas as vezes que Elton emitia comportamento estereotipado o docente perguntava se ele estava bem Durante a aula Pedro menciona ao pesquisador que estava resolvendo uns problemas “tensos”	Não houve sessão de reflexão com o professor, pois precisou ir embora	Nota-se que Pedro alterou alguns procedimentos de ensino, tais como, elaborar questões para conduzir a explanação do conteúdo, o projetor e atenção diferenciada a Elton
10ª	O professor sorteou duplas para a realização da prova, o colega sorteado para fazer a avaliação com Elton quando soube, colocou a mão na testa e os demais estudantes riram. No final da aula, Elton revela ao professor que conseguiu um estágio, mas precisava de um orientador, o docente se mostrou animado e o	Continuar a discussão sobre como implementar medidas individualizadas de ensino e refletir sobre o respeito à diversidade	O docente reflete que seria preciso fazer alguma intervenção com os alunos, pois nota falta de empatia para com Elton e isso pode desmotivá-lo. Neste encontro, houve diversos relatos pessoais explicando o motivo de não ter conseguido participar na

Semana	Observações da aula	Objetivos da sessão reflexiva	Considerações
	parabenizou		semana anterior. Professor aparentava estar cansado
11 ^a	Durante a avaliação, o colega de Elton gritou com ele e disse que deveria prestar atenção apenas em anotar as reações. O professor não percebeu o fato. Quando acabaram o experimento, o colega de Elton saiu jogando alguns materiais com força na bancada e foi embora da sala sem se despedir	Solicitar a Pedro que responda ao questionário de avaliação. Refletir sobre suas concepções e práticas no laboratório antes e depois da intervenção do pesquisador	Pedro classificou a experiência realizada com o pesquisador como enriquecedora. Pontuou que as informações sobre o TEA foram importantes, mas as reflexões tiveram maior impacto na forma de compreender o fenômeno e se relacionar com o estudante. Afirmou que muitas informações passaram a fazer sentido
12 ^a	Esta aula estava reservada para a reposição de notas caso os estudantes não tivessem obtido a média	Não houve reflexão. Apenas um momento de fechamento e agradecimento	Professor agradeceu as orientações do pesquisador

Fonte: elaborado pelo autor

Durante a aula da 8^a semana, após o professor ministrar os conteúdos de forma detalhada, ele se dirigiu até a bancada de Elton entregou uma folha com orientações escritas sobre como realizar os experimentos de duas aulas (a presente e a subsequente), além de apresentar qual a finalidade da atual e o resultado esperado da equação química. Em um determinado momento, Elton se dirigiu até a mesa do professor e agradeceu pela atenção prestada e informou que estava frequentando o serviço de psicologia da universidade.

Quando os demais estudantes saíram do laboratório, restando apenas Elton e o pesquisador, Pedro comentou em voz alta uma notícia sobre a Educação do Brasil e logo o aluno prosseguiu com o assunto. Neste sentido, aproveitou-se da oportunidade para mediar a conversação e introduzir a importância da Educação ao desenvolvimento humano. Passados 30 minutos Elton foi embora. Pedro estava espantado com a capacidade de fala do aluno e comentou que a ideia de estimular a comunicação foi uma boa escolha.

Apesar de fugir do planejamento original, foi sugerido ao docente que verbalizasse uma reflexão sobre a relação entre Educação e desenvolvimento humano. Ao longo de sua fala mencionou que fazia sentido a proposta de intervenção do pesquisador, os processos educacionais podem colaborar com o aprimoramento das funções cognitivas e que tinha compreendido o que estava posto na Lei Brasileira de Inclusão. Cabe destacar que o pesquisador pouco interveio nesta sessão, apenas solicitava que Pedro detalhasse seu relato e que ao final de sua apresentação fizesse um resumo do que foi defendido.

Na 9ª semana os procedimentos pedagógicos executados pelo professor foram os mesmos da semana passada. Durante a aula Pedro comentou que estava resolvendo alguns problemas familiares, aparentava estar aflito, afirmou que não poderia participar do encontro.

Durante a 10ª semana de observação da aula, Pedro solicitou orientação sobre o procedimento da avaliação final do semestre, questionou se deveria permitir que Elton fizesse dupla com algum colega. Foi sugerido que o estudante realizasse a prova com algum colega. Sendo assim, o professor sorteou as duplas, quando foi anunciado o nome de Elton houve comentários entre os estudantes e risadas.

Durante 15 minutos, após o término da aula, o aluno conversou animadamente com Pedro sobre sua conquista, foi aprovado em um estágio cujo trabalho se assemelhava a prática desenvolvida na disciplina, entretanto, ainda precisaria de um docente responsável para orientá-lo. Após o diálogo, se despediu agradecendo novamente a atenção prestada.

O objetivo previsto do encontro era o debate sobre o prejuízo das barreiras atitudinais no processo de aprendizagem do estudante com TEA e a importância de se manter relações que prescindam de preconceito. Entretanto, Pedro estava aparentemente angustiado, sem motivação para participar e várias vezes trouxe conteúdos referentes a sua família. Neste sentido, optou-se por acolher o relato pessoal do participante, auxiliá-lo a organizar suas ideias e acalmá-lo.

Na aula da 11ª semana, os estudantes realizaram a avaliação. Eles deveriam construir dois experimentos semelhantes aos elaborados nas aulas anteriores. Elton e sua dupla tiveram diversos atritos e até situações em que houve elevação do tom de voz. Pedro auxiliou várias vezes, todavia, não disponibilizou a resposta das equações, apenas deu dicas sobre o uso das fórmulas.

Durante o último encontro, Pedro mencionou que a forma como o pesquisador trabalhou foi diferente, fez ele pensar a partir de outra perspectiva os fatos que aconteciam no laboratório, inclusive a forma como ministrava a aula. Afirmou que as orientações foram pontuais, mas não eram respostas prontas, faziam refletir. Sobre sua prática pedagógica no laboratório, relatou que houve transformações quanto a sua condução, também ponderou que é importante saber observar os estudantes e pensar em como aumentar sua participação, não somente para o que tinha TEA, conjecturou que quando os alunos participam, a aula se torna mais interessante e eles têm motivos para entrar em contato com o conteúdo da disciplina e fazer as tarefas. Por fim, é reproduzido um trecho de seu relato escrito: *estou com dever cumprido! Fiz meu papel! Creio que isso seja inclusão!*

Em momento posterior à intervenção, Pedro relatou que assumiu a orientação do estágio que Elton tinha conseguido em semanas anteriores. Se apresentou animado e alegre pela conquista do estudante e afirmou que proporcionaria o suporte adequado para que ele terminasse essa atividade.

3.1.1 Análise da intervenção realizada com Pedro

A atuação profissional realizada foi instrumentalizada a partir da Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 1995; 1997). Os encontros objetivados visaram orientar o pensamento do professor para além das limitações impostas pelo transtorno do neurodesenvolvimento e de sua crença espírita. Isto exigiu ampliar a concepção do fenômeno deficiência e TEA a partir de uma perspectiva ampla, histórica e social que contribuísse à execução de ações ao longo das aulas que estimulasse a comunicação social de Elton e sua participação nas atividades propostas.

Partiu-se do princípio que o fenômeno da deficiência tem duplo aspecto, um primário, referente à função de uma estrutura orgânica, a qual tem efeitos observáveis no comportamento e na saúde da pessoa. O segundo tipo, é examinado mediante a interação da pessoa (com deficiência) com o meio no qual ela vive, isso significa que dependendo das condições deste contexto podem haver suportes facilitadores ou barreiras que dificultam a prática social do sujeito. De acordo com Vygotski (1997, p.93): “as consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito. Nesse problema não existe aspecto algum no qual o biológico possa ser separado do social”. Neste tipo de entendimento, atribui-se a qualidade “deficiente” mediante ao que é construído socialmente como eficiente.

Vygotski (1997) em seus estudos sobre a Defectologia explorou o impacto do contexto sociocultural no desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, defendeu que as ideias compartilhadas socialmente orientam práticas sociais que podem instituir relações e ambientes que favorecem à humanização ou desumanização dessas pessoas. Semelhante a essa ideia, atualmente, diversos autores defendem que certas formas de compreender o fenômeno deficiência podem limitar e reduzir os sujeitos a essa condição, além de motivar o grupo no qual eles pertencem a isolá-los ou deixá-los à margem da participação social (OMOTE, 1995; LEITE; LACERDA, 2018). Dentre as possíveis justificativas para essas ações encontram-se aquelas que retratam as pessoas com deficiência como incapazes de progredir em seu desempenho, justamente pela sua condição.

Quando foi observado que Pedro tinha diversas crenças pautadas na doutrina espírita, refletiu-se sobre a possibilidade da discriminação passiva (PEREIRA, 2008). Leite e Lacerda (2018), explorando as diferentes concepções de deficiência, nomeiam de Metafísica o conjunto de ideias que retratam o fenômeno como algo transcendental, ora a pessoa nesta condição é vista como um “anjo”, que suscita amor e caridade, ora como alguém que vive com um carma escolhido antes de reencarnar para depurar seus pecados cometidos em outras vidas. Consultando a obra Kardecista (1877/1995), notam-se afirmações do gênero: é escolha do espírito encarnar em um corpo adoecido

para expurgar os erros da última encarnação; quando ocorre este fato é preciso ser caridoso e fraterno nos cuidados com ele. Portanto, designou-se como necessário ampliar essa concepção para que fosse possível orientar ações para além dessas de caráter caritativo.

Reitera-se que não foi objetivo desconstruir os valores pessoais de Pedro, mas, propor novos significados sobre o TEA e sua prática pedagógica de forma a atender às necessidades educacionais de Elton. Inclusive, considera-se que a crença fundamentada no espiritismo dispunha de alguns elementos que favoreciam a participação do docente na proposta de intervenção, justifica-se isso quando ele recebia algum elogio e respondia que estava desempenhando seu papel e missão. Entretanto, foi necessário clarificar que para estimular a participação do estudante nas aulas eram requeridas práticas pedagógicas adaptadas, em vez de piedade e caridade. Ou seja, uma postura comprometida, ética e profissional.

Durante os diálogos das primeiras semanas, Pedro mencionou que sua formação não o instrumentalizou teoricamente e metodologicamente para atender às necessidades educacionais de alunos com TEA. Também foi percebido que o conhecimento sobre autismo que o docente dispunha era pouco sistematizado e impreciso, identificavam-se frases como: *acredito que TEA é um adoecimento mental...deve ter algum problema, né?* Rios *et al.*, (2015) pontuam que nas mídias impressas e virtuais o TEA é concebido como um estado psicopatológico que demanda intenso tratamento médico para a sua cura. Neste sentido, considerando a formação do professor e as discussões dos autores citados, infere-se que os saberes sobre TEA que Pedro dispunha poderiam ter sido construídos a partir do contato com informações e conceitos do cotidiano.

Mediante a essas considerações, investiu-se em proporcionar novas ideias e perspectivas que poderiam ampliar as concepções do docente sobre deficiência e TEA, conjugando momentos em que eram apresentadas temáticas para serem refletidas, além de orientações pontuais sobre comportamentos e atitudes a serem executados em sala de aula.

Estabeleceu-se que as sessões reflexivas deveriam respeitar um movimento progressivo de exigência, no que tange às abstrações que o docente deveria realizar. Em uma primeira etapa, partiu-se do concreto, ou seja, do que o professor sabia sobre TEA, seguiu-se para a identificação do transtorno como uma deficiência causada por uma formação neurológica, mas dispensou-se intensa atenção às condições sociais de produção desse fenômeno. Conforme os diálogos e debates se complexificavam, eles eram contextualizados e articulados às relações sociais que aconteciam no laboratório. Com suporte do pesquisador, o professor era estimulado a aplicar os conteúdos discutidos nas sessões em sua atividade docente com o intuito de responder algumas particularidades de aprendizagem de Elton.

Quando foram disponibilizadas novas informações ao professor, confrontando com o que ele tinha de conhecimento sobre determinado assunto, estimulou-se sua reflexão sobre o tema debatido e criaram-se necessidades de busca de esclarecimentos sobre os conteúdos que permeavam o diálogo (LEITÃO; CHIARO, CANO, 2016). Em outras palavras, a fala do profissional de psicologia teve o intuito de motivar o participante a buscar novos conhecimentos ou ressignificar os que dispunha sobre os assuntos refletidos.

Vygotski (1995) afirma que o pensamento reflexivo pode se desenvolver durante o processo de comunicação entre os sujeitos em uma ocasião particular, que é, quando os participantes da conversação lançam pontos de vista divergentes e buscam defender suas perspectivas. Neste momento, no plano mental, são estabelecidas novas relações entre conceitos a partir da problematização do próprio sistema de significados anteriormente consolidado em seu psiquismo.

Quando há perspectivas diferentes sobre algum assunto, a argumentação se torna um elemento propulsor da reflexão, pois estimula a defesa das ideias de maneira lógica, coerente e que faça sentido para quem as ouve. Ao comunicar o ponto de vista, esta ação poderá ocasionar uma mobilização afetiva, motivando a pessoa a contra-argumentar a ideia, e assim, continuando a argumentação. Esse movimento dialógico permite aos indivíduos a entrarem em contato com novas formas de se representar o fenômeno sobre o qual se fala, permitindo a ampliação dos conhecimentos sobre determinada temática ou ressignificar os dispostos anteriormente (LEITÃO, CHIARO; CANO, 2016). Foi justamente isso que aconteceu durante as sessões reflexivas com o docente, ele apresentava suas perspectivas sobre determinado assunto, o profissional de psicologia fornecia outras, que poderiam ser concordantes, discordantes, complementares, suplementares ou questionadoras em relação ao que ele relatava.

Os diálogos com Pedro foram orientados para reconhecer o que ele sabia sobre deficiência (TEA), formas de interagir com aluno e ministrar suas aulas, ao passo que o professor organizava seu pensamento e expressava suas ideias, apresentavam-se novas perspectivas sobre o que ele estava relatando, sendo que essas eram mediadas por alguns elementos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 1995; 1997; LEITE, 2003). Neste sentido, o docente poderia se apropriar de novas formas de compreensão dos fenômenos discutidos e da sua prática pedagógica.

Inferese que esta forma de conduzir a intervenção engendrou transformações graduais nas concepções de Pedro e na sua prática. Em um primeiro momento, Pedro tinha ideias de que Elton era um estudante com dificuldades que o incapacitava de aprender; ao longo da intervenção, o participante reconheceu capacidades e que estava subestimando o aluno; próximo ao término dos encontros, declarou que Elton necessitava de apoios diferenciados, mas era muito capaz.

Ao passo que os encontros aconteciam, Pedro elaborava algumas sínteses que eram representadas por um comportamento emocionado, estalando o dedo, parafraseando a última fala do pesquisador ou retomando alguma outra, logo na sequência, anunciava que tinha compreendido o que estava sendo discutido. Quando acontecia esse fato, o pesquisador se atentava às ações realizadas na aula subsequente, com o intuito de averiguar se a síntese no plano mental tinha efeitos em sua prática pedagógica.

O exame da desenvoltura do professor ao longo das semanas revelou uma série de transformações em sua atividade: realizar adaptações de materiais, reservar uma bancada para Elton fazer seus experimentos, usar projetor, detalhar o conteúdo na lousa, estar próximo e estabelecer constante comunicação com ele no momento em que executava as atividades do dia, dispensar orientações sobre como fazer iniciação científica e aceitar supervisioná-lo em um estágio.

O fato de assumir a orientação de Elton no estágio pode ser considerado como um marcador de transformação da relação entre o estudante e professor, pois anteriormente a intervenção Pedro apresentava receio e dúvidas quanto a forma de estabelecer relação com seu aluno. Com o compromisso de orientação e de supervisões semanais, é possível inferir que o professor lançou mão de estratégias de comunicação e de interação com o estudante com TEA

Por fim, também é possível conjecturar que foram proporcionadas novas oportunidades de relações sociais ao estudante durante as aulas, o que pode favorecer o desenvolvimento de suas habilidades sociocomunicacionais, auxiliando no ingresso ao mercado de trabalho

É oportuno dizer que várias eram as barreiras atitudinais que Elton encontrava em relação aos demais colegas, os quais raramente o incluía nas atividades, muitas vezes caçoavam e tinham uma relação de descrédito a ele. Contudo, não foi possível desenvolver atividades com o professor de forma a orientá-lo a estimular o trabalho cooperativo entre os alunos. Esta foi uma limitação da intervenção, afinal, considerando que o futuro bacharel e/ou licenciado do curso em questão trabalhará em equipes multiprofissionais e/ou poderá ter em sua sala de aula estudantes com deficiência, se faz necessário proporcionar uma formação inicial que os prepare para lidar com a diversidade humana e o trabalho em grupo.

Ainda sobre a questão da integração de Elton aos demais grupos de discentes, nota-se que o estudante com TEA esteve isolado dos demais ao longo de toda a disciplina. As medidas que o professor adotou, por exemplo, reservar uma bancada exclusiva para Elton, com mais espaço e disponibilizar materiais adaptados, foram extremamente importantes para garantir o acesso de Elton às atividades previstas da disciplina. Entretanto, defende-se que este é um primeiro passo a ser realizado quando se pensa em inclusão, o segundo, é a integração do sujeito ao grupo.

Mediante a essas considerações, é preciso conjugar a acessibilidade pedagógica com outras dimensões da acessibilidade, como, por exemplo, a atitudinal e metodológica. Segundo Ainscow (2015), incluir significa estabelecer contextos potencializadores de aprendizagem, isto é, para além dos saberes teórico e práticos que os professores devem ter para garantir qualidade na formação dos estudantes, é fundamental que as relações sociais em sala de aula sejam baseadas no princípio da legitimação da diversidade humana. A autora discute que a discriminação sofrida por um aluno, devido ao fato de suas particularidades não serem respeitadas, se torna fator desmotivador da aprendizagem, logo, a vítima pode desenvolver aversão ao contexto educacional e às pessoas presentes nele.

3.2 Intervenção com Paula

No primeiro contato com a professora ela se mostrou encabulada e, logo no início da conversa, pediu desculpas por ter esquecido de responder aos e-mails.

Explicou-se a proposta e solicitou sua participação, apesar do aceite, sua expressão facial mostrava descontentamento. Ainda questionou com um tom ríspido se era necessário realizar filmagens. Considerando este comportamento, optou-se por não realizar filmagens por conta da discordância apresentada de forma indireta e velada. Devido ao atraso na resposta ao convite de participação, a coleta e intervenção começaram na quarta semana de aula. Ao todo, foram observadas oito aulas e realizadas quatro sessões reflexivas.

A experiência realizada com Pedro no primeiro semestre letivo de 2019 serviu como base para esta realizada no segundo semestre com Paula, no que concerne ao desenvolvimento de vínculo com o participante, investigar seus conhecimentos prévios sobre TEA, esclarecer dúvidas sobre o transtorno, sugerir mudanças na forma de conduzir a aula, etc. Entretanto, havia ciência de que o contexto e as relações sociais eram bem distintos.

Conforme informado por Carlos, o estudante Eládio teve ao longo de sua trajetória apoio educacional especializado, atendimento psicológico e psiquiátrico, tinha alto desempenho acadêmico e social e suporte familiar. Paula tinha três anos de experiência docente e buscava constantemente atualizar seus conhecimentos sobre práticas pedagógicas. Mediante a essas informações, elaborou-se a hipótese de que deveria ser objetivada uma intervenção com a participante de forma a auxiliá-la a suplementar a aprendizagem de Eládio e, caso fossem identificadas, ampliar concepções limitantes sobre deficiência e TEA.

Neste sentido, confirmou-se as características de Eládio informadas por Carlos, mediante as observações em sala de aula: o estudante é assertivo, participativo e apresenta alto nível de

abstração. Durante as primeiras semanas, notou-se que Paula tem domínio de técnicas de ensino, dinâmicas de grupo, controle de sala, sabe estimular à participação dos alunos, inclusive, tem vínculo afetivo com eles. Além do mais, tem conhecimento sobre alguns tópicos da psicologia histórico-cultural e desenvolvimento humano nesta perspectiva teórica.

A aproximação da participante se deu a partir do reconhecimento e elogios de que suas aulas eram estruturadas, com aplicação de dinâmicas de grupo e postura compreensiva perante as verbalizações dos alunos. Paula citou várias vezes o autor Vygotski para explicar a importância de se ensinar e aprender conceitos em Ciências, dessa forma, aproveitou-se do ensejo para introduzir o assunto sobre prática pedagógica quando há um estudante com TEA em sala de aula e sondar se havia algum tipo de dúvida ou curiosidade.

A professora não prosseguiu com o diálogo sobre essa temática com a justificativa de que sabia sobre as particularidades do TEA. Entretanto, se mostrou motivada a continuar a falar sobre a psicologia histórico-cultural, afetividade e de seus problemas pessoais. Estas duas últimas temáticas não foram desenvolvidas pelo pesquisador durante os encontros.

Levantou-se a suspeita de que Paula acreditava que atender necessidades educacionais é um processo voltado apenas para quem apresenta algum tipo de déficit. Em seu relato, elogiou Eládio, mencionou que ele é diferente dos demais estudantes da classe no tocante ao ritmo de fala, mas nunca teve problemas, sempre se mostrou solícito e interessado, sendo comum requisitar conteúdo extra para ser estudado em casa. Neste sentido, considerou ser necessário observar e analisar se Paula objetivava sua prática pedagógica para além dessas indicações de leitura e atenção às suas sínteses. Também, determinou-se que para os próximos encontros seriam abordadas discussões ancoradas na psicologia histórico-cultural, porque a participante apresentou afinidade à teoria e isso foi entendido como um elemento que poderia fortalecer o vínculo com Paula.

O quadro abaixo sintetiza o desenvolvimento da pesquisa nas duas primeiras semanas:

Quadro 13. 1ª e 2ª semana de intervenção com Paula

Semana	Observações da aula	Objetivos da sessão reflexiva	Considerações e apontamentos
1ª	Eládio tem interação constante com seus pares, não apresenta comportamento estereotipado. Os estudantes parecem gostar da aula de Paula, além de ter um vínculo de amizade com ela. Paula apresenta diversas técnicas de didática a longo da aula. Eládio participa ativamente das	Estabelecer vínculo com Paula e sondar suas perspectivas sobre Eládio	A observação de Eládio confirma as informações prestadas pelo coordenador. Paula esclarece que Eládio não tem problema algum, pelo contrário, aprende fácil e tem excelente desempenho. Não foi possível dialogar com Paula sobre as características do TEA, afirmou que sabia sobre o assunto. Entretanto, tem interesse em falar sobre afetividade no processo de aprendizagem

Semana	Observações da aula	Objetivos da sessão reflexiva	Considerações e apontamentos
	atividades propostas		
2 ^a	Durante a aula, Eládio conversava animadamente com seus colegas e participava ativamente da aula. Os colegas de sala prestavam atenção em suas colocações Paula tem controle de sala, utilizava dinâmicas de grupo para ministrar sua aula, seus alunos participam ativamente	Desenvolver vínculo afetivo com Paula a partir do conteúdo ensinado em sala	Eládio teve o mesmo padrão comportamental observado na aula anterior Paula também repetiu a mesma forma de ministrar a aula. Disponha de vários conhecimentos sobre didática e afinidade teórica com psicologia histórico-cultural, ótima oratória, controle de sala e vínculo com os alunos Trouxe relatos pessoais, sonha em fazer psicologia, descreve situações angustiantes vivenciadas. Parecia que o interesse era falar sobre a vida íntima

Fonte: elaborada pelo autor

Durante a 3^a e 4^a semana de aula identificou-se a repetição das características comportamentais de Eládio e da prática pedagógica de Paula, com alguns eventos que se destacaram. O estudante apresentou seu histórico escolar ao pesquisador, o qual tinha notas acima de 9 em todas as disciplinas do curso, além de declarar que estava fazendo matérias como ouvinte em um programa de mestrado, pois gostaria de seguir carreira acadêmica. Em relação à Paula, notou-se intenso vínculo afetivo com os alunos, alguns a abraçaram durante a aula.

Entretanto, não se obteve êxito neste intento, sendo necessário realinhar o objetivo às condições do contexto. Por isso, almejou-se discutir sobre a formação de Paula e retornar às questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem do estudante com TEA. Novamente, não foi possível atingir a finalidade.

Justifica-se esse planejamento baseado na hipótese de que Paula acreditava que Eládio não precisaria de nenhum suporte ou adaptação devido a sua condição de alto desempenho. A discussão sobre desenvolvimento humano teria a função de esclarecer que cada sujeito tem uma necessidade específica e ritmo de apreender a realidade. Dessa forma, seria debatido que independentemente do alto desempenho, deve haver organização de recursos adaptados à forma como o sujeito se objetiva na realidade e aprende. Aliado a isso, pessoas com TEA podem ter interesses intensos e restritivos em alguma área, caso não atendidos, isso pode favorecer sua desmotivação e embotamento de humor (BOSA, 2001; APA, 2013).

O estudo sobre alguns elementos da Educação Especial na perspectiva Inclusiva seria a oportunidade de examinar a ideia da suplementação da aprendizagem, que é um direito de estudantes que compõem o PAEE (BRASIL, 1995; BRASIL, 2011; BRASIL, 2015b). Dentre as possíveis fontes a serem consultadas para a discussão desta temática, há uma produção pioneira do

Ministério da Educação intitulada Diretrizes Gerais para Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos. Inferiu-se que a reflexão a partir de alguns conteúdos contidos na obra, poderia contribuir à prática docente de Paula, de forma a atender às necessidades educacionais de Eládio. Entretanto, isso não foi possível de realizar pois a professora começou a relatar alguns aspectos de sua vida pessoal, e o pesquisador não teve manejo em contornar a situação e reconduzir o diálogo conforme os objetivos previstos.

O encontro da quarta semana foi segmentado em dois momentos, um após a aula e o outro no dia seguinte. No primeiro, após a participante descrever uma situação que estava entristecendo-a, afirmou que os aspectos afetivos influenciam o trabalho do professor e justificou sua afirmação mediante a teoria discutida. Refletiu que é importante examinar a trajetória de formação para elevar a qualidade de sua prática pedagógica e que gostaria do auxílio do pesquisador para isso. Acreditou-se que essa seria uma oportunidade para propor um debate sobre ações que pudessem colaborar à suplementação da aprendizagem de Eládio, por isso, foi acordado com a participante continuar o encontro no dia seguinte para dialogarem sobre sua formação.

Mantendo o combinado, foi iniciado o encontro questionando Paula sobre sua formação com o intuito de conduzir a conversação até o debate sobre a inclusão do estudante com TEA na Educação Superior. Através do seu relato, o curso de graduação (Biologia) abrangeu de forma insuficiente conteúdos relacionados à Educação Especial e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, relatou que o enfoque sobre a questão da deficiência foi a partir das Neurociências. Paula mencionou que não estava preparada caso tivesse um aluno com TEA em sala, disse ter sorte que Eládio era inteligente e não era preciso se preocupar com sua aprendizagem.

Quando foi indagada sobre os desafios em ser docente, afirmou que o difícil é conciliar com a vida pessoal. Após este momento, se apresentou muito aflita e emocionada, descrevendo uma situação pessoal que estava lhe tirando o sono e causando intensa ansiedade. O pesquisador acolheu a demanda com o intuito de acalmar Paula, no fim do acolhimento foi sugerida a opção de buscar um apoio clínico. Após este momento, foi ressaltado o objetivo da proposta, todavia, Paula disse que não poderia continuar, pois estava tarde.

Apesar de não ter sido possível atingir os objetivos propostos para ambas as sessões, a análise dos relatos permitiu identificar: Paula concebe ser desnecessário pensar em práticas pedagógicas adaptadas ao estudante; a participante se esquivava do assunto TEA; em sua formação teve poucos conteúdos sobre aquela temática e não se sente preparada para objetivar ações que atendam às necessidades educacionais de pessoas com autismo; está passando por situações que a aflige emocionalmente; tem-se a hipótese que ela deseja uma intervenção clínica do pesquisador, talvez por ser da área de Psicologia, e não da Pedagogia.

Segue o quadro em que consta a síntese da terceira e quarta semana do desenvolvimento da intervenção:

Quadro 14. 3ª e 4ª semana de intervenção com Paula

Semana	Observações da aula	Objetivos da sessão reflexiva	Considerações e apontamentos
3ª	Quando Paula chegou na sala, vários alunos a abraçaram. Realizou atividades e dinâmicas intercaladas com apresentação de conteúdo em slides. Eládio participou ativamente nos grupos de estudo coordenando o trabalho; mostrou seu histórico escolar ao pesquisador, notas acima de 9,0	Iniciar a discussão sobre elementos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural articulados à prática de ensino de Paula	Paula apresentou entendimento sobre alguns elementos teóricos da psicologia histórico-cultural, inclusive, buscou leituras complementares; se esquivou de refletir sobre questões relacionadas às pessoas com deficiência; não mostrou interesse em se encontrar com o pesquisador em outro horário
4ª	Eládio repetiu o mesmo padrão comportamental e Paula as mesmas práticas de ensino. Esta aula durou 2 horas, o restante do tempo foi dedicado a uma atividade de pesquisa e organizar temas a serem discutidos na avaliação final da disciplina	Continuar a discussão da semana anterior, conduzi-la para a temática Desenvolvimento Humano e introduzir o estudo de alguns conteúdos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (não foi possível realizar) Sessão realizada no dia seguinte: refletir sobre a trajetória de formação para o atendimento das necessidades educacionais de uma pessoa com TEA (não foi possível realizar)	Teve-se a expectativa que seria possível discutir sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, entretanto, subitamente Paula começou a relatar sobre problemas pessoais. Ao final de seu relato mencionou que os fatores afetivos influenciam sua atividade docente. Aproveitou-se disso para marcar uma reunião no dia seguinte Sobre a sessão realizada no dia seguinte: formação inicial não satisfatória para desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas; esquivou do assunto TEA; relatos de foro íntimo; concepção clínica de atuação do profissional de psicologia

Fonte: elaborado pelo autor

A partir das observações das semanas seguintes, quinta à oitava, notou-se que a prática pedagógica de Paula e os comportamentos de Eládio seguiram o mesmo padrão apresentado nas aulas anteriores, o único evento que se destacou foi uma aluna presentear a professora com um doce e uma carta parabenizando-a por seu bom trabalho. Os objetivos propostos para os encontros não foram satisfeitos, na quinta semana Paula novamente se apresentava ansiosa e reclamando de dores de cabeça. Na sexta e sétima, a participante declarou não dispor de tempo após as aulas. Ao longo da oitava semana de aula a participante afirmou que teria compromisso, combinou com o pesquisador de se encontrarem no dia seguinte para um encontro de uma hora de duração,

entretanto, a professora chegou com 40 minutos de atraso inviabilizando o trabalho a ser realizado. A proposta de intervenção foi encerrada neste dia.

Considerando os relatos obtidos na quarta semana e seu respectivo encontro, entendeu-se que Paula estava relutante em refletir sobre sua prática pedagógica, mas, também apresentava outras demandas, por exemplo, sua queixa relacionada a família e um relacionamento íntimo. Apesar desse cenário, objetivou-se discutir a relação entre afetividade e cognição, pois era um tema de interesse de Paula. Este consistiria em um assunto que estaria conectado com a temática Educação das pessoas com TEA. Todavia, não se obteve êxito na implementação dessa estratégia.

Considerando que da 5ª semana a 8ª não houve avanços nas discussões, os objetivos propostos para os encontros não foram alcançados e também a disciplina foi concluída, a intervenção foi encerrada.

3.2.1 Análise da intervenção realizada com Paula

Os objetivos propostos para a intervenção junto a Paula, foram elaborados considerando a experiência passada com o Pedro, contudo, o coordenador de curso havia alertado que Eládio tinha condição distinta quando comparado com Elton e, mediante as observações em sala aula, notou-se que o estudante era polido em seus comportamentos, não apresentava maneirismos, mantinha contato constante com seus pares, iniciativa para participar das atividades propostas e alto coeficiente de rendimento acadêmico.

Neste direcionamento, foi necessário rever o planejamento inicial, pois, além de características distintas apresentadas por Eládio a participante Paula estava envolvida em outras condições que desfavoreciam sua participação na proposta. Momentos de silêncio, respostas que não permitiam a continuidade da conversação, tais como: “*sim! Eu já li sobre isso.*”. Semblante que aparentava sentimento de monotonia e desinteresse, além da esquiva em discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem que envolve a pessoa com TEA, eram alguns de seus comportamentos que inviabilizavam o desenvolvimento das sessões reflexivas.

Mediante ao contexto observado, buscou-se motivar Paula a participar da intervenção recorrendo à utilização de conteúdos oriundos da Psicologia Histórico-Cultural nas sessões, pois a participante tinha afinidade com os mesmos, além de estarem implícitos nas suas aulas ministradas. Caso fosse possível envolvê-la na proposta, os diálogos deveriam tangenciar questões relacionadas às formas de favorecer à promoção de suportes pedagógicos ao estudante com TEA e, gradativamente, orientando reflexões sobre a organização de condições que estimulariam o

desenvolvimento acadêmico de Eládio, no sentido de suplementá-lo. Todavia, isso não foi possível de ser realizado.

Antes da análise das poucas ações desenvolvidas na intervenção, cabe refletir sobre alguns elementos que interferiram diretamente nela, por exemplo, a motivação de Paula em participar dos encontros. Inferiu-se que a professora não reconhecia demandas relacionadas ao processo educacional de Eládio, haja vista que ele tinha excelente comunicação social e coeficiente de rendimento acadêmico e fisicamente semelhante aos demais colegas da sala. Por isso, seria dispensável promover apoio a esse estudante.

É possível refletir que a concepção de Paula sobre a pessoa com TEA foi construída a partir dos conhecimentos estabelecidos no campo da Neurociência, pois a formação inicial da participante foi em Biologia, inclusive, em um dos encontros, declarou que na sua graduação o estudo sobre a deficiência seguiu um paradigma organicista. Dentre as fontes referenciadas nesta perspectiva encontra-se o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais na quinta versão (APA, 2014), nela o autismo se enquadra como transtorno do neurodesenvolvimento e são enfatizados os déficits em detrimento das possibilidades e capacidades preservadas, mesmo compreendendo-o como um espectro de intensidades de sintomas. O trecho a seguir exemplifica:

Apenas uma minoria de indivíduos com transtorno do espectro autista vive e trabalha de forma independente na fase adulta; aqueles que o fazem tendem a ter linguagem e capacidades intelectuais superiores, conseguindo encontrar um nicho que combine com seus interesses e habilidades especiais (APA, 2014, p.56).

As observações referentes ao comportamento de Eládio permitiram constatar a ausência de déficits, sejam cognitivos ou sociais, apenas fala robotizada e excesso de polidez em alguns atos. Tais características destoam do que é frequentemente apresentado sobre o autismo clássico e favorece suspeitas sobre a Síndrome de Asperger⁸, que pertence ao espectro autista, todavia, com sintomas menos acentuados e “se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de que não é acompanhado de um retardo ou deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo” (COSTA; MARIN, p.260, 2017).

Resumidamente, a Síndrome de Asperger é abordada no DSM-V da seguinte forma: “muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual” (APA, 2014, p.32). A partir da consulta ao Código Internacional de Doenças (CID 10), elaborado

⁸ Utilizou-se essa denominação considerando o conteúdo da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde em sua 10ª versão (CID - 10) para enfatizar que os sintomas apresentados pelo estudante eram menos acentuados. Todavia, sabe-se que na versão atual, CID-11, não há mais esta divisão, os sintomas foram agrupados sobre única designação TEA (OMS, 2021).

pela OMS (2000), a Síndrome de Asperger é compreendida como: “transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Apesar da impossibilidade de confirmar a hipótese, porque não foram obtidos dados para isso, acredita-se que o estudo sobre a Síndrome de Asperger durante a graduação de Paula possa não ter ocorrido ou acontecido de forma genérica, sendo assim, a professora teve pouco contato com este tipo de conteúdo. Inclusive, em nenhum momento mencionou sobre a Síndrome de Asperger, apenas reiterou que realizou leituras sobre autismo, sem particularizar as diversas características do espectro. Esse contexto, permite hipotetizar que o sujeito com TEA, para Paula, é apenas aquele que apresenta comprometimento acentuado na linguagem e cognição.

Neste sentido, pautando-se na hipótese sobre a formação da concepção de Paula sobre autismo, era previsto que a docente não teria um real motivo para repensar sua prática pedagógica para proporcionar suporte à aprendizagem de Eládio, pois em sua representação ele não se enquadrava como pessoa com TEA, apenas alguém diferente dos demais que tinha alto desempenho acadêmico. Sendo assim, seria dispensável o atendimento pormenorizado das suas necessidades educacionais, logo, preterindo o suporte do profissional de psicologia.

A segunda inferência sobre a desmotivação de Paula para com a proposta de reflexão orbita na ideia de que a participante tinha confiança na sua prática pedagógica, com destaque às técnicas de ensino e dinâmicas de grupo aplicadas durante ministração das aulas, tal conduta era reforçada pelos alunos quando demonstravam interesse pelas atividades propostas e a presenteavam com doces.

As aulas de Paula eram muito dinâmicas e estruturadas em momentos que alternavam entre a ministração do conteúdo, trabalho em grupo e retomada do que foi ministrado. A participante demonstrava dispor de técnicas de didática e ensino, além de conhecimentos específicos da psicologia histórico-cultural. Arelado a isso, tinha intenso vínculo afetivo com os estudantes da sala, pois durante os intervalos, quando não estava explicando algum tópico da disciplina a eles, confraternizava com o coletivo e dialogava sobre tópicos de seu cotidiano.

Apesar de todo esse instrumental para exercer sua atividade docente, suspeitou-se que Paula teve pouco contato com outras frentes da teoria que afirmava conhecer, por exemplo, a dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKI, 1994) e os estudos sobre a Defectologia. Elaborou-se essa hipótese com base em alguns argumentos da participante sobre Eládio, por exemplo: *ele é muito inteligente, aprende tudo rápido e sozinho!* Desse trecho pode-se ter a ideia de que a assimilação do conhecimento acontece espontaneamente. Sabe-se que Vygotski (1997) se

opõe a esses tipos de ideia, inclusive, critica teorias do desenvolvimento e aprendizagem que explicam esses processos em uma perspectiva naturalizante. Desta forma, tentou-se trabalhar essas questões com Paula nas sessões, mas não foi logrado sucesso.

A terceira inferência relacionada a sua falta de motivação em participar da intervenção é sua concepção sobre atuação do profissional de psicologia. Conforme o relato de Paula, era possível identificar que a participante estava vivenciando relações conflitivas, geradoras de angústia, tristeza e psicossomatizações. Apresentava desejo de ser ouvida e orientada quanto a sua demanda, pois desde a segunda semana em que foram acompanhadas suas aulas e propostos os encontros, ela relatou experienciar situações desgastantes.

Foi reiterado diversas vezes que a atuação do profissional de psicologia estava com enfoque nos aspectos educacionais e o objetivo era colaborar com a atividade docente de forma a favorecer à construção de suportes de acessibilidade pedagógica para Eládio. Entretanto, este tipo de sinalização não surtiu efeito no comportamento de Paula, a qual continuou a solicitar o apoio clínico do pesquisador de forma indireta e velada. Justifica-se esse argumento ao analisar a sugestão que a docente fez para discutir sobre sua trajetória de formação na quarta semana, porque neste momento a participante enfatizou as situações estressoras que vivia e pouco falou sobre a temática proposta.

A demanda circunscrita à saúde mental de Paula favorece sua atitude de busca de apoio e de externalização da queixa, sendo ainda mais estimulada quando se depara com um profissional da psicologia, cujo papel esteve historicamente atrelado a uma subárea da medicina (PATTO, 2002). Ou seja, existem elementos de outra ordem para além daqueles relacionados à particularidade da participante, que favorecem à confiança em uma prática clínica e não educacional.

Segundo Patto (2002), no primeiro quinquênio do século XX, a prática em psicologia era majoritariamente voltada para a saúde mental ou, quando aplicada às indústrias, estava destinada à seleção de funcionários e o seu ajustamento nas vagas requisitadas. De acordo com Acuna (2017, p,157):

[...] a respeito da expressão da psicologia no âmbito educacional, esta área de saber passou mais de meio século voltada para práticas clínicas de adaptação comportamental, emocional e elaboração de diagnósticos [...] Sendo assim, disseminou-se socialmente a ideia de que o psicólogo era o profissional que cabia realizar estas atividades.

Considerando que a partir de 1980 foi iniciado um movimento de transformação da Psicologia Escolar/Educacional pautada em um paradigma crítico, há um rastro histórico de práticas individualizantes e clínicas que contribuem para a formação de representações coletivas específicas sobre a atuação do(a) psicólogo(a), como aquele profissional cuja intervenção está fortemente

atinada às demandas da saúde mental. Neste sentido, infere-se que Paula tinha uma perspectiva clínica e não educacional sobre o trabalho do pesquisador.

Devido aos fatores [des]motivacionais discutidos anteriormente, houve pouca adesão da docente à proposta da intervenção. Tentou-se em todas as semanas aproximar diálogos de que fizessem sentido a Paula, todavia, não se obteve êxito. Sendo assim, não foi possível identificar indicadores de transformação das concepções sobre estudante com TEA e de sua prática pedagógica.

A intervenção com Paula, apesar de não ter alcançado os objetivos, proporcionou tópicos a serem examinados com o intuito de orientar futuras práticas e ampliar suas possibilidades de sucesso, a começar pela condução da relação com a professora que apresentou uma demanda clínica.

De acordo com Martinez (2010), o profissional de psicologia pode ter uma escuta ativa das demandas pessoais e auxiliar no processo de entendimento dos fatores que compõem sua queixa, contudo, esta prática deve ser orientada à preparação do professor para que consiga desempenhar seu papel como educador da melhor forma possível, ou seja, o profissional de psicologia terá uma função de organizador dos afetos e reforçar a função social do educador, retomando a sua importância para com o desenvolvimento de seus alunos.

Concorda-se com a autora citada (MARTINEZ, 2010), apesar de que o trabalho docente exige o desempenho de uma função específica e determinada socialmente, não é possível cindir seu papel social (professor) de outras dimensões de sua vida. Ou seja, podem existir diversos elementos que impactam o desempenho de seu trabalho, por exemplo, tensões ligadas à família e/ou demais relacionamentos interpessoais. Quando esses tipos de assuntos foram declarados por Paula, o pesquisador não deu sequência, apenas acalmou a participante, a ouviu e sinalizou que a situação deveria ser uma experiência desafiadora, a qual demandaria intensas forças psicológicas.

Caso este contexto fosse manejado de forma assertiva, conforme esclarece Martinez (2010), talvez poderia existir a oportunidade para discutir a influência desses aspectos pessoais e afetivos no processo educacional de seus estudantes, resultando no envolvimento da participante na proposta. Entretanto, não houve este tipo de tentativa, nem tempo hábil para o desenvolvimento de tal prática.

Considera-se que outro fator que influencia na intervenção é a concepção que o participante tem sobre a atuação do psicólogo. Conforme exposto anteriormente, a psicologia tem um histórico de representação coletiva como ciência atrelada ao campo da saúde mental, adaptação comportamental e emocional (ACUNA, 2017). Quando é proposta uma prática diferente daquelas comumente reconhecidas pode ser gerado estranhamento. Goffman (1963/1998) discute que a

novidade ou o que foge aos padrões normativos tende a causar receio, falta de confiança e até estimular atitudes preconceituosas para o que foge à regra.

Neste direcionamento, para a promoção de futuras propostas sugere-se dialogar nas sessões iniciais sobre as possibilidades de atuação do profissional de psicologia na Educação e junto aos professores, ressaltando a possibilidade de suporte pedagógico a sua prática pedagógica. Aliado a isso, desconstruir mitos e estereótipos em relação à profissão de psicólogo(a), para que assim possa ser edificado um ambiente de colaboração e confiança entre pesquisador e participante. Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016) defendem ser imprescindível o desenvolvimento de vínculo antes de implementar a intervenção de fato.

Por fim, o terceiro fator que influencia a adesão aos encontros são as condições promovidas para que o professor perceba quais aspectos de sua atividade precisam ser revistos, quando há um estudante com algum tipo de deficiência ou transtorno em sua disciplina. No caso de Paula, ela acreditava que não era necessário alterar seus procedimentos pedagógicos, entretanto, não reconhecia a Síndrome de Asperger, outras qualidades do espectro autista, nem as particularidades de Eládio, apenas o que era aparentemente visível em seu comportamento. Talvez, se o pesquisador tivesse organizado os encontros em um formato estruturado e diretivo, questionando o que Paula sabia sobre o TEA, corrigindo e complementando seus relatos, seria possível favorecer a construção de motivos para refletir sobre sua prática.

Neste sentido, a partir da prática realizada com Paula, sugere-se que para futuras intervenções que invistam em promover acessibilidade pedagógica a estudantes, a partir do suporte a atividade do docente, é fundamental investigar suas concepções sobre deficiência e o processo de ensino e aprendizagem do sujeito que se enquadra nessa situação. Este exame inicial permitirá planejar a intervenção conforme os saberes consolidados dos professores e sua disposição afetiva para com os alunos. Inclusive, o estudo sobre as concepções permite levantar indicadores sobre o que é preciso discutir com os participantes, no tocante à desconstrução de mitos, estereótipos, ressignificação de ideias, complementação ou suplementação de conhecimentos específicos etc.

Isso pode ser realizado a partir do diálogo entre o profissional de psicologia e o docente, em um momento em que se problematiza sua formação para a promoção do processo de práticas pedagógicas inclusivas. Ao longo do debate é examinado o que o professor sabe sobre determinada deficiência ou transtorno, seu impacto na capacidade de aprendizagem, relacionamento com um estudante nessa condição, como avaliá-lo e o que fazer para otimizar sua participação e aprendizagem ao longo das aulas.

Para além do exame das concepções sobre deficiência e a problematização da formação para realizar práticas pedagógicas inclusivas, sugere-se que o profissional de psicologia reserve um

momento de sua intervenção para acolher demandas particulares dos professores, fortalecê-los e motivá-los a prosseguir com o desempenho de sua função social. Todavia, debater sobre como realizar este feito, extrapola o objetivo desta tese. Sendo assim, esta é uma questão que se deixa em aberto para futuras pesquisas.

3.3 Contribuições da atuação do profissional de psicologia à efetivação do processo de acessibilidade pedagógica ao estudante com TEA, a partir da intervenção com professores universitários

O desenvolvimento e a análise de ambos os trabalhos objetivados com Pedro e Paula permitem confirmar em partes a hipótese elaborada para o presente estudo. Resumidamente, ela foi: a intervenção proposta pelo profissional de psicologia pode proporcionar suporte aos docentes universitários que se deparam com o desafio de atender às necessidades educacionais de estudantes com TEA matriculados em sua disciplina.

O sucesso da atuação do(a) psicólogo(a) está condicionado a outros fatores para além daqueles referentes a sua capacidade de promover uma intervenção efetiva. Ampliar as condições de acessibilidade pedagógica dos estudantes com TEA depende de uma série de outros fatores que estão intimamente articulados, somente o apoio da psicologia ao docente e ao seu fazer pedagógico não é o suficiente.

Parte-se do princípio que a inclusão educacional é um processo complexo multifacetado, envolve aspectos culturais, diferentes atuações profissionais, serviços de qualidade e uma rede de recursos e apoios destinados às escolas e IES, por isso, uma prática pontual realizada nestes ambientes não garante o status de ser inclusivo (AINSCOW2015; MARTINS; GIROTO; SOUZA, 2013; MENDES; CIA; TANNUS-VALADÃO, 2015; MENDES, 2017; LEONARDO *et al.*, 2020). Neste sistema, cada uma de suas partes tem suas especificidades que estão em sinergia com outras, por exemplo, a atividade docente visa à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades por parte dos alunos, por sua vez, a atuação do profissional de psicologia na Educação inclui favorecer e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

No caso do estudo apresentado nesta tese, a proposta foi auxiliar o fazer docente por meio de encontros dialogados e reflexivos, a qual valorizou seus saberes e proporcionou elementos para repensar sua prática baseada em uma perspectiva inclusiva. Isso foi planejado da seguinte forma: em um primeiro momento objetivou a mudança de concepção sobre deficiência e estudante com TEA, nele foi esclarecido que cada pessoa tem particularidades, ritmos e formas de aprender, tais diferenças não devem ser entendidas como motivo de desigualdade ou condição incapacitante da

aprendizagem, apenas caminhos distintos a serem percorridos para que isso ocorra; o segundo, consistiu em atuar em conjunto com os professores para descobrir, elaborar e implementar estratégias que auxiliassem a perpassar essas distintas trajetórias.

O planejamento da proposta e sua execução foram realizados tendo em vista à construção de um espaço de reflexão e diálogo em detrimento de ações unicamente de caráter informativo. Leite (2003) esclarece que quando o intuito da intervenção psicológica é colaborar com o trabalho do docente, é preciso formá-lo para pensar sobre o contexto em que está inserido e elaborar procedimentos pedagógicos mais adequados às condições e aprendizagem de seus alunos. Para isso, é necessário superar modelos de práticas que visam unicamente transmitir técnicas de ensino ou de adaptação comportamental.

Concorda-se com a autora citada anteriormente sobre a necessidade de intervenções individualizadas com docentes. Para além disso, o TEA tem um amplo espectro que engloba muitas qualidades e características, neste caso, considera-se como questionáveis os métodos delineados em formato único que consigam instrumentalizar os professores para toda e qualquer tipo de adaptação pedagógica para o atendimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes com autismo.

Diferentemente, a intervenção de caráter dialógico-reflexivo proporciona ao professor um olhar crítico e diferenciado acerca do processo de ensino e aprendizagem. Durante a reflexão, a argumentação é exigida, o que demanda do interlocutor atenção e percepção sobre o que se fala, raciocínio para a elaboração do ponto de vista e formas de clarificá-lo ao longo da transmissão da mensagem, além da imaginação (planejamento) das possíveis ações a serem adotadas em sala de aula para atender às necessidades educacionais do estudante com TEA.

De acordo com Leontiev (1987) quando há motivos (demandas) para o ser humano colocar suas forças em movimento com o intuito de alcançar algum objetivo, é requerido organizar as ações e operações no plano mental antes de serem postas em prática, entretanto, para que isso ocorra ele deve se apropriar de conteúdos semióticos, ou retome os que tem disponível, convertendo-os em instrumentos psicológico que permitam à representação da realidade e a do seu próprio ato. Esta dinâmica de apropriação e objetivação estimula à requalificação de seu psiquismo favorecendo seu desenvolvimento, o que pode resultar em uma forma diferente de interpretar a realidade e agir sobre ela. Inclusive, esse continuum de transformações altera qualitativamente sua natureza, ou seja, seu modo de ser e estar no mundo.

Em última análise, uma intervenção reflexiva engendra a ampliação da consciência entendida neste contexto como:

[...] função psicológica superior que integra as demais funções, resultando em uma síntese que caracteriza o modo de saber-se de si, do outro e do mundo, inserindo-se e

posicionando-se nas relações concretas que estabelece com a realidade. Neste sentido, a consciência é condição para o desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito e como função do psiquismo ela emerge das e nas relações sociais (ANDRADA; SOUZA, p.360, 2015).

Complementando a citação acima, é a partir desse pensamento que “ submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que não nos são diretamente acessíveis” (LEONTIEV, 1978, p. 84). É justamente nesta direção que o profissional de psicologia atua junto ao docente e contribui à sua atividade, estimula o desenvolvimento de seu pensamento intervindo como um elemento mediador que altera a forma de examinar (pensar) o processo de ensino e aprendizagem, que envolve sua prática pedagógica e o estudante com TEA. Sendo assim, se faz necessário explicitar como se fez isso.

A partir da discussão crítica sobre as concepções circulantes relacionadas ao fenômeno da deficiência, é proporcionada a compreensão de que a pessoa considerada com algum tipo de déficit não se restringe a essa condição, pelo contrário, esclarece que a deficiência é um atributo construído e reiterado socialmente. Com este tipo de debate desconstruem-se ideias que limitam o sujeito as suas características individuais e favorece à fundamentação técnico-científica para uma análise aprofundada dos conceitos e fenômenos que envolvem a deficiência, além de estimular atitudes que se opõem a rotulação relacionada à incapacidade, ausência ou falta, dados muitas vezes por padrões culturalmente criados, que normatizam a funcionalidade das pessoas e as excluem socialmente por não se enquadrarem ao exigido/valorizado pelo modo de produção capitalista.

O mote central dos diálogos está circunscrito a uma perspectiva sobre deficiência que é: “[...] dinâmica, relacional e processual com base na associação entre indivíduo e contexto sociocultural, que ocasiona um desenvolvimento humano diferenciado, que pode ser alterado em função das expectativas e de atitudes dirigidas a ele” (LEITE; LACERDA, 2018). Nesta concepção não se nega o determinante biológico, o qual impacta a vida da pessoa, mas, é enfatizado que contíguo ao status de deficiência atribuído, estão presentes estigmas e preconceitos os quais favorecem diversas barreiras como as de caráter atitudinal, comunicacional e pedagógica. Todas estas prejudicam o acesso e participação social do sujeito e, tendo prejuízos nesta dimensão, seu desenvolvimento também pode ser comprometido.

É impreterível abordar os efeitos do estigma e preconceito, diretos ou indiretos, no processo educacional, pois eles influenciam as práticas dos professores, por exemplo, se uma pessoa é concebida como incapaz e deficiente em possibilidades de aprender, pouco é possível de se fazer para mudar este cenário. Neste sentido, desponta uma das especificidades da atuação do profissional de psicologia, remover ou diminuir os efeitos destes preconceitos no processo educacional a partir

de uma intervenção mediada por saberes diferentes de outros que o professor tenha internalizado ao longo de sua trajetória de formação.

As reflexões realizadas intuem proporcionar um outro olhar sobre as questões relacionadas à deficiência e formas de interagir com as pessoas que a têm. O pretendido é a compreensão para além das aparências captadas sensorialmente ou dos conhecimentos fundamentados em saberes cotidianos que possam orientar práticas prejudiciais às pessoas. O exame dos estudos de Vygotski (1996) permite deduzir que pensamento calcado em conhecimentos que não disponibilizam a identificação das múltiplas determinações dos fenômenos facilita a estereotipificação do entendimento dos objetos da realidade e a reprodução de preconceitos.

Considerando os debates propostos por Leite (2003), entende-se que a formação de professores que não os instrumentaliza com saberes técnico-científicos para entender a deficiência em uma perspectiva ampla e complexa, favorece atitudes como o abandono do ensinar do estudante que se encontra nesta condição ou a reprodução de preconceitos em suas práticas cotidianas em sala de aula. Neste sentido, é preciso requalificar a prática do docente, não no sentido de descaracterizar seus conhecimentos, mas ampliá-los e ressignificá-los à luz de outros saberes que incentivam práticas inclusivas. Neste âmbito, desponta outra contribuição da atuação do profissional de psicologia.

Após a mudança do olhar para com o fenômeno deficiência e a pessoa que se encontra nesta condição, o próximo passo é auxiliar o docente a promover ações condizentes com os limites e possibilidades de aprendizagem do estudante com TEA. Para isso, em um primeiro momento, o profissional de psicologia examina os comportamentos do aluno e sua interação com os pares com o intuito de identificar as características que o transtorno apresenta. Tendo estes dados, o (a) psicólogo passa a enfatizar a observação da prática pedagógica do docente e verificar se ela está alinhada (atende) às necessidades do discente.

A partir da análise dos dados coletados, tem-se conteúdos a serem discutidos com o docente os quais são mediados por saberes específicos da Psicologia. Perguntas que orientam o professor a refletir sobre determinado aspecto da aprendizagem humana e do estudante com TEA, dinamizadas com orientações pontuais sobre como proceder em sala de aula mediante as características do transtorno, permitem ao docente pensar sobre a objetivação de sua prática em sala e o que pode fazer para que o discente consiga participar dela, se apropriar do conteúdo ensinado e desenvolver as competências previstas.

Ressalta-se que o intuito não é ensinar ao professor preceitos da Psicologia, mas, na interação com ele, disponibilizar informações, conhecimentos e saberes oriundos daquela disciplina que o permita pensar e agir mediado por tais pressupostos. Neste sentido, o desafio é auxiliar o

professor a compreender na prática que existe uma relação entre o que a pessoa consegue fazer sozinha, que é proporcionado pelo atual nível de desenvolvimento psicológico, com aquilo que ainda não está apta a realizar por si só, porém, tem a potencialidade para fazê-lo desde que ocorra a mediação de alguém mais experiente. Para isso, o profissional de psicologia pode orientar diálogos fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 1997).

A ideia central do debate pode circunscrever-se às colocações de Vygotski (1997). O autor sugere que a pessoa que intervém pedagogicamente, tendo como base o reconhecimento das capacidades psicológicas do sujeito que recebe essa ação, consegue proporcionar orientações acuradas e instrumentos adequados para que ele consiga executar tarefas de acordo com seus recursos pessoais, ou seja, a partir de suas capacidades consolidadas que se devem - em partes - pelas funções psicológicas e corporais que não estão comprometidas por um transtorno da ordem biológica. Quando alguém experiente reconhece no outro suas potencialidades, pode organizar estratégias de forma a aproveitá-las, fazer com que elas se objetivem na realidade respondendo as suas demandas, para isso, o contexto deve ser alterado e instituídos suportes e intervenções que guiem o sujeito nesse processo.

Ao ampliar os recursos de apoio, que proporciona melhores possibilidades de participação social do indivíduo com deficiência, ele é inserido em novas interações que poderão motivá-lo a atuar ativamente nesse cenário e estimular o trabalho de suas funções psicológicas, sendo assim, proporcionando continuidade no aprimoramento delas. A ideia de integrar a pessoa no convívio das demais, proporcionando modos e meios para sua participação de modo equânime, é prevista nos estudos da Defectologia de Vygotski (1997) e nos princípios da Educação Inclusiva (MARTINS; GIROTO; SOUZA, 2013; MENDES; CIA; TANNUS-VALADÃO, 2015; MENDES, 2017).

Neste sentido, uma das funções do profissional de psicologia no trabalho com professores é disponibilizar novos mediadores, entendidos como recursos que levam o conhecimento teórico à prática cotidiana em sala de aula, eles são “ao mesmo tempo teóricos e práticos, que subsidiam a obtenção dos resultados desejados. Eles nos dão suporte para que, em nossa ação, cheguemos onde desejamos chegar” (LUCKESI, p.13).

A partir do exame do quadro sintomático do TEA o(a) psicólogo(a) reconhece como este transtorno se expressa no estudante, com essas informações, explica ao docente o que é essa deficiência e quais seus impactos no desempenho de seu aluno. Mediante tal caracterização, é possível avançar para uma próxima etapa, que é orientar o professor quanto aos procedimentos pedagógicos que poderão aumentar a participação do aluno nas aulas e otimizar suas condições de aprendizagem. Inclusive, no trabalho de Olivati *et al.*, (2020, p.22-23) são apresentadas algumas:

Disponibilizar conteúdo da aula com antecedência; utilizar mapas, diagramas e esquemas conceituais que expliquem processos e procedimentos; determinar detalhadamente os critérios de avaliação e os objetivos das atividades, bem como dilatar o tempo de entrega delas; [...] Oferecer informação clara e sistematizada, de forma gráfica ou digital; [...] Durante o diálogo com o estudante, determinar os objetivos e finalidades da conversa, evitando a utilização de sentidos conotativos.

Pontua-se que essas orientações são gerais e, se analisadas pormenorizadamente, não operacionalizam factualmente as ações a serem implementadas pelo professor. Isso acontece devido à especificidade da área de conhecimento do profissional de psicologia, no caso relatado desta tese, o pesquisador não tinha conhecimento algum sobre conceitos químicos ou técnicas de realização de experimento laboratorial, afinal, esse não é seu campo de formação. Por isso, novamente, reitera-se que deve haver um trabalho de cooperação entre pesquisador e participante, um momento em que ambos dinamizam seus saberes em prol de um objetivo comum (IBIAPINA; BANDEIRA; ARAÚJO, 2016).

Apesar da defesa de que as ações desenvolvidas pelo profissional de psicologia colaboram à atividade docente, no que tange à construção de suportes de acessibilidade pedagógica ao estudante com TEA, essas práticas têm limites e estão articuladas a outros fatores. Ademais, o processo de inclusão educacional não é responsabilidade de apenas um profissional, mas envolve uma diversificada série de requisitos. Retoma-se alguns exemplos citados anteriormente nesta tese:

- Omote (1995; 2006) pontua a necessidade de mudança de práticas culturais, políticas e sociais acerca do fenômeno da deficiência;
- A resolução 48/96 elaborada pela ONU estabelece regras gerais de igualdade e equanimidade de oportunidades para pessoas com deficiências. Sinteticamente, é possível compreender que para um sistema educacional ser inclusivo ele deve estar inserido em uma sociedade inclusiva;
- No decreto 6.949 (BRASIL, 2006) e nas discussões de autores como Martins, Giroto e Souza (2013), Doblas (2017), Ciantelli *et al.*, (2020) é advogado serem imprescindíveis recursos humanos, físicos, pedagógicos com qualidade, além de serviços de suporte às pessoas com deficiência. Para que esses sujeitos obtenham êxito na sua trajetória acadêmica, são necessários elementos externos às instituições de ensino, tais como, condições adequadas de saúde, transporte e habitação, fatores que são considerados como essenciais para sua permanência nas escolas e IES.

Existe uma sistemática para ocorrer a inclusão educacional, são inúmeras variáveis que se correlacionam e se integram sinergicamente. É um movimento tão complexo que Ainscow (2015)

sugere a metáfora da orquestra para compreender o processo de efetivação dos princípios da Educação Inclusiva na prática cotidiana das instituições de ensino. Orquestração de um sistema significa saber organizar seus elementos de forma que eles se harmonizem, se complementem ou suplementem intencionalmente, com vistas a um resultado específico.

Nesta tese, defendeu-se a atuação do profissional de psicologia na Educação Superior, como um dos componentes necessários a essa trama de fatores requeridos à inclusão. Justamente por participar dessa ordenação, a prática do(a) psicólogo(a) é influenciada por diversos fatores, que podem se constituir como desafios e/ou barreiras que comprometerão o sucesso dessa sua intervenção.

As IES públicas fazem parte da lógica capitalista, por isso, é prezado um modelo de Educação pautado “na excelência, na competitividade e na utilização de indicadores quantitativos de performance, distanciando-se de uma formação mais acadêmica, crítica, autônoma e cidadã” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 44). A influência desse modo de produção social se desdobra na elaboração e consolidação das políticas públicas educacionais. A instituição de serviços e contratação de profissionais para atender demandas de um público considerado como minoria e representado equivocadamente por vários grupos sociais como onerosos ao Estado, entra na contramão da lógica capitalista.

Por muito tempo, era recorrente as pessoas com algum tipo de deficiência encerrar seu ciclo de formação na Educação Básica, sendo o ingresso, permanência e conclusão do Ensino Superior era para aqueles que necessitavam de pouco suporte ou que não tivessem algum tipo de comprometimento que demandasse das IES ajustes estruturais. Apenas no final da década de 1990 foi iniciado um processo, que perdura até hoje, de remoção de barreiras e promoção de acessibilidade nas mais diversas dimensões, com maior ênfase na arquitetônica e com menor intensidade na qualificação de recursos humanos (LEONARDO *et al.*, 2020).

Apesar de passados mais de 30 anos, o movimento de atualização das IES a partir de um paradigma inclusivo ainda é lento e assistemático, quando se considera todas as universidades do país (CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017). Reflete-se que para ocasionar transformações estruturais nesses espaços é preciso uma série de ações, por exemplo, problematizar as condições de inclusão que o PAEE vivencia com o intuito de sinalizar o que se deve avançar para conquistar e garantir a acessibilidade, levar esses dados ao conhecimento público, lutar por políticas a favor da manutenção desses recursos e novamente avaliar como elas estão se concretizando na prática para que seja possível otimizar sua implementação na realidade das IES.

No que tange à institucionalização dos serviços de psicologia na Educação Superior e a atuação do profissional dessa área, são identificados vários impasses. Quando são abertos editais de

contratação para cargos públicos nestes espaços, existe um número reduzido de vagas destinadas aos profissionais de psicologia para trabalhar com a comunidade universitária (MARINHO-ARAÚJO, 2016). Quando são convocados, é para atender demandas relacionadas à saúde mental dos alunos ou lotar seções de Recursos Humanos (SILVA; SILVA, 2019), por isso o trabalho no campo educacional com o PAEE não é uma realidade consolidada.

Especula-se que esse contexto é reflexo das representações coletivas acerca da Psicologia Escolar/Educacional, sendo assim, devido às exigências sociais baseadas em um modelo tradicional, acabam-se requerendo atuações clínicas ou administrativas nas IES. Até o final do século XX, a atuação do(a) psicólogo(a), na escola, estava norteadada pelo modelo médico, cujo enfoque era a normalização, tratamento, correção e/ou adaptação comportamental dos alunos considerados com deficiência, caso não fosse possível, recebiam o laudo que permitia seu encaminhamento até as classes especiais (MARTINEZ, 2010). Estes tipos de ações ficaram reconhecidas publicamente, a ponto que até no primeiro decênio do século XXI o(a) profissional atuava na Educação Superior de maneira acrítica, para “tratar” os possíveis fracassos acadêmicos (MARINHO-ARAÚJO, 2016).

Se historicamente a presença do(a) psicólogo(a) escolar/educacional esteve associada à Educação Básica desenvolvendo ações em uma perspectiva clínica e na Educação Superior (quando há a contratação) com maior ênfase na saúde mental da comunidade acadêmica, emerge um estranhamento quando a proposta é intervir sobre o processo de ensino e aprendizagem que envolve o PAEE. Isso foi constatado ao longo dos encontros com Paula e se constituiu como um fator dificultador da implementação da prática.

Entende-se que Paula estava passando por momentos particulares intensos e críticos, entretanto, sua insistência na prática clínica do psicólogo revela uma concepção formada em grande parte pelos atributos do passado da Psicologia, representada como uma profissão do campo da saúde. Neste sentido, observa-se que determinantes sócio-históricos influenciam a intervenção do psicólogo na Educação Superior.

Para além daquele determinante referido à trajetória histórica da identidade da Psicologia Escolar/Educacional como ciência e profissão, a um outro atinado aos aspectos culturais. É preciso destacar que quando a questão orbita às necessidades de aprendizagem do PAEE e formas de ampliar recursos de acessibilidade a ele, o trabalho é complexo, intenso, tem etapas, envolve estudantes e professores, pois requer análise das particularidades dos sujeitos, o contexto em que interagem, planejamento, implementação e avaliação da intervenção (ACUNA, 2017). Por isso, um ou dois psicólogos para uma universidade pública em que reúne 19 cursos de graduação de diferentes áreas, tal como o local em que aconteceu este estudo, seria inviável para atender todas às demandas que surgem.

A avaliação da intervenção de suporte ao docente sinalizou que este tipo de tarefa exige acompanhamento constante da aula e das interações que acontecem nela, além do próprio trabalho a ser realizado com o professor. Foram três horas semanais de observação mais uma de intervenção, bem como, os momentos de planejamento que envolviam transcrição e análise dos relatos.

Considerando a jornada semanal de 40 horas trabalhadas, seria possível desenvolver tal experiência com dois professores distintos por dia. Isso permite questionar se a prática abrangeria a comunidade acadêmica em sua totalidade, pois, somente um estudante de um único curso pode ter no mínimo cinco disciplinas distintas (uma para cada dia da semana) com seus respectivos docentes. Mediante a esse cenário, reflete-se que não, é preciso contratar outros profissionais de psicologia para trabalhar com este tipo de demanda. Todavia, essa questão enfrenta diversos embates.

Ferreira e Oliveira (2011) problematizam o cenário de investimentos na Educação Superior, eles pontuam que tanto ela quanto a Básica sofrem com desmontes e cortes de verbas. Desde o início do século XXI, são identificadas pesquisas que denunciam essa desvalorização e debatem sobre um projeto de privatização fundamentado na lógica do capitalismo, o qual tem se intensificado nestes últimos anos e representado pelos cortes de bolsas, auxílio financeiro aos estudantes de baixa renda etc. Por esse motivo, é esperado que não seja frequente a contratação de profissionais de psicologia para preencher vagas nas IES públicas.

Ainda considerando os aspectos culturais, docentes que trabalham em IES públicas estão envolvidos em inúmeras atividades com o intuito de responderem exigências externas, vide à manutenção do produtivismo acadêmico que se desdobra na necessidade da publicação constante de artigos, orientações de pesquisas científicas, ministração de aulas em programas de pós-graduação, alguns assumem outras funções como coordenações e comissões. Este cenário pode minar as energias dos professores e o tempo para participar de propostas de formação continuada ou outras ações que favoreçam sua atividade docente.

Os fatores tempo e recursos psicológicos dos professores também devem ser considerados, pois estes elementos influenciam diretamente na adesão de iniciativas que possam colaborar a sua prática em sala de aula. Pedro e Paula ministravam disciplinas de quatro horas, eles concordaram em participar da proposta de intervenção após o término de suas aulas, isso exigia intenso trabalho psíquico; sendo assim, era nítido o cansaço mental e físico. Um fator agravante foi a condição da participante, professora substituta na IES e efetiva em escolas particulares no período da manhã e tarde, que enfrentava tensões em âmbito familiar que chegava ao ponto de adoecê-la, para tanto essa variável foi determinante à sua participação na pesquisa.

Opõe-se ao fato de contar com a boa vontade dos professores para participar de iniciativas que favoreçam a inclusão, pois legalmente é previsto suporte a sua atividade cotidiana, devem ser fomentados e dirigidos a eles programas de amparo ao seu trabalho, o trecho a seguir referenciado na LBI exemplifica a afirmação:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores [...] (BRASIL, 2015a).

Por isso, defende-se a luta por ações e espaços institucionalizados nos quais os docentes possam requalificar sua prática.

As considerações tecidas circunscrevem a alguns fatores e contextos que impactam a atuação do profissional de psicologia na Educação Superior, quando o cerne de seu trabalho é o suporte do professor universitário que enfrenta o desafio de repensar sua atividade docente tendo em vista à otimização das condições de acessibilidade pedagógica ofertadas ao estudante com TEA. Cabe destacar que devido à qualidade da investigação desenvolvida, se faz necessário elaborar um último e breve arrazoado das impressões que o próprio pesquisador teve ao longo das intervenções, especificamente, sobre sua formação e preparação para o desenvolvimento de sua prática.

Pontua-se que a formação inicial do autor desta tese é considerada incipiente para atuar em contextos em que existam demandas da Educação Especial e colaborar com o desenvolvimento de práticas inclusivas em contextos de ensino e aprendizagem. As pós-graduações cursadas pouco proporcionaram elementos teóricos e práticos para objetivar intervenções similares à relatada nesta tese.

Quando o pesquisador se deparou com a queixa do coordenador de curso buscou referências no órgão que regula a profissão, o CFP, entretanto, identificaram-se orientações genéricas sobre a atuação na Educação Básica que pouco favorecia à execução de seu trabalho. Os achados na literatura científica nacional também foram insuficientes. Este cenário exigiu intensa análise, reflexão e criatividade por parte do investigador que até então não estava instrumentalizado para desempenhar as atividades.

Velden e Leite (2013) debatem que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia não há referência específica às disciplinas que tratam da questão da deficiência. Este cenário se desdobra em um outro, as autoras ao analisarem as matrizes curriculares de 35 cursos de Psicologia encontraram apenas 85 disciplinas que abordavam assuntos correlatos em um universo de 3.664 disciplinas, além disso, cada currículo em sua respectiva IES tem uma forma de abordar a

temática deficiência. Semelhante a investigação de Velden e Leite (2013), Ferreira (2019) discutiu que nas matrizes curriculares nacionais dos cursos de psicologia o enfoque neste tipo de assunto é eminentemente teórico em uma perspectiva das Neurociências. Tais indicadores permitem questionar se essa formação é suficiente, tanto em nível teórico quanto prático, pois sabe-se que existem inúmeros tipos de deficiências que requerem intervenções específicas.

Novamente, percebem-se aspectos históricos e culturais que comprometem a atuação do profissional de psicologia sobre os processos de ensino e aprendizagem, especialmente aqueles que orbitam questões ligadas à Educação Especial. Carecendo de formação para atender à demanda levantada e demais necessidades que surgiam ao longo da investigação, o pesquisador desta tese teve que criar alternativas inovadoras, buscar referências no campo da Pedagogia (MARTINS; GIROTO; SOUZA, 2013; MENDES; CIA; TANNUS-VALADÃO, 2015), se apropriar e convertê-las para a área da Psicologia. Em outras palavras, foram produzidos saberes psicológicos a partir dos educacionais.

Transformar conhecimentos do campo da Educação para o da Psicologia foi complexo, dinamizar estes conhecimentos com aqueles outros provenientes dos participantes dificultava ainda mais o trabalho com eles. Para além das dificuldades também surgiram fragilidades na forma de abordar alguns tópicos e relações, exemplo, no caso de Pedro, não foi possível trabalhar com o participante formas de integrar Elton aos demais grupos de estudantes na sala, pois o pesquisador se atentou a essa necessidade nos últimos encontros. Relacionado às atividades desenvolvidas com Paula, se o profissional de psicologia tivesse manejado assertivamente a demanda clínica da participante, talvez poderia ter obtido êxito na proposta de refletir sobre sua prática.

Portanto, mediante as considerações tecidas, a hipótese formulada para esta tese se confirma em partes. É possível desenvolver práticas psicológicas que colaboram na atividade docente, requalificando-a mediante a perspectiva inclusiva. Entretanto, o sucesso da intervenção está contingente a diversos fatores e condicionantes sociais, culturais, econômicos que se consolidaram ao longo de um processo histórico, cujos efeitos no contexto desta atuação podem limitá-la e comprometê-la.

Apesar desses impasses, questiona-se como é possível avançar na discussão sobre a atuação do profissional de psicologia na Educação Superior contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, está em desenvolvimento uma investigação sobre serviços de psicologia voltados para pessoas com deficiência em IES internacionais, o intuito é explorar as políticas públicas que os viabilizam, a forma como foram estruturados nestes contextos acadêmicos e quais ações o profissional de psicologia desenvolve. Espera-se que os dados desta pesquisa

possam fundamentar iniciativas que favoreçam a superação das dificuldades encontradas ao longo do trabalho desenvolvido e relatado nesta tese.

Refletiu-se que uma segunda alternativa que poderia colaborar com o debate sobre a atuação do profissional de psicologia em demandas circunscritas ao processo de inclusão do estudante universitário com TEA, seria a revisão da própria prática realizada com Pedro e Paula, considerando o percurso trilhado (fragilidades e potencialidades do estudo) e as próprias aprendizagens do pesquisador ao longo de sua pós-graduação⁹, com o objetivo de levantar indicadores que colaborassem na construção de uma nova proposta de trabalho com docentes que poderiam vir a enfrentar demandas semelhantes às discutidas nesta tese.

Sabe-se que é impreterível a transformação do cenário político e econômico, pois ele reverbera nas práticas sociais e culturais para além dos muros das IES, ademais, acredita-se que ações pontuais nas universidades pouco avançam na consolidação da inclusão educacional. Todavia, retomando a metáfora da orquestração de Booth e Ainscow (2002), estas práticas particularizadas se constituem como unidades singulares (elementos da orquestra), procedimentos que se dinamizados com outros e condições adequadas podem ampliar a garantia da inclusão do PAAE em contexto acadêmico.

3.4 Plano de ação com professores universitários para o processo de acessibilidade pedagógica ao estudante com TEA

Este breve texto de caráter técnico e instrumental tem a finalidade de sugerir e indicar caminhos e estratégias ao profissional de psicologia, que busca atuar na Educação Superior com vistas ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, especificamente, das condições de acessibilidade pedagógica que envolvem o professor e seu aluno com TEA. Devido ao fato de que o transtorno tem uma miríade de sintomas e intensidades, optou-se por apresentar sugestões genéricas que talvez possam ser adaptadas a mais de um caso.

Ressalta-se que para a elaboração deste texto foram consideradas as potencialidades e fragilidades identificadas nas intervenções com Pedro e Paula, as revisões de literatura ao longo do processo de doutoramento do pesquisador (ACUNA; LEITE, 2021) e trabalhos realizados em conjunto com o GEPDI (OLIVATI *et al.*, 2020). Além do mais, é importante lembrar que o que se propõe está referenciado nos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

⁹ No mês de novembro de 2021 o pesquisador realizou uma visita técnica na Universidade do Algarve (Portugal) para conhecer o Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais e o trabalho que os profissionais de psicologia desenvolvem junto à comunidade acadêmica.

Parte-se do princípio que o profissional de psicologia deve ter uma formação sólida sobre desenvolvimento humano e aprendizagem, deve “compreender de que modo o ambiente social e cultural pode mediar as relações entre as pessoas com deficiência e o meio” (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 82). Desprende-se desta afirmação que é necessário saber reconhecer o contexto, as condições de e para o desenvolvimento psíquico, pois de acordo com a perspectiva histórico-cultural, a materialidade externa ao sujeito é o ponto de partida para a produção de sua existência, a qual pode favorecer seu processo de humanização mediante aos recursos que são disponibilizados ele. Todavia, tal como apontado por Ferreira (2019), os cursos de Psicologia não instrumentalizam totalmente o(a) futuro(a) psicólogo(a) para este tipo de ação.

Neste sentido, são sugeridas algumas referências, e suas respectivas temáticas, que possam preparar teoricamente o profissional que realizará a intervenção: Desenvolvimento Humano (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1995; 2008; 2011); Educação Inclusiva (BOOTH; AINSCOW, 2002; MARTINS; GIROTO; SOUZA, 2013; AINSCOW, 2015; MENDES, 2017; LEONARDO *et al.*, 2020); Compreensão sócio-histórica sobre o fenômeno da Deficiência e a pessoa considerada nesta condição (OMOTE, 1995; 1996; 2006; VYGOTSKI, 1997).

Há outros tipos de conhecimentos que o profissional de psicologia deve dominar, que são a respeito do processo de inclusão educacional e as condições de acessibilidade que a pessoa com deficiência vivencia na Educação Superior brasileira. Estes tipos de informações permitirão a ele o conhecimento prévio do que pode estar por vir quando for atuar no contexto acadêmico, além do mais, estes saberes poderão fornecer mediadores à compreensão da demanda que por ventura irá se deparar. A sugestão é consultar a introdução desta tese e o artigo de Acuna e Leite (2021).

Após o reconhecimento desse arrazoado de condições acessibilidade, o próximo passo é a identificação das que permeiam seu local de atuação. Segundo Marinho-Araújo (2016), uma das possibilidades de atuação do profissional de psicologia na Educação Superior consiste no mapeamento institucional, a qual se inicia com o exame dos valores institucionais, política de gestão, do plano de desenvolvimento institucional e da infraestrutura. Isso requer entrar em contato com os demais personagens da cena acadêmica com o intuito de levantar informações complementares sobre o funcionamento da instituição e das relações que acontecem em seu cotidiano.

Seguindo com o mapeamento, deve-se investir no reconhecimento dos suportes de acessibilidade que o PAEE conta ao longo de sua trajetória, por isso, entrar em contato com os estudantes, reconhecer suas necessidades de apoio e perspectivas quanto ao amparo recebido pela IES durante sua permanência. Esta é uma proposta interessante, porque levanta as necessidades individuais e proporciona voz a essas pessoas que historicamente foram invisibilizadas na Educação

Superior (CIANTELLI, 2020). Apesar de este procedimento trazer benefícios, sabe-se que a promoção desta prática é complexa e envolve questões éticas, tais como, identificação dessas pessoas que porventura podem não desejar ser reconhecidas como PAEE. Sugere-se que estimular o debate sobre a inclusão educacional nas IES, através de eventos nos campi, possa auxiliar nessa tarefa.

Uma segunda alternativa de rastreio, consiste no desenvolvimento de pesquisas com os docentes universitários ou coordenadores de curso, a partir da aplicação de questionários e/ou entrevistas que levantem dúvidas acerca do processo pedagógico de seu aluno considerado com algum indicativo de deficiência, dessa forma, evita-se a exposição do estudante. Colhidos estes questionamentos, os dados comporão o arquivo do profissional de psicologia e serão elementos balizadores do trabalho a ser executado com os professores que têm esse aluno matriculado em sua disciplina.

Anterior a intervenção com o docente, é preciso levantar outros tipos de informações que são referentes ao reconhecimento do contexto de sala de aula, nos seguintes aspectos: relações sociais entre estudantes e professor; condução da prática pedagógica; interação entre professor e aluno com deficiência. Para isso, é sugerido seguir as orientações que constam no roteiro de observação, descrito na seção de apêndices.

Quando iniciar o acompanhamento da disciplina, deve ser combinado com o docente encontros semanais que se adéquem a sua agenda. A experiência vivenciada com Pedro e Paula apontou que as três primeiras reuniões de 60 minutos devem enfatizar o desenvolvimento de vínculo e motivação para a participação da intervenção. São sugeridas as seguintes temáticas a serem debatidas: 1) trajetória de formação do professor (inicial e continuada) para o atendimento das demandas educacionais de pessoas com deficiência; 2) aspectos pessoais do ser professor; 3) diálogo sobre a atuação e contribuição do psicólogo à atividade docente.

Estes três encontros são estruturados para aproximar o pesquisador do participante, levantar indicativos que possam nortear a intervenção de colaboração à prática pedagógica, proporcionar um espaço para que o professor possa externalizar fatores motivacionais que possam impactar seu trabalho. Por fim, esclarecer quais são os limites da atuação do profissional de psicologia e que tipo de proposta será desenvolvida.

Experiências anteriores sinalizaram que em propostas de formação de professores a ação de fazê-los revisar e relembrar momentos vivenciados na graduação e em cursos de pós-graduação (ACUNA, 2021). A primeira consiste no levantamento de informações sobre seu processo formativo, isso facilita a identificação de lacunas que podem ser superadas ao longo da intervenção psicológica. A segunda se refere à criação de um canal para organizar as emoções e externalizá-las

por meio da linguagem, Acuna (2021) baseado em estudos psicanalíticos (FREUD, 2014) justifica este tipo de procedimento com base em seus contributos à saúde mental do sujeito. A terceira, alude à possibilidade de fortalecer o vínculo com os participantes a partir da valorização de suas trajetórias como docente.

Durante este trabalho que circunscreve às memórias do professor, poderão aparecer relatos e demandas pessoais, aspectos subjetivos relacionados a sua vida particular. Neste momento, o conteúdo que surge poderá ser acolhido pelo psicólogo a partir de uma escuta ativa que norteará possíveis orientações de enfrentamento para o contexto vivido (MARTINEZ, 2010). O intuito é direcionar e não fazer um set terapêutico, por isso, a atuação deve ser conduzida de forma a fortalecer a identidade docente e sua função social (SAVIANI, 2000). Sabe-se que na atualidade ser professor consiste em enfrentar diversos embates, a começar pela desvalorização da profissão, dessa forma, recuperar essa ideia de que atuar na Educação é um ato político de resistência, o qual é extremamente necessário para a transformação social, pode ser um elemento motivador para desempenhar essa função.

Ao passo que os diálogos acontecem, o profissional de psicologia sinaliza que tipo de prática pode promover tendo em vista colaborar com o trabalho do professor. Ressalta que seu tipo de atuação é sobre os processos de ensino e aprendizagem e os personagens envolvidos nessa dinâmica. Esta atitude de enfatizar que sua intervenção tem aspecto educativo é importante, pois o (a) psicólogo (a) é comumente representado como trabalhador do campo da saúde mental, a partir de uma perspectiva clínica (PATTO, 2002; ACUNA, 2017).

Concluídos os encontros iniciais que visaram à construção do vínculo entre pesquisador e participante, além de dirimir dúvidas sobre as possíveis contribuições que a atuação do psicólogo pode trazer à atividade docente, é iniciada a intervenção que objetiva construir colaborativamente com o professor condições de acessibilidade pedagógica ao estudante com deficiência. Ela pode ser segmentada em dois momentos, o primeiro circunscrito à concepção de deficiência e o segundo sobre o que fazer para atender algumas necessidades educacionais do aluno.

Conforme explanado anteriormente, existe íntima relação entre pensamento e linguagem (OMOTE, 1995; 2006; VYGOTSKI, 1995; 2008), por isso a representação mental que o professor tem sobre deficiência, e a pessoa que se enquadra nessa condição, medeia a forma como o docente interage com ela. Neste caso, a concepção abrange os seguintes aspectos: as explicações sobre as origens, causas e consequências do déficit (deficiência), justificativas relacionadas às capacidades do sujeito que o tem, o trato que ele deve receber das pessoas de seu entorno, além dos sentimentos e emoções que este indivíduo suscita em sua audiência.

Para o reconhecimento deste tipo de informação é sugerida a aplicação da escala intercultural de concepções de deficiência (LEITE; CARDOSO; OLIVEIRA, 2021). O instrumento se constitui num conjunto de asserções com base em três concepções: Concepção Biológica; Concepção Social; Concepção Metafísica. Os 43 enunciados são apresentados na forma de sentenças não consecutivas referente a cada enfoque. Certos tipos de concepções podem ser prejudiciais, pois orientam ações que culpabilizam o indivíduo com deficiência devido a sua condição, ou que o resumem ao déficit apresentado, ou que favorecem sentimentos de piedade. Independentemente de qual for, estas formas de conceber podem inviabilizar o processo educacional, favorecendo à exclusão do sujeito com deficiência. Neste sentido, caso sejam identificados estes tipos, é preciso realizar debates que ampliem a concepção do professor.

A discussão pode seguir a tônica de que a deficiência é constituída por fatores orgânicos, geneticamente herdados ou adquiridos ao longo da vida, mas suas características podem se acentuar devido às barreiras e circunstâncias sociais, políticas, econômicas e interacionais que os sujeitos nessa condição encontram. Consoante a ideia apresentada, é preciso dispor de ações que facilitem o acesso destas pessoas aos bens e serviços dispostos na sociedade de forma a incluí-la. Cabe pontuar, o foco não é a correção ou normalização, mas, proporcionar meios que atendam às necessidades das pessoas com deficiência.

Para além das práticas apresentadas nessa tese que visaram à ampliação da concepção de deficiência, é possível desenvolver um outro tipo. O estudo dirigido sobre o conceito de Capacitismo. Este termo elaborado a partir de pesquisas antropológicas “se materializa através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (MELLO, 2016, p.3266). Complementar a este exame, sugere-se a leitura e debate de Omote (2006) e Pagaipe (2021).

Reitera-se que o intuito não é a desconstrução de valores ou a imposição de uma forma de se pensar, mas proporcionar conteúdos que favoreçam à prática pedagógica do professor e sua interação com o aluno, proporcionando um contexto rico em condições de acessibilidade. Neste sentido, o número de encontros com o participante para discutir as questões relacionadas à concepção de deficiência varia a cada caso. Os diálogos devem estar orientados para que o professor compreenda que quando uma pessoa que tem deficiência, suas formas e ritmos de aprendizagem são outros, logo, os procedimentos de ensino também devem ser alternativos.

A próxima etapa da intervenção envolve levantamento de saberes do docente e orientações destinadas a ele (OLIVATI *et al.*, 2020). Primeiramente, é verificado o que o participante reconhece sobre a deficiência que o estudante tem e suas características que se manifestam em seu

comportamento. Este tipo de prática auxilia identificar quais conhecimentos o professor adquiriu anteriormente e quais outros são necessários abordar.

Sugerem-se alguns procedimentos para a tarefa almejada: 1) realizar um *quiz* com o participante sobre mitos e verdades relacionados ao TEA; 2) questionar: a causa dessa deficiência, o impacto dela na aprendizagem e relação com os pares, quais necessidades educacionais acredita que o discente tem. Ao passo que o docente responde a esses questionamentos, o profissional de psicologia esclarece dúvidas e disponibiliza informações que complementam ou suplementam as relatadas por ele. Estima-se que este processo de levantamento e orientação possa ser realizado em um encontro de 120 minutos.

Até esta etapa o(a) psicólogo(a) conseguiu reunir diversas informações sobre as condições de acessibilidade presentes na IES, aspectos da formação inicial e continuada do participante, suas dúvidas e questionamentos referentes ao processo educacional do estudante com deficiência. Trabalhou os aspectos motivacionais para a participação da proposta, preparou o docente para compreender o fenômeno da deficiência em uma perspectiva ampla e complexa, além de ter disponibilizado informações pontuais sobre o tipo específico de deficiência (TEA). Importante destacar que, ao longo desse processo observou as relações em sala e como o professor conduzia suas aulas. Neste sentido, o profissional de psicologia tem parâmetros e condições para planejar e implementar a outra fase da intervenção, cujo foco é sobre a prática pedagógica do professor.

Esta etapa pode ser iniciada com estudo de caso. Yin (2005) esclarece que este tipo de método é adequado quando se pretende investigar de forma pormenorizada um contexto específico, conhecendo e explorando as relações entre os elementos componentes desse sistema. O autor supracitado também discute que o estudo de caso facilita a tomada de decisões circunscritas ao que se examina, por isso, pode subsidiar intervenções.

Este procedimento é iniciado com a elaboração de uma ficha que será preenchida com as características do estudante. O psicólogo dispõe de conhecimentos teóricos sobre a deficiência e seu impacto no desempenho social e acadêmico, além das informações levantadas ao longo das observações realizadas em sala. Por sua vez, o professor tem a vivência com seu aluno, esse saber deve ser dinamizado com os que o profissional de psicologia apresentou, permitindo à caracterização do aluno.

Pode ser sugerido ao docente buscar outras informações com o coordenador de curso, por exemplo, a trajetória escolar e acadêmica do estudante, se há indicativos do uso de medicação, se frequenta algum tipo de serviço especializado etc. A segunda possibilidade é orientar o professor para entrar em contato com o discente para levantar suas necessidades particulares de aprendizagem, sendo assim, será explicado que a comunicação deve ser clara, direta sem o uso de

sentidos conotativos, além de ser esperada timidez ou dificuldade de verbalização caso a interação seja presencial.

Este esforço de reconhecer quem é o estudante com TEA deve ser orientado para a identificação de suas potencialidades, bem como, habilidades que desempenha com destreza sem apoio. Alguns questionamentos podem ser utilizados para isso: O aluno se atenta às explanações na aula? Discrimina comandos e diferencia conceitos? Tem comunicação assertiva com seus pares e faz perguntas? Consegue desempenhar sequências de ações que exigem a memorização de movimentos ou procedimentos? Regula seu comportamento em sala? Compreende metáforas e metonímias? Realiza cálculos e interpretações de texto? É capaz de planejar alternativas que favoreçam a resolução de problemas? Quais outros tipos de características são relevantes e devem ser registradas? Por exemplo, hábitos, costumes, expressão de sentimentos e emoções.

Esses tipos de questionamentos favorecem à reunião de informações e podem mobilizar o professor a refletir sobre sua prática pedagógica frente as particularidades do estudante. Inclusive, as respostas às questões devem ser debatidas entre o participante e o(a) psicólogo(a) de forma em que eles justifiquem suas perspectivas e as contextualizem, ponderando quando, como e de que maneira o estudante consegue desempenhar tal ação.

O encontro em que acontece esta sequência sistematizada de questionamentos termina quando os debates sobre o preenchimento da ficha de caracterização se encerram e o profissional de psicologia sinaliza a próxima etapa da intervenção, que será a respeito das decisões a serem tomadas sobre o processo educacional do aluno considerando suas particularidades comportamentais, ritmo de aprendizagem, facilidades, dificuldades e quais aspectos cognitivos são necessários a estimular ao longo das aulas.

O psicólogo poderá iniciar a reunião seguinte com o professor disponibilizando orientações sobre como conduzir sua prática pedagógica diante dos sintomas do estudante com TEA. Se as aulas anteriores foram gravadas é possível reproduzir alguns trechos em televisão, notebook ou celular, revê-los e discutir com o participante se esta forma de conduzir o ensino está acessível ao sujeito com autismo. Caso não for, psicólogo e professor devem dialogar sobre possíveis estratégias que favoreçam essa acessibilidade. Este trabalho pode ser realizado a partir da consulta da ficha de caracterização do estudante, seguida do questionamento: Considerando estas características do discente, você acredita que sua prática está adequada a ele? Se sim, porquê? Se não, como poderia transformá-la?

Conforme o professor responde àqueles questionamentos, as dúvidas que por ventura surgirem devem ser esclarecidas no formato de orientações pontuais. Apesar de cada caso ter suas especificidades (BOSA, 2001; DOURADO, 2012; WHITMAN, 2019; OLIVATI, *et al.*, 2020;

ACUNA; LEITE, 2020), quando se considera as particularidades universais do estudante com TEA alguns cuidados são necessários: determinar o que é esperado do aluno na disciplina, além de clarificar qual o objetivo da aula e as atividades que deverá realizar; disponibilizar com antecedência os textos que apoiam a disciplina; distribuir referências complementares, cuja função é de explicar e justificar o que foi ministrado pelo professor; se for o caso, é preciso sinalizar a mudança de cronograma com suas devidas justificativas; alguns podem sofrer com ansiedade quando são estimulados a manter contato social diretamente, por isso, o envio de e-mail questionando como prefere manter a comunicação é imprescindível.

Outro tópico a ser discutido com o professor ao longo das orientações é sobre o desenvolvimento de atividades em sala, que exigem cooperação mútua entre os pares e/ou apresentações de trabalhos acadêmicos. Dependendo das características e intensidade dos sintomas, este tipo de tarefa pode ser um desafio ao estudante ou até mesmo ser algo sofrível. Por isso, se faz necessário identificar a forma como ele gostaria de participar das atividades coletivas. Caso deseje se integrar ao grupo, o docente deverá disponibilizar algumas orientações aos demais, por exemplo: cada participante deve escolher um papel específico a ser desempenhado, qual e que tipo de tarefa estará responsável, o prazo de entrega e o que se espera como produto final da tarefa.

O último tema a ser debatido com o professor é a respeito da avaliação do aluno. Deve ser pontuado que este tipo de prática é auxiliar à aprendizagem, pois permite o levantamento de indicadores de desempenho, o reconhecimento do que é preciso ser corrigido, reforçado ou melhor detalhado durante a ministração da aula (MENDES; CIA; TANNUS-VALADÃO, 2015).

A avaliação do estudante com TEA deve ser coerente com suas condições, por exemplo, devido a tremores nas mãos precisará de extensão do prazo de entrega da prova ou trabalho, todavia, não deve receber nota inferior por ter este tipo de necessidade. É possível solicitar uma tarefa distinta da exigida do restante dos colegas, desde que avalie o que é previsto no plano de ensino da disciplina. Para isso, sugere-se a consulta da ficha de caracterização elaborada anteriormente, a qual pode fornecer parâmetros para a aplicação da avaliação.

Concluída a prática com o docente, ainda é preciso executar algumas ações que poderão maximizar as condições de acessibilidade pedagógica do estudante com TEA. O coordenador de curso desempenha um papel importante e está em constante comunicação com os demais professores, neste sentido, sugere-se ao profissional de psicologia relatar o caso trabalhado ao coordenador. Com isso, será disponibilizada uma série de informações que poderão ser compartilhadas com os demais docentes que ministrarão aulas para o estudante com TEA. Outra opção, é a elaboração e compartilhamento de um guia que oriente os professores quanto a algumas práticas pedagógicas a serem executadas.

Durante as observações em sala, se o profissional de psicologia notou que era preciso algum tipo de material adaptado às necessidades educacionais do estudante ou mediador das interações sociais, poderá entrar em contato com a coordenação de curso para explicar o caso e elaborarem coletivamente um pedido à direção da IES para a aquisição desses recursos, pois isso é direito dos alunos (BRASIL, 2015a).

Considerando as orientações técnico-instrumentais propostas, ainda é possível refletir e ponderar diretrizes universais que orientaram a atuação do profissional de psicologia na Educação Superior com demandas relacionadas à Educação Especial, principalmente, no tocante ao suporte do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com outros tipos de necessidades educacionais, não somente aqueles com TEA.

Deve se iniciar com uma sondagem, investigando seus conhecimentos prévios sobre a condição biopsicossocial de seu aluno, se for o caso de uma deficiência, questioná-lo o que sabe sobre o assunto, em que medida sua formação inicial e/ou continuada o preparou para compreender o impacto dessa estrutura orgânica no comportamento do aluno e na sua aprendizagem. É oportuno refletir se esse mesmo acadêmico tem condições de frequentar as aulas, por exemplo, se consegue chegar até a sala, se o local onde elas acontecem está adaptado com mobília, materiais, instrumentos etc, Caso não, é possível solicitar uma reunião com o coordenador do curso para organizar estratégias que favoreçam essa permanência.

Em continuidade, o(a) psicólogo(a) poderá examinar todo o conteúdo coletado e criar um projeto de intervenção que vise atender essas lacunas na formação do professor. Diferentemente de cursos em que a proposta é feita e implementada unilateralmente, na qual um profissional externo que não está presente no cotidiano da sala de aula ministra uma palestra ou ensina técnicas, o(a) psicólogo(a) deve apresentar os motivos de ter elaborado tal proposta e rever o que se planejou considerando as perspectivas do docente. Sendo assim, cria-se um roteiro de formativo específico a ser executado colaborativamente com o participante.

Concluída essa etapa, avança-se para a segunda, que consiste na instrumentalização do professor, momento em que se discute sobre suas concepções que possam limitar sua prática pedagógica em sala, tal como discutido anteriormente nessa tese. Ao passo em que se debate sobre deficiência, estilos e ritmos de aprendizagem, mitos e preconceitos relacionados ao estudante, são propostas orientações ao docente quanto a forma de ministrar a aula e conduzir o ensino do aluno, almejando ampliar condições de participação, acesso às atividades e à apropriação do conteúdo ministrado. É importante organizar atividades em que o estudante com deficiência possa ser integrado aos grupos dos demais colegas de sala, considerando atividades coletivas e de cooperação entre eles.

A terceira fase é de avaliação. Reflete-se com o professor sobre a instrumentalização realizada anteriormente, considerando as possíveis modificações em sua prática pedagógica. Também se examina a ocorrência de alguma modificação quanto à participação do estudante ou de seu desempenho ao longo das aulas, dessa forma, não se descarta a possibilidade de entrar em contato com este aluno e questioná-lo sobre o atendimento de suas necessidades educacionais.

Com essas ponderações ter-se-á parâmetros para analisar o movimento e efetivação do processo de acessibilidade pedagógica, retornar ao projeto inicial de intervenção e estabelecer novos objetivos para serem alcançados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas houve um aumento expressivo do número de matrículas de estudantes com TEA na Educação Superior. Este contexto exigiu, e ainda exige, das IES atualizações em sua estrutura física e de recursos humanos para proporcionar suporte a trajetória acadêmica desses sujeitos. Frente a isso, surgiu a motivação de investigar a atuação do(a) psicólogo(a) nesse cenário, especificamente, a ampliação do processo acessibilidade pedagógica aos estudantes com TEA, a partir da intervenção com seus professores. Logo, buscou-se defender a tese de que o profissional de psicologia pode efetivar essa ação por uma série de ações que foram apresentadas ao longo deste estudo.

Mediante ao desenvolvimento dos encontros com os participantes, discutiu-se que os procedimentos realizados podem colaborar a atividade docente, todavia, devem ser compreendidos como um dos elementos necessários para garantir o suporte à trajetória do estudante com TEA e apoio pedagógico ao seu professor.

Dentre as possíveis práticas que o profissional de psicologia pode realizar identifica-se a ampliação da concepção sobre o fenômeno da deficiência, a partir do diálogo com o docente. Este debate é mediado por alguns princípios da Educação Inclusiva e da teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano. Ao longo dessa interação, são proporcionadas ideias e perspectivas que favoreçam o reconhecimento e compreensão de que o sujeito com algum tipo de transtorno não se resume e se limita ao seu diagnóstico.

A condução do diálogo reflexivo, que se fundamenta na premissa de que o ser humano é multideterminado e tem seu desenvolvimento atinado às condições históricas e sociais, permite a desconstrução de mitos e estereótipos sobre os sujeitos com TEA, pois desloca o foco da análise que estava centrada no sujeito e na sua incapacidade, para o contexto no qual ele interage, o que implica considerar as condições de acessibilidade. Isso significa que os debates promovidos colaboram à conscientização de que todos têm responsabilidade pelo processo de inclusão educacional.

Considerando que foram abordados os efeitos do estigma e preconceito no processo educacional, o profissional de psicologia executa outra ação específica pertinente ao seu papel: auxiliar o docente a refletir sobre sua prática pedagógica tendo em vista o atendimento de algumas necessidades de aprendizagem do estudante com TEA. Neste processo reflexivo também disponibiliza informações sobre como deve proceder ao exame das potencialidades e limites do

discente e como aproveitá-los para favorecer sua participação nas aulas e acessar o conteúdo ministrado.

Para objetivar todas essas práticas é necessário converter alguns saberes oriundos da Pedagogia em outros da dimensão psicológica, além de seguir algumas etapas de trabalho, a saber: 1) análise contextual das condições de acessibilidade e identificação de demandas do professor; 2) observação das aulas e da interação professor-aluno delimitando objetivos, finalidades e estratégias de intervenção; 3) estudo do caso, refletindo com o docente sobre deficiência em uma perspectiva biopsicossocial, além de informar sobre a sintomatologia do TEA; 4) dirimir dúvidas e orientar ações que colaboram à prática pedagógica do professor considerando as características do estudante com TEA, seu ritmo de aprendizagem, funções cognitivas preservadas e outras que precisam ser estimuladas durante as aulas; 5) avaliar a intervenção; 6) comunicar os resultados à coordenação do curso e tomar outras providências cabíveis para que possam apoiar a trajetória do estudante com TEA.

Entende-se que para futuras intervenções a partir da Psicologia Escolar/Educacional, devem ser organizadas e promovidas ações interligadas, tanto direcionadas aos professores quanto aos estudantes. Naquele primeiro caso, reflete-se que seja importante instrumentalizar o docente para que consiga conduzir atividades que exijam cooperação mútua entre discentes. Neste segundo, preparar esses mesmos estudantes para se relacionar com o aluno com TEA. Portanto, a promoção de acessibilidade pedagógica deve estar conjugada com a de caráter atitudinal.

Cabe destacar que o processo de inclusão educacional é complexo e seu funcionamento é análogo a de um sistema, cujos elementos estão conectados sinergicamente. A atuação do psicólogo é um dos elementos pertinentes a esse conjunto, ela por si só não garantirá todo o suporte a trajetória dos estudantes com TEA, é preciso um conjunto de políticas pro permanência e conclusão dos estudos, inclusive, formas de consolidá-las na realidade universitária.

Nesse contexto, as IES devem ter dotação orçamentária para contratar outros tipos de profissionais tendo em vista ofertar serviços de apoio aos acadêmicos autistas, por exemplo, fonoaudiólogo, professor de Educação Especial e mediador das relações sociais, quando necessário. Arelado a isso, bolsas de estudos e/ou amparos financeiros para que eles consigam se manter durante a graduação. Porém, o que se nota na atualidade é um retrocesso quanto aos direitos humanos das pessoas com deficiência.

Há ainda que considerar que a atuação do profissional de psicologia na Educação Superior ainda está fortemente ligada às questões de saúde mental da comunidade acadêmica, ou seja, desempenha práticas clínicas. Reitera-se que isso não se constitui como um problema, pois este serviço é de extrema importância. O que se destaca é a necessidade de ampliar sua atuação para o

campo educacional, porque otimiza o processo de ensino e aprendizagem, tal como apresentado nessa tese. Isso exige contratação de pessoal e investimentos na Educação Superior.

Para além destas questões de carácter sociopolítico-econômico outras surgem quando se reflete sobre a atuação do(a) profissional de psicologia com demandas relacionadas à Educação Especial, que é a sua formação e instrumental para atuar neste campo educacional sem desconsiderar os aspectos afetivos dos participantes. Este é um assunto deixado em aberto nesta tese para que seja discutido por outras pesquisas.

Por fim, apesar de todos os impasses, questionamentos e dificuldades registradas, afirma-se que pensar no plural sem desconsiderar as singularidades das partes que o compõe é uma possibilidade e prática que traz contribuições a todos, não somente a um grupo específico. É justamente neste sentido que se assenta a atuação do profissional de psicologia no âmbito educacional, clarificar que as diferenças não são motivos de desigualdade, mas orientadoras de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ACUNA, J. T. **Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, São Paulo. 2017.

_____. Relato de experiência em formação continuada de professores: suporte emocional e orientações educacionais. **Formação@ Docente**, v. 13, n. 1, p. 171-185, 2021. Disponível: <https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/2137>. Acesso em: 26.jun.2021.

ACUNA, J. T.; LEITE, L. P. Transtorno do espectro autista no ensino superior: contribuições da psicologia da educação. In N. S. T. L. LEONARDO, *et al.* (Orgs.). **A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior**. Curitiba, PR: CRV, p. 187-215. 2020

ALEXANDRINO, E. G. *et al.* Desafios dos alunos com deficiência visual no ensino superior: um relato de experiência. **Cinergis**, v. 18, n. 1, p. 1-7, 2017.

ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe, 1995.

AMORIM, É. G.; NETA, O.M.M; GUIMARÃES, J. A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). **HOLOS**, v. 2, p. 231-248, 2016.

AINSCOW, M. **The index for inclusion**. Struggles for Equity in Education. Routledge, 2015.

ALENCAR, P. M. M. **Acessibilidade no Ensino Superior: o caso da UFJF**. 2013. 151f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2013.

AMES, M. E. *et al.* Overview and Evaluation of a Mentorship Program for University Students with ASD. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v.31, n.1, p. 27-36. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1088357615583465>. Acesso em: 31. jan.2022.

ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviços de Educação Especial: desafios em face da inclusão. In: A. M. MARTINEZ. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas, SP: Editora Átomo & Alínea. p. 115-134, 2005.

ANDRADA, P. C. de; SOUZA, V. L. T de. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 19, n. 2, p. 359-368, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200359&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03.abr.2021

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2004.

APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**

(DSM-V), Fifth Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 4.abr.2021.

ARANHA, E. M. G. **Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem as atividades na escola – m estudo na perspectiva sócio-histórica.** 2015. 268f. Tese (doutorado em psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ASBAHR, F. da S F. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2011.

ASHBAUGH, K., *et al.* Increasing Social Integration for College Students with Autism Spectrum Disorder. **Behavioral Development Bulletin**, v.22, n.1 p.183-196. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/bdb0000057>. Acesso em: 29.fev.2022

BARBOSA, M. L. de. O. Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. **Política & Sociedade**, v. 14, n. 31, p. 256-282, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições, v.70, 2009.

BARIANI, I. C. D.; BUIN, E.; BARROS, R. de C.; ESCHER, C. de A. Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 1, p. 17–27, 2004.

BAZON, F. V. M. *et al.* Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.19, n.3, p.485-492. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300485&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 3.jan.2021

BIAZI, T. M. D. Um Exercício de Questionamento sobre o Processo de Reflexão Crítica Pautado pelos Princípios de Smith. **the ESPECIALIST**, v. 25, n. 2, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9374/6947>. Acesso: 2.jan.2021.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. Psicologia escolar na educação superior: Panorama da atuação no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 67, n. 2, p. 33–46, 2015.

BISOL, C. A. *et al.* Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão.** Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002

BOSA, C. A. As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.14, n.2, p. 281-287. 2001.

BRANCO, A. P. S. C. **Análise das condições de acessibilidade no ensino superior: estudo com pós-graduandos.** 2015. 164f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e

Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, São Paulo. 2015.

BRANCO, A. P. S. C.; ALMEIDA, M. A. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 24, n. 1, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências**. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 25.dez.2019.

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília: SEESP, p. 14. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2017.

_____. Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso: 31.dez.2020.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=42-cartilhac&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 1.jan.2020

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em 23/04/2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 4. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 84, seção 3, p.39-40, 5 maio. 2008b Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=816-incluir-propostas-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31.dez.2021.

_____. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17. 2009.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10.jan.2021.

_____. Lei nº 12.764, 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**. 2012.

_____. **Documento Orientador: “Programa Incluir” – acessibilidade na Educação Superior.** 2013a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17433:programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>. Acesso: 28 de mar. 2018.

_____. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES). Parte I – Avaliação dos cursos de graduação.** 2013b. Disponível em: http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf. Acesso em: 22 abr. 2014.

_____. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 09 nov. 2016.

_____. **Orientações para a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** p. 200. 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 10. abr. 2017.

_____. Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 2.jan.2021.

_____. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 21.mar.2021.

_____. **Lei 13.861. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos.** 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em 31 de dez. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 4ed. 2020.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3826>. Acesso em: 22.fev.2021.

_____. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.57, p.1-33. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3364>. Acesso em 28.fev.2021.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, n. SPE. 3, p. 55-70, 2017.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, B. C. dos. Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.11 n.1, p.105-117, 2017.

CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. do A. Responsabilidade social na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 133–140, 2013.

CALHEIROS, D. dos. S.; FUMES, N. de. L. F. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 523-540, 2016.

CARDOSO, L. R. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 145–155, 2004.

CARLÓN, M.I.V; RODRÍGUEZ, A. I. Una puerta abierta a la inclusión en la Universidad: Experiencia con un alumno Erasmus con Síndrome de Asperger. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**. v.8, n.1, p. 104-114. 2015.

CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014.

CFP. Conselho de Federal de Psicologia. Resolução CFP nº 02/01. **Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais**. p. 18. 2007.

_____. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. Conselho Federal de Psicologia. 2. ed. Brasília: CFP. 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 6.mai.2021

CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L. S. Patologização e Medicalização da Educação Superior. **Psicol. teor. pesqui.**, v. 32, n. spe. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000500208. Acesso em: 15.fev.2021.

CHECCHIA, A.K.A.; SOUZA, M.P.R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: M.A.M. ANTUNES.; M.E.M. MEIRA. (Orgs.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. pp. 105-137. 2003.

CHIODI, C.; FACCI, M. G. D. O processo de avaliação psicológica no Estado do Paraná. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, p. 127-144, 2013.

CIANCA, F. S. C.; MARQUEZINE, M. C. A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 591-604, 2014.

CIANTELLI, A. P. C. *et al.* A atuação da psicologia escolar junto ao estudante universitário com

transtorno do espectro autista. In: E. G. ONOFRE; M. L. de. MELO; S. M. FERNANDEZ. (Orgs.). **Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos**. 1ed. Campina Grande: Realize, v. 1, p. 34-53. 2021.

CIANTELLI, A. P. C. **Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia**. 350f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) –Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista brasileira de educação especial**, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 21, n. 2, p. 303-311. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200303&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22.Mar.2021.

COSTA, A; MARIN, A. H.. Processo de inclusão do adulto com Síndrome de Asperger no ensino superior. **Barbarói**, n. 49, p. 258-285, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/6355>. Acesso em: 3.jan.2021.

COUTINHO, M. C. B. **A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência: um estudo a partir dos professores do curso de Pedagogia do Sertão Pernambucano**. 148f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Ceará. 2013.

CORRÊA, A. B. A. V. **Educação Inclusiva no ensino superior: saberes e práticas dos professores do programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática na universidade federal de Sergipe**. 86f. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2016.

CROCHÍK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em psicologia**, v. 4, n. 3, p. 47-70, 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004. Acesso em: 1.jan.2021.

CRUZ, J. I. G. da; DIAS, T. R. da. S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 65-80, 2009.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215–224, 2005.

DAMÁZIO, M. F. M; MATOS, E. R.; ALENCAR, E. S. de. Sala de aula inclusiva no ensino superior em cursos de licenciaturas: que espaço é esse? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 1359-1373, 2018.

DANTAS, T. C. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 525-538, 2018.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental.** Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DOBLAS, E. A. **Narrativas de éxito educativo y social desde las voces silenciadas de universitarias con diversidad funcional auditiva.** 2017. 498f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Programa de pós-graduação em Ciências da Educação. Sevilla, Espanha. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=112668>. Acesso em 7 de set. 2018.

DOMINGOS, R; ALMEIDA, G. B. S; BARRETO, S. M. C.da. O papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Centro Universitário do Espírito Santo–UNESC. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 1, p. 98-110, 2014.

DONATI, G. C. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Consultoria colaborativa no Ensino Superior, tendo por foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 1459-1470, 2018.

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

DUARTE, E. R. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de Educação Física de Juiz de Fora pedem passagem. E agora?** 2009. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

DUARTE, E. R. *et al.* Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 289-300, 2013.

FACCI, M. G. D. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: N. DUARTE (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**, Campinas, SP: Autores Associados, p. 99-120, 2004.

FERNANDES, A. C. R. **Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento: experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade.** 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. da. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 39-56, 2015.

FERREIRA, M. C. V. **Psicologia e Deficiência: a formação universitária no Brasil e na Espanha.** 2019.116f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

FERREIRA, S; OLIVEIRA, J. F. As influências da reformada educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades. In: J. F, OLIVEIRA (Org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração.** Campinas: Mercado das Letras, 2011

FONSECA, K. B. C. *et al.* Incidência do bullying nos cursos de administração e ciências contábeis.

Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, n. 1, p. 79–92, 2017.

FRANCO, M. A. M.; SILVA, M. M. da; TORISU, E. M. Inclusão e inovação pedagógica: políticas e práticas de formação no Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 1320-1333, 2018.

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 15-30, 2009.

FREITAS, C. G. de; DELOU, C. M; CASTRO, H. C. Alunos com deficiência: investigação e análise das condições de atendimento de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 765-777, 2015.

FREITAS, K. E; PFITSCHER, E. D.; BELAN, A. B. Análise de acessibilidade: aplicação parcial do modelo SICOGEA em um centro de ensino de uma instituição federal de ensino. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, v. 5, n. 3, p. 120-134, 2016.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, v. 10, n. 19, p. 12, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057>. Acesso em: 3.jan.2021.

FREUD, S. A terapia analítica. In: FREUD, S. **Obras Completas de Sigmund Freud - Volume 13: Conferências introdutórias à psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 593-613. 2014.

FURUHASHI, Y. Group Therapy for Japanese University Students with Autism Spectrum Disorder. **Psychology**, v.8, n.1, p.771-780. 2017. Disponível em: https://www.scirp.org/html/6-6902097_75054.htm?pagespeed=noscript. Acesso em 31.jan.2021.

_____. Support for Higher Education Students with Autism Spectrum Disorder. **Psychology**, v.12, n.1, p. 567-579. 2021. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2a90/4ecfee648261601182359260be84dcba75aa.pdf>. Acesso em: 31 jan.2022.

GARCIA, R. A. B. **Acessibilidade no ensino superior na perspectiva de alunos: reflexões a partir da teoria histórico-cultural**. 2016. 147f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2016.

GARRIDO, E. N.; SILVA MERCURI, E. N. G. A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 87–95, 2013.

GAVALDÃO, N. **Estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico**. 2017. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2017.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar**. 229f. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2011.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.** São Paulo: Papyrus. 1997.

GOFFMAN, E. **Stigma and social identity.** Understanding Deviance: Connecting Classical and Contemporary Perspectives. 1998 (original publicado em 1963).

GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M. BARROS, C. M. N. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências.** Brasília, Secretaria de Educação Mídia e Tecnologia, p. 69-76, 2003.

HOFFMAN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. de. M. A. ossatura da pesquisa colaborativa. In: I. M. L. de. M. A. IBIAPININA. (org.). **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, p.25-53. 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M., & ARAÚJO, F. A. M. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** Teresina/Piauí: EDUFPI. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018.** 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 28.fev.2020.

_____. **Censo da Educação Superior 2019.** Brasília, DF. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/>. Acesso em: 10.mai.2021.

_____. **Resumo técnico da Educação Superior 2019.** Brasília, DF. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 25.dez.2021

KARDEC. A. O livro dos espíritos. Ed: Federação Espírita Brasileira. 76ª ed. Trad: Guillon Ribeiro. p.207. 1877/1995. Disponível em: <http://www.reflexoesespiritas.org/mensagens-espíritas/1499-questoes-371-a-378-os-deficientes-mentais-e-a-loucura>. Acesso: 28.fev.2021

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: civilização brasileira. 1978.

LEI J., *et al.* Evaluating the Role of Autistic Traits, Social Anxiety, and Social Network Changes during Transition to First Year of University in Typically Developing Students and Students on the Autism Spectrum. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v.50, n.1, p. 2832-2851. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04391-w>. Acesso em: 1.jan.2022.

LEITÃO, S. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007.

LEITÃO, S.; CHIARO, S.; CANO, M. El debate crítico: un recurso de construcción de conocimiento en el aula” **Textos.** p. 26-33. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5581723>.

LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial.** 2003. 212f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

_____. **O conceito de deficiência e suas implicações.** 2018. 137f. Tese (Livre-docência em Psicologia Educacional). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. 2018.

LEITE, L. P.; CARDOSO, H. F.; OLIVEIRA, T. de. Escala Intercultural de Concepções de Deficiência: Construção e Estudos Psicométricos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021.

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. de. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, p. 432-441, 2018.

LEONARDO, N. S. T. L *et al.* **A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior.** Ed. CRV, Curitiba. 2020.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre. 1978b.

LIBÂNIO, L. C.; PULINO, L. H. C. Z. A atividade criadora do psicólogo escolar na educação superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 395–401, 2018.

LIMA, A.; MARQUES, A. P. S.; LIMA, A. H. S.; LOBATO, G. C. Inclusion in higher education: A proposal for action in School Psychology. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 175–177, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0201939>. Acesso: 25.dez.2019.

LIMA, V. A. A. de. Psicologia Escolar na Universidade: relato de um projeto de extensão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.22, n.2, p. 431–433. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200431. Acesso em: 4.jan.2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, p.13. 2011.

LÚRIA, A. R. **Linguagem e pensamento (Curso de Psicologia Geral).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MACHADO, E. V. Inclusão no ensino superior—uma experiência exitosa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 1, p. 120-129, 2014.

MACIEL, A. G.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no ensino superior. **Revista Cocar**, v. 12, n. 23, p. 145-167, 2018.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Inovações em psicologia escolar: O contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v.33, n.2, p.199–211. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2016000200199&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10.jan.2021.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em aberto**, v. 23, n. 83, 2010.

_____. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400984&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21.Mar.2021.

MARTINS, L. M. da S. M.; SILVA, L. G. dos. S. Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 41, p. 251-274, 2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: São Paulo. Autores associados. 2013.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A. Dos. Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.

MARTINS, S. E. S. de. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. G. B. de. **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília. p.23-44. 2013.

MATOS, S. S.; HOBOLD, M. S. Establishment of subjective sense of teaching and learning process in Higher Education. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 299–308, 2015. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84945290433&partnerID=40&md5=0d3dbefb61939a168c8531c23a659d47>. Acesso em: 1.jan.2021.

MEIRA, M. E. M; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar**: teorias críticas, São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In M. E. M. MEIRA.; M. A. M. ANTUNES. (Orgs.). **Psicologia escolar**: teorias críticas, São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-77. 2003.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. de R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA. M. E. M.; MITSUKO, A. M. A. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: práticas críticas. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2003.

MELLO, F. A. de; CAETANO, J. L. de. P; MIRANDA, P. R. de. Ferramentas tácteis no ensino de Matemática para um estudante cego: uma experiência no IF Sudeste MG. **REMAT: Revista**

Eletrônica da Matemática, v. 3, n. 1, p. 11-25, 2017.

MELLO, M. B. de J.; LEME, M. I. da S. Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 581–590, 2016.

MELO, F. R. L. V. de; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 57-66, 2018.

MELO, F. R. L. V. de; MARTINS, M. H. Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 3, p. 259-269, 2016.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276. 2016. Disponível em: <https://bityli.com/CxIOF>. Acesso em: 28 nov. 2020

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. Em: S. L. VICTOR; A. B. VIEIRA.; I. M. de. OLIVEIRA. (orgs). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 304p. 2017. Disponível em: http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/01/Ebook_Educacao_especial-inclusiva.pdf

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNUS-VALADÃO, G. **Inclusão Escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial, volume 4. São Carlos. Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015.

MINAYO, M C. de S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, v. 28, p. 9-29, 2007.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em revista**, n. 41, p. 125-143, 2011.

MOURA, F. R. De; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: Configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 503–514, 2016.

MORIÑA, A. D. Análisis de las aulas universitarias desde la perspectiva del alumnado con discapacidad. **Revista de Enseñanza Universitaria**, 36, 16-33., 2010. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/55078>. Acesso em: 11 de set.

NASCIMENTO, V. C. de G. do. **Quando as exceções desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior**. 2011. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2011.

NEGREIROS, F. *et al.* Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 11, n. 1, 2017.

NORONHA, A. P. P. *et al.* Exploratory study between vocational interests and academic existences in higher education. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p.143–154. 2009. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572009000100016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 24.dez.2019.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 105-113, 2018.

NUNES, L. de L.; ALVES, S. S.; RAMALHO, J. V.; AQUINO, F. de S. B. Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 667-682, 2014.

OLIVATI, A. G. *et al.* **Guia de orientações sobre Transtorno do Espectro Autista**. 1. ed. Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, v. 1. 47p. 2020.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Trajetória acadêmica de um pós-graduando com transtorno do espectro autista. **Psicologia Em Estudo**, v.22. n.4, p.609-621. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/37665>. Acesso em: 28.fev.2021.

_____. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 729-746, 2019.

OLIVEIRA, J. de. Análise da produção científica com a temática inclusão no ensino superior: reflexões sobre artigos publicados no período de 2016 a novembro de 2018. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 73-1-27, 2019.

OLIVEIRA, R. Q. de. *et al.* A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 299-314, 2016.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 55-62, 1995.

OMOTE. S Inclusão e a questão das diferenças na educação. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.24,n.Esp, p.251-272. 2006 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10589>. Acesso em: 1.jan.2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CID-10**. Tradução do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 8.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: https://www.cremesp.org.br/pdfs/cid10_ultimaversaodisponivel_2012.pdf. 5.jan.2021.

ORRÚ. S. E. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médicas**. v.10, n.3. 2010.

PAGAIME, A. Capacitismo: fundamentos históricos, sociais e políticos. In.: KUMADA, K. M. O.; SOUZA, M. M.; PAGAIME, A. (Orgs.). **Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva**. São Paulo: UFABC, 2021

PANSANATO, L. T. E; RODRIGUES, L; SILVA, C. E. Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 471-486, 2016.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

PAULA, T. E. de; GUIMARÃES, O. M; SILVA, C. S. da. Necessidades Formativas de Professores de Química para a Inclusão de Alunos com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 853-881, 2017.

PEREIRA, A. M. B. A. **Viagem ao Interior da Sombra: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista**. 255f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de Coimbra, Coimbra. 2008. Disponível em: <https://bityli.com/Vp4FI> Acesso em: 28 nov. 2020.

PEREIRA, C. E. C; BIZELLI, J. L.; LEITE, L. P. Acessibilidade e deficiência na universidade: política de recursos humanos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, p. 631-642, 2015.

PEREIRA, R. R. *et al.* Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 147-160, 2016.

PETROVSKI, A. **Psicologia general: manual didático para los institutos de pedagogia**. Moscou: Progresso, p. 139-169. 1985.

PINO, E. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski**. São Paulo: Cortez. 2005.

PLETSCH, M.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no Ensino Superior brasileiro. **Educar em Revista**, p. 87-106, 2017.

RAMBO, C. P. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2011.152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, São Paulo. 2011.

REGIANI, A. M.; MOL, G. de. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. **Ciência & Educação(Bauru)**, Bauru, i. 19, n. 1, p. 123-134, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516_73132013000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16.fev.2021.

REIS, M. X. dos; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 111-130, 2010.

RIBEIRO, E. B. V. **Formação de professores de Ciências e Educação Inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-GO**. 107f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Goiás, Goiás. 2011.

RIOS, C. *et al.* Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v.19, n.1, p. 325-336. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832015000200325&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1.jan.2021.

ROCHA, T. B; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, 2009.

RUIZ, V. M. Valor de tarefas de aprendizagem para universitários de cursos noturnos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 451-460, 2008.

SANTANA, A. C.; PEREIRA, A. B. M.; RODRIGUES, L. G. Psicologia Escolar e educação superior: Possibilidades de atuação profissional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 229-237, 2014.

SANTANA, A. P. de. O. *et al.* Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 5, p. 673-690, 2015.

SANTOS, A. F. **Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco**. 163f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2009.

SANTOS, A. S. dos. *et al.* Atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior: Reflexões sobre práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p.515-524, 2015.

SANTOS, J. M. C. T.; DE OLIVEIRA, S. K. V. Diálogo com a cultura surda e a inclusão no ensino superior: avaliação e proposição. **HOLOS**, v. 5, p. 131-143, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7ª ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.

SBRANA, R. A; CARNEIRO, R. U. C. A inclusão de alunos público-alvo da educação especial na educação superior: um estudo de caso sobre o trabalho docente com uma aluna surda no curso de pedagogia. **Temas em Educação e Saúde**, v. 14, n. 1, p. 121-141, 2018.

SCHMITZ, D. dos. A; THESING, M. L. C.; SILUK, A. C. P. Acessibilidade em documentos digitais: uma estratégia para a inclusão no ensino superior. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 247-263, 2017.

SELAU, B; DAMIANI, M. F; COSTAS, F. A. T. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 4, p. 431-440, 2017.

SERPA, M. N. F.; SANTOS, A. A. A. dos. Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, v. 5, n. 1, p. 27-35, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22.Mar.2021.

SERPA, M. N. F.; SANTOS, A. A. A. Dos. Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 27-35, 2001.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SILVA, K. C. da. **Condições de acessibilidade na universidade**: o ponto de vista de estudantes com deficiência. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, São Paulo. 2016.

SILVA, A. de M.; SILVA, S. M. C. Da. Psicologia Escolar na Assistência Estudantil: estudo de caso no Cefet - MG Araxá. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, n.1. 2019.

SILVA, C. J. R. da.; SANDER, R. E.; MARTINS, S. E. S. de. O. A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de libras no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 529-540, 2017.

SILVA, H. M. *et al.* A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 10, n. 2, p. 332-342, 2013.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Rev Bras Educ.**, p.33-53, 2006.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. da. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 1, p. 127-136, 2010.

SOUZA, T. F. B. de. **Políticas Públicas para a pessoa com deficiência na UFC**: a percepção dos alunos com deficiência visual. 2014. 93f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceará, Ceará. 2014.

SMITH, J. The teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v.29, n.2. p.267-300. 1992. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312029002268>. Acesso em: 30.dez.2020

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F de. Processos de cultura e internalização. **Viver: mente & cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia: Lev Semenovich Vygotsky - uma educação dialética, p.76-83. 2005.

SOARES, A. C. Silva. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará**: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 240f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2011.

SOUTO, A. P. B; ARAÚJO, M. A. M; PARENTE, F. J. C. Política de Inclusão ao Deficiente Visual na UFC. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 5, n. 15, p. 69-85, 2015.

SOUZA, M. T. de.; SILVA, M. D. da.; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**,v1, n.8, p.102-106. 2010.

STROPARO, E. M.; MOREIRA, L. C. O papel da biblioteca universitária na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 209-222, 2016.

SZUNDY, P. T. C. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo**: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva. 2005. 295f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13865>. Acesso em: 4.fev.2021

TORRES, J. P.; CALHEIROS, D. dos. S.; SANTOS, V. Inclusão na educação superior brasileira: análise da produção científica. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 296-313, 2016.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development: Goal 4**. 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>. Acesso em: 31.dez.2020. Acesso em 2.jan.2021.

UNESP. **Sobre o campus**. 2011. Disponível em: <https://www.bauru.unesp.br/#!/sobre-o-campus/historia/>. Acesso em: 31.jan.2019.

VAN-EEMEREN, F. H. *et al.* **Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.

VELDEN, H. F. V.; LEITE, L. P. A interface entre Psicologia e Inclusão Educacional. In: MARTINS, S. E. S. de. O; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. G.B. de. (Orgs). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília. p.23-44. 2013b.

VELDEN, H. F. V.; LEITE, L. P. Método de pesquisa da temática deficiência nos currículos de Psicologia. **Psicologia em Estudo**, v.18, n.3. p.497-507. 2013^a. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722013000300011&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 26.dez.2020.

VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas / organizadores**. – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304 p

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010.

VYGOTSKI, L. S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor. 1995.

_____. **Obras escogidas**: Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, p.79. 1996.

_____. **Obras escogidas**: tomo V – Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2011.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Rev. Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 861-870. 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012. Acesso em: 10. abr. 2017.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, p. 103-117. 2010.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo**. M. Books Editora, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMPAR, J. A. S. **Integração na universidade na percepção de estudantes com deficiência**. 2015. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2015.

ZAVADSKI, K. C.; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação de professores. **Psicol. USP**, v. 23, n. 4, p. 683-705, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27.dez.2020.

ZILIOTTO, D. M.; SOUZA, D. J.; ANDRADE, F. I. Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 727-740, 2018.

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA ENCAMINHADO PARA O DEPARTAMENTO

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, José Tadeu Acuna, venho solicitar, autorização para realizar minha pesquisa intitulada “PRÁTICAS REFLEXIVAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR”, junto aos docentes do Departamento de Química da UNESP de Bauru, haja vista que, em conversa informal, com o coordenador de curso, foi evidenciado interesse no desenvolvimento do estudo. A pesquisa em questão se configura numa proposta de doutoramento junto ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e a Aprendizagem – FC/Unesp, a qual objetiva instituir práticas reflexivas que coadunem com a promoção dos preceitos da Educação Inclusiva no Ensino Superior. Para tanto, seu procedimento será pautado numa proposta de formação continuada com professores universitários, com vistas ao acompanhamento da prática pedagógica dirigida aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que estão matriculados no curso de graduação em Química. A intenção é propor e analisar uma ação formativa, de caráter reflexivo, ofertada aos professores sobre a participação de estudantes com deficiência no Ensino Superior, pautada na análise da prática pedagógica observada em sala de aula. Para isso, está prevista a realização de encontros semanais com o docente participante. Em síntese, busca-se, nesta proposta interventiva, acompanhar e repensar a prática pedagógica do professor universitário no atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com TEA, durante um semestre letivo.

José Tadeu Acuna
Pesquisador Responsável

Prof. Dr. Alexandre de Oliveira Legendre
Coordenador do curso de Química
UNESP/FC

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM CARLOS

- 1) Quais são as características comportamentais de Elton e Eládio?
- 2) Poderia relatar a trajetória acadêmica de Elton e Eládio?
- 3) Recebeu algum tipo de queixa ou dúvidas de professores relacionadas aos estudantes Elton e Eládio?
- 4) Poderia indicar dois professores para participar do projeto?

APÊNDICE C– DIÁRIO DE CAMPO

1) ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Referente ao estudante com autismo

- a) O estudante apresenta comportamento estereotipado? Se sim, quais? Apresenta sinais de stress ou ansiedade? Quando?
- b) Ele estabelece interação com os colegas? Qual a duração do diálogo? É convidado para participar de atividades nos grupos?
- c) Participa das aulas? Elabora perguntas e as relata em voz alta?
- d) Realiza as atividades solicitadas? De que forma?
- e) Estabelece relação com o professor? Se sim, como é?

Referente ao docente

- a) Quais as perspectivas em relação ao estudante com autismo?
- b) Quais os procedimentos pedagógicos? O professor escreve na lousa ou esclarece a finalidade da aula? Quais são as orientações que o professor oferece aos alunos para que consigam fazer as atividades propostas? Como se caracteriza o vocabulário e fala do professor? Ele interage, faz perguntas e estimula os alunos? Como se caracteriza esta interação (descrever os momentos)? A respeito de sua relação com o aluno com TEA, como se caracteriza sua interação? Quais seus comportamentos (descrever os momentos)?
Fornece atendimento particularizado ao aluno com TEA? Se sim, como?

2) ROTEIRO DE REFLEXÃO

Na semana anterior foi possível observar que:

O encontro com o professor mostrou que...

A análise interpretativa permitiu pensar ou compreender que...

Tem-se a hipótese de que...

O objetivo desse novo encontro será...

Será questionado ao professor...

Serão dispensadas as orientações...

Minhas impressões sobre o dia foram...

Planejamento

da

semana

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO DE AVALIAÇÃO DA
INTERVENÇÃO REFLEXIVA**

1) Qual sua opinião a respeito da pesquisa e dos momentos dialogados com o pesquisador?

2) Houve aspectos positivos? Se sim, de que forma os diálogos contribuíram para aquisição de novos conhecimentos a sua formação?

b) Houve aspectos negativos? Se sim, quais?

3) A respeito de sua relação com o aluno Transtorno do Espectro Autista, houve mudanças na sua prática e interação com o mesmo? Se sim, quais?

4) Considera que seja necessário propor outros de tipos recursos e atividades, como palestras, rodas de conversa, cursos, intervenções com outros sujeitos, tais como alunos e demais professores, para garantir condições inclusivas adequadas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista? Justifique sua resposta

5) Resta dúvida ou tem necessidade de obter outras informações sobre o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista? Se sim, quais?

6) Há sugestão a ser dispensada ao pesquisador e a sua prática? Se sim, qual(ais)?

7) Por fim, responda em poucas palavras: Ter um aluno com autismo em sala de aula é...

APÊNDICE E – TCLE

PRÁTICAS REFLEXIVAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Convidamos o (a) Sr para participar da pesquisa **PRÁTICAS REFLEXIVAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR**, sob a responsabilidade do pesquisador José Tadeu Acuna e orientada pela Prof.^a Doutora Lúcia Pereira Leite. Dentre os objetivos da investigação há um momento de observação da prática pedagógica em sua sala de aula e reuniões de orientação psicoeducacional visando ofertar apoio a sua prática pedagógica. Para tanto, sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas ao questionário.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são, de acordo com a resolução 510/16 do CONEP, referentes à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Neste caso, o risco acerca das categorias psíquica, intelectual e cultural é uma possível situação não agradável caso você não se sinta confortável em ser observado e/ou ao longo dos diálogos durante as reuniões. Caso venha a ocorrer tal circunstancia, deverá informar o pesquisador, interrompendo suas ações imediatamente.

Se depois de consentir sua participação o Sr. desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O Sr não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o Sr poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua Raposo Tavares 9-44, pelo telefone (16) 32026352 e (16) 981680577, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNESP-FC, localizado na Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP, telefone (14) 3103-6075.
Consentimento Pós-Informação

Fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Assinatura

Email

APÊNDICE F – DESCRIÇÃO ADAPTADA DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS E ENCONTROS

Observações da aula de Pedro e respectivos encontros

1ª semana

Observação da aula

Elton tenta colocar o jaleco mas não consegue, esbarrou em vários instrumentos da bancada derrubando-os no chão. Colegas caçoavam dele e Pedro arqueou as sobrancelhas como se estivesse **assustado e em seguida apresentou feição de tristeza.**

O professor pediu para que a sala se dividisse em grupos para fazer o experimento. Pedro não foi integrado a nenhum grupo.

Elton **tem muitos comportamentos estereotipados** quando não está em atividade. Quando se sente contrariado faz os movimentos com maior intensidade, transpira muito, além de se apresentar muito ofegante.

Elton saiu várias vezes da sala e não fez nenhuma parte do experimento. **Pedro não interagiu com o estudante.**

Neste dia nem professor e nem colegas interagiram com ele.

Observações do encontro

Planejamento: desenvolvimento de vínculo com Elton e verificar o que sabe sobre TEA e seu estudante.

Principais questões: Você sabe o que é o TEA? A origem desse nome? Teve contato com algum aluno nesta situação para além de Elton? O que nota em Elton? Como se sente em relação ao observado?

Professor não sabe diagnosticar e não observa as relações entre alunos. Não sabia que tinha um aluno com autismo, apenas o considerava como estranho.

O professor tem medo de expor Pedro ou contribuir para que ele se sinta diferente dos demais, então **ele prefere que o aluno se dirija até ele quando tem alguma dúvida ou vontade.**

Professor pouco sabe sobre TEA ou Educação Inclusiva.

Deficiência vista como doença. O problema é dele e da família.

Professor mostra interesse em querer ajudar o aluno, mostra **compadecimento.**

Considerações sobre os dados coletados:

Professor dispõe de poucos conhecimentos relacionados ao TEA. Se compadece. Não sabe como interagir com ele. É preciso investir em um trabalho informativo sobre o que é esta deficiência e o quadro sintomático.

2ª Semana

Observações das aulas

Pedro explica o experimento que os alunos devem realizar descrevendo o passo a passo na lousa de forma breve e sintética. **Questionou se todos os alunos leram o texto e se tinham alguma dúvida**, nenhum aluno respondeu, após isso, **disse que quando acabassem o experimento poderiam ir embora**.

Elton participa da aula mostrando dominar o conteúdo além de levantar questões complexas sobre a matéria ministrada. Durante sua fala, **não controlava o tom de voz, ora muito alto, ora muito baixo, suas colocações se estendem por mais de 3 minutos**.

Elton pede para entrar em um grupo para fazer o experimento. Ele fica perto dos demais, mas **ninguém o deixa participar**.

O grupo estava com dificuldades e dúvidas sobre o experimento, Elton **tentou ajudar mas ninguém deu ouvidos**.

Elton se direciona até o professor que está no computador do laboratório e questiona sobre Iniciação Científica. **Pedro explica quais são os procedimentos básicos de forma rápida e sucinta, além de se mostrar surpreso com a aproximação do estudante**. Durante o diálogo Elton **mencionou várias vezes que não conseguiria fazer, pois sempre estraga tudo**. Pedro não fala nada sobre isso.

Observações do encontro

Objetivo: discutir sobre o TEA, especificamente as características sintomáticas.

Principais questionamentos: qual a causa do TEA? Tem tratamento? O que você acha que Elton tem?

Pedro perguntou ao pesquisador se o TEA é uma **doença**. Ainda questionou sobre qual medicamento é utilizado para tratar o TEA. O pesquisador explicou que autismo não é doença, informou características sobre o transtorno, sobre o medicar e a medicalização.

Professor questionou sobre como diagnosticar o TEA. Pesquisador esclareceu que para fazer isso é necessário analisar as características sintomáticas e compreender a história de vida da pessoa.

Pedro teve um **insight e estalou dedo**, disse que o aluno deve ter **sofrido muito** e estar na faculdade sem amigos deve ser muito difícil, nas suas palavras: *essa turma não é fácil...eu noto que eles não deixam o menino falar direito*. Na sequência, comentou que este não era um destino fácil.

Pesquisador concordou com professor, mas alertou que essa perspectiva de apenamento não avança no aprendizado do estudante, inclusive, que não se deve limitar o estudante ao seu déficit. Pedro se mostrou perplexo mas não perguntou nada a respeito.

Considerações sobre os dados coletados:

Pedro acredita que o TEA é uma **doença mental**, sendo assim, precisa ser medicado e tratado. Na sequência, mostra **apenamento por Elton**. Neste sentido, é preciso ampliar a compreensão do que seja o TEA, pois isso influencia sua prática pedagógica e tentativas de alterá-la conforme as necessidades de Elton.

3ª semana

Observações em sala de aula

Professor explicou o conteúdo teórico verbalmente e descreveu reações químicas na lousa indicando o que os alunos deveriam fazer, todo este procedimento levou em média uma hora. **(Tempo estendido quando comparado com a aula anterior).**

Elton se mostrou muito participativo na parte teórica das aulas, fez perguntas complexas, mas não controla o tom de voz nem o tempo de fala. Os colegas de sala se mostram entediados.

Elton saiu correndo do laboratório após um dos colegas esbarrar numa bancada e derrubar vidrarias no chão que se quebraram instantaneamente.

Observações do encontro

Objetivos: Discutir sobre o fenômeno da deficiência em uma perspectiva biopsicossocial; explicar e refletir sobre o conceito de medicalização;

Principais questionamentos: o que você entendeu por medicalização? Você acredita que Pedro deva ser medicado para que assim consiga participar das aulas? O que sua doutrina espírita fala sobre as pessoas com deficiência?

O professor iniciou a conversa dizendo que **realizou leituras sobre TEA**, pois estava interessado no assunto. Disse que ficou **muito comovido**, pois viver nesta condição deve ser **extremamente sofrido**. Mencionou também que tudo faz sentido do porquê de Elton ter evadido três disciplinas, afirmou que se deve ao fato do **problema comunicacional** e das **dificuldades psicomotoras**. Pesquisador aproveitou o momento para informar sobre a etiologia do TEA.

Professor mostrou **apenamento** em relação à condição de Elton e sugeriu que as pessoas precisariam **ser mais caridosas** com ele. Pesquisador perguntou o motivo desta fala e Pedro apresentou elementos da doutrina espírita.

Pesquisador afirmou que Elton não pode ser visto a partir de uma visão caritativa. **Pedro não deu continuidade no assunto.**

Professor disse que **assistiu uma palestra sobre o tema medicalização**, porém não compreendeu o que estava sendo abordado e pediu para o pesquisador falar sobre isso. Após a explanação, o professor mencionou que é um crime o que fazem com as crianças medicalizadas. Relatou fatos relacionados ao assunto quando estava na Educação Básica.

Professor disse que **gostaria de continuar a conversa no dia seguinte**, pois teria um tempo livre.

Observações do encontro realizado no dia seguinte:

Objetivo: discutir a concepção de deficiência por meio da relação entre deficiência, desvantagem e incapacidade considerando aspectos socioculturais; apresentar novamente a proposta de intervenção; introduzir a discussão sobre o atendimento das necessidades educacionais de Elton.

Principais questionamentos: Qual a relação entre deficiência, desvantagem e incapacidade? Em que medida as barreiras prejudicam a participação do estudante? O que é possível propor para melhorar a participação de Pedro nas aulas?

Pedro iniciou o diálogo dizendo que refletiu sobre a última conversa e afirma que **deficiência é algo que se nasce ou se adquire por um acidente, mas não é possível negar que as pessoas nesta condição tem uma missão maior na vida.**

Pesquisador não prossegue com a discussão sobre o que foi falado e explica as diversas formas como podem surgir a deficiência, com maior enfoque na cultura e no modo de produção social que podem gerar condições favoráveis para se adquirir desvantagens em relação a outras pessoas. Essa mesma desvantagem pode ser concebida como um déficit ou até uma deficiência.

Foi questionado a Pedro de que modo a cultura influencia no desenvolvimento da pessoa com deficiência. Professor retoma sua própria prática no laboratório. **Menciona que a falta de materiais atualizados pode afetar o aprendizado.**

Professor complementou dizendo que pessoas **com deficiência não são produtivas, e acabam por gerar gastos a mais para o governo.** Concluiu que isso deve ser um fator que influencia as pessoas a serem excluídas da sociedade. Contudo, não se pode deixar de considerar os aspectos do corpo biológico.

Pedro questionou **se o eletrochoque é benéfico** para o tratamento de doenças mentais. Pesquisador explica que não, e explica a lógica asilar dos manicômios.

Pesquisador perguntou a Pedro se ele conhece a composição química de antidepressivos e seus efeitos colaterais sobre o comportamento da pessoa que os ingere. O professor diz que sim e explica os efeitos no pâncreas, fígado e rim e, dependendo da dose, pode resultar em danos irreparáveis ao organismo.

Professor estala o dedo e diz que entendeu a proposta do pesquisador, que é fazer com que as pessoas entendam o papel da cultura na produção da deficiência e que a prática da medicalização não deve ocorrer. Em suas palavras: *deve ter relação com esses negócios de Capitalismo, né?* Pesquisador respondeu que sim e argumentou sobre a questão do ser produtivo e gerar lucro à sociedade

Professor estalou o dedo e disse que há ideias socialmente compartilhadas sobre pessoas com deficiência em relação a um desempenho abaixo da média e que tais indivíduos são onerosos para o Estado, por isso, não é conveniente investir em melhores condições de Educação.

Pesquisador trouxe a discussão para o contexto do laboratório e questionou, como poderia melhorar as condições de aprendizagem do aluno com TEA, iniciou sua fala exemplificando a importância de disponibilizar mais informações para a realização das atividades em sala. O professor disse que deveria pensar numa avaliação diferenciada. Todavia, retomaria este assunto outro dia pois tinha outro compromisso no momento.

Considerações sobre os dados coletados:

Acredita-se que Pedro tenha muita paixão para com Elton devido à crença religiosa, contudo, não se descarta a concepção biológica. Nota-se engajamento na proposta e vontade de refletir sobre o fenômeno deficiência na perspectiva social, inclusive, busca leituras complementares na internet. Conforme o desenvolvimento desse encontro, infere-se que nos próximos ter-se-á melhores condições de realizar orientações à prática pedagógica.

4ª Semana

Observações da aula

A lousa estava totalmente preenchida, com detalhes, objetivos e indicação de procedimentos a serem adotados para realizar o experimento. Professor explicou com maior detalhes, recapitulou conceitos e apresentou possíveis dificuldades a serem encontradas.

A aula seguiu os mesmos moldes da anterior, os estudantes faziam os experimentos e anotavam as reações no caderno. Neste dia Elton faltou.

Observação do encontro

Objetivo: Discutir dúvidas caso Pedro as tivesse elaborado após o encontro passado. Realizar uma primeira aproximação sobre a discussão da prática pedagógica adotada no laboratório.

Pesquisador iniciou a discussão parabenizando pela aula explicativa e rica em detalhes. Professor agradeceu timidamente.

Pedro questionou sobre Núcleos de Acessibilidade e perguntou ao pesquisador o motivo de não haver este serviço na faculdade. Pesquisador explicou o que é NA, seu surgimento e a função da equipe multidisciplinar.

Pedro questionou se existe uma lei para pessoas com autismo. Pesquisador apresenta a **lei Berenice Piana, a partir de um documento em seu celular e ambos leram a primeira página**. Pedro disse que terminaria de ler em casa e levantaria questões sobre o conteúdo.

Professor questionou se poderia chamar Elton para conversarem sobre a avaliação da disciplina e perguntar como seria o mais adequado para fazer esta atividade. Pesquisador disse que sim, animadamente. Pesquisador reiterou que pessoas com deficiência têm direito à avaliação diferenciada e adaptada aos limites e possibilidades.

Solicitou-se a Pedro refletir sobre a seguinte questão: se você fosse Elton, como seria a aula ideal? Professor coçou a cabeça, suspirou e respondeu retomando sua própria trajetória na graduação e **afirmou que as amizades e companheirismo foram essenciais para se graduar**. Após este momento, ele estalou os dedos e disse: *Elton precisa de gente que o apoia! Eu acho que posso ajudar explicando melhor a atividade que ele tem que fazer e sendo mais atencioso*.

Pesquisador advertiu que isso é muito importante, contudo que não embasasse sua prática em dó e piedade. Pedro disse que sim e logo que chegasse em sua sala enviaria um e-mail à Elton solicitando que na próxima aula conversasse em particular com ele. **Pesquisador orientou Pedro a escrever o e-mail de forma detalhada apresentando a intenção da conversa, o motivo e como seria feita esta conversa**. Pesquisador aproveitou o ensejo e informou a importância da antecipação das ações e diálogos às pessoas com TEA para evitar momentos de grande ansiedade.

Considerações sobre os dados coletados

Nota-se avanço considerável no processo de mudança de concepção de Pedro, apesar de manter a ideia de apenamento, acredita que seja possível avançar no aprendizado de Elton e no

desenvolvimento de habilidades sociocomunicacionais. Acredita-se que Pedro manterá maior conversação com Eládio.

5ª semana

Elton chegou mais cedo no laboratório conforme a solicitação de Pedro. Contudo, o pesquisador não ficou no laboratório neste momento com o intuito de respeitar o tempo e espaço de ambos.

Foi dado início a aula.

Pedro repete o comportamento de preencher a lousa com mais detalhes e chamou a atenção para a velocidade do processo de pipetar um líquido numa substância, mencionando que isso era muito importante de se atentar.

Uma colega motiva e auxilia Elton a fazer as atividades do dia e o integra em seu grupo. Elton participa e conversa com suas colegas, contudo, tremia muito.

Observações do encontro

Objetivo: Questionar como foi o momento de conversa com Elton e discutir sobre formas de estimular a participação do estudante.

Principais questionamentos: o que você sentiu durante a conversa com Elton? Conhecendo melhor o estudante facilita pensar em novas ações a serem executadas em sala de aula?

Pedro disse que Elton pouco conseguiu falar, tinha vários tremores e movimentos com o corpo, parecia estar com vergonha, mas agradeceu intensamente pela atenção. Pedro mencionou que se colocou à disposição sempre que tivesse dúvida. O professor informou que o estudante perguntou sobre algumas questões teóricas da disciplina e os procedimentos necessários para fazer iniciação científica.

Pesquisador aproveitou a oportunidade e dispensou algumas orientações sobre como se relacionar com Elton, entretanto, questionou: considerando as características do TEA e de Elton, qual seria a melhor forma de iniciar um diálogo? Pedro disse que leu a lei sobre o autismo, mencionou que é preciso falar compassadamente, não poderia pressionar o aluno, ser o mais claro possível e não alongar a conversa. A partir dessa resposta, foi possível dialogar novamente sobre as características do TEA, impacto no desempenho comunicacional e suas possíveis origens.

Foi orientado ao docente aproveitar o interesse de Elton sobre iniciação científica para conquistar maior aproximação. Além disso, foi solicitado que pensasse sobre a adaptação de

materiais para o aluno. Professor concordou e mencionou que o **aluno é muito esforçado e não sabia sobre seu potencial que estava apresentando.**

Considerações sobre os dados coletados

Um fato que chamou atenção foi o momento em que Pedro se mostra espantado com o potencial de Elton. Acredita-se que isso seja um indicador de mudança de concepção. Também infere-se que Pedro esteja refletindo sobre ações em momentos posteriores às aulas, pois cada semana traz questionamentos ou relatos inéditos.

É preciso continuar a estimular essa ideia de adaptar materiais e ações pormenorizadas durante a aula.

6ª semana

No dia anterior à aula o pesquisador encontrou Pedro pelo campus, o professor disse com muito ânimo que pensou em formas de estimular a participação de Elton, porém não tinha tempo para explicar no momento. Pesquisador o parabenizou pela iniciativa.

Observação da aula

Antes da aula iniciar Pedro entrou com uma caixa na sala e chamou Elton. Disse que tinha pensado em materiais e que poderia utilizá-los numa mesa só para ele. Elton se mostrou muito contente e começou a lavá-los rapidamente.

Pedro **trouxe animadamente um telão para projetar o conteúdo** da aula, com figuras e esquemas de ligações químicas. Notou-se maior participação dos estudantes. Durante a explanação do conteúdo, o professor disse animadamente que este tipo de estratégia estimulou o questionamento de todos os alunos. A partir deste dia **foi recorrente a utilização do projetor** nas aulas.

Durante a aula Pedro se atentou ao comportamento de Elton, passou várias vezes em sua mesa perguntando se tinha dúvidas no momento em que ele estava emitindo comportamentos estereotipados. Na quarta vez, o estudante disse que não estava conseguindo pipetar, disse que sua mão não ajudava e estava com medo de estragar tudo. Pedro disse que ia contar um segredo sobre como segurar a pipeta e tombar o béquer. Apresentou o movimento e ainda explicou o motivo de tombar o béquer, pois tinha a ver com a reação química.

Observação do encontro

Objetivo: discutir sobre o processo de elaboração de materiais adaptados

Principais questionamentos: Como foi para você pensar nessa ação de adaptar materiais? Você considerou as particularidades de Elton? Após isso, durante a aula, você notou algum avanço no realizar das atividades de Elton?

Pesquisador parabeniza Pedro pela iniciativa. O professor se mostra contente com a própria ação, afirma que não fez mais que sua obrigação e diz que **continuará auxiliando Elton, pois é sua missão.**

Pesquisador questionou como foi o processo de elaboração dos materiais adaptados. Pedro afirmou que as vidrarias são muito escorregadias, sendo assim, foi preciso colocar borracha nas pontas de uns instrumentos, comprar outros de plástico e encapar outros com bexiga. A ideia de reservar uma mesa para o estudante tinha a intenção de estimular a realização dos experimentos. **Afirmou que quanto mais conhece Elton, compreende o que fazer com ele em sala, neste sentido, o próximo passo é colaborar com a realização das tarefas e fazer com que ele se comunique.**

Foi questionado o motivo de se estimular a fala de Elton. **Pedro informou que leu sobre TEA e notou que a comunicação é a mais prejudicada**, por isso, é necessário avançar nesta habilidade. Pesquisador aproveitou a oportunidade e sugeriu que após o término da aula, Pedro perguntasse a Elton sobre como foi a realização do experimento e se gostaria de perguntar algo sobre o conteúdo. O docente concordou e disse que faria. Sendo assim, **foi acordado reservar 15 minutos após a aula para que o professor conversasse com Elton sobre os assuntos ministrados.**

Considerações sobre os dados coletados

Pedro se mostra engajado no processo de estimulação da linguagem de Elton. A iniciativa de adaptar materiais foi muito importante para garantir a presença nas aulas e a realização das atividades propostas. A ideia de manter conversação com Elton após o término da aula pode estimular habilidades de comunicação.

Durante a conversação mencionou a questão da missão em ajudar, infere-se que sua motivação advém da doutrina espírita que comunga. Apesar dessa situação ser conveniente com a intervenção, entende-se que indiretamente exista uma concepção de benevolência e apenamento para com o estudante.

Observações da aula

Elton chegou atrasado para o início da aula. Aparentou estar muito nervoso e afobado, coçava muito a cabeça e emitia muitos maneirismos. Passados 30 minutos, jogou com força seu caderno no chão e logo em seguida o recolheu e saiu correndo da sala com muito nervosismo.

Pedro utilizou da lousa e do projetor para explicar o conteúdo da aula que foi descrito cuidadosamente pelo mesmo. Após ter solicitado a atividade do dia aos demais estudantes, Pedro **chamou o pesquisador fora da sala e se mostrou muito preocupado com Elton, perguntou se correria o risco de Elton se machucar**. Pesquisador acalmou o professor, disse que não corria este risco e era melhor deixá-lo sozinho, ainda reiterou que é comum as pessoas não terem bons dias ou não estarem bem de saúde. **Pedro ainda se mostrou preocupado e saiu da sala para observar o corredor e confirmar que Elton tinha ido embora**.

Observações do encontro

Objetivo: Discutir sobre os momentos de crise e ansiedade de uma pessoa com TEA. Ler o capítulo V da LBI, medidas individualizantes de ensino.

Principais questionamentos: Consegue perceber que é comum a todas as pessoas, não só aquelas com TEA, passarem por dias que não estejam bem? Qual o conceito de medidas individualizantes apresentadas na lei? Percebe a aplicação dele na sua prática?

Pesquisador questionou Pedro sobre o que ele faz e sente quando passa por situações estressoras e o professor disse que se sente irritado e algumas vezes fala alto. Pesquisador discutiu que é comum as pessoas passarem por momentos difíceis, não sendo diferente com Elton. Ainda foi retomado que o TEA não é uma doença mental e algumas vezes pode ou não vir associado aos casos de depressão. Pedro questionou se poderia comentar o caso com o coordenador de curso, neste sentido, orientou-se que fosse relatado desde que houvesse o cuidado em não transmitir uma mensagem exagerada sobre o caso ou indicando possibilidade de suicídio por parte de Elton. Pedro concordou.

Foi proposta a leitura do capítulo V da LBI em conjunto com o professor. Após a leitura, **Pedro questionou se era obrigatório pensar em medidas individualizadas de ensino**. Pesquisador disse que sim e, logo em seguida, o professor gargalhou dizendo que essa exigência é errada, **pois não viu este tópico na graduação e na pós, ainda criticou que na sua área de formação pouco é visto sobre didática**. Nas palavras de Pedro: *vou fazer igual tá na lei, você vai ver, ele vai aprender tudo da matéria!*

Pesquisador sinalizou que ele já estava fazendo isso, há seis semanas atrás. Elton deu risada, estalou o dedo, parafraseou o que está na lei e sintetizou que fazia sentido agora.

Pesquisador atentou para o fato que é muito importante pensar na adaptação, mas deve se ter cuidado para não tratar o estudante como incapaz ou em uma posição inferior. Pedro concordou.

Considerações sobre os dados coletados

Pedro ainda concebe Elton como alguém doente, o fato do estudante ter emitido o comportamento de fuga da aula reforçou ainda mais sua ideia. Ao discutir sobre o capítulo V da LBI notou-se que sua formação inicial e continuada não o preparou para ministrar aulas em que algum estudante PAEE esteja matriculado. **Levanta-se a hipótese que a falta de conhecimento científico pode contribuir à formulação de ideias fantasiosas sobre o estudante com TEA.**

8ª semana

Observação da aula

Pedro se dirigiu a Elton e explicou que ele teria que fazer **o experimento da última aula, pois a atividade que seria exigida nesta seria continuação da anterior. Professor entregou uma folha em que continha um passo a passo sobre como realizar o experimento.** Pedro ainda orientou que Elton deveria prestar atenção na aula, fazer anotações e depois começar os experimentos, caso tivesse dificuldades deveria chamá-lo.

Durante um momento da aula, Elton conversou com Pedro dizendo que está frequentando um serviço de atendimento psicológico na própria universidade e **elogiou o coordenador do curso por ajudar. Inclusive Elton agradeceu Pedro pelos materiais e atenção dispensada.** Professor se mostrou encabulado, mas disse que estava fazendo seu papel.

Conforme os demais alunos saíam da sala, restou Pedro, Elton e o pesquisador. Professor começou a discutir sobre uma notícia do jornal acerca da Educação brasileira e o estudante participou ativamente. Esse bate papo durou cerca de uma hora. Contudo, muitos elementos da vida pessoal do professor e do estudante foram comentados, por questões éticas não serão informados.

Observação do encontro

Objetivo: discutir a relação entre desenvolvimento humano e Educação

Não foram feitos questionamentos, mas enveredou-se a conversação para questões relacionadas ao desenvolvimento humano estimulado pela aprendizagem formal.

No diálogo com o docente, optou-se por proporcionar um espaço aberto para a sua reflexão, explorando as relações apresentadas.

Após Elton sair da sala, Pedro afirmou animadamente que o estudante estava conversando de forma desinibida e que conseguia identificar avanços em sua habilidade de comunicação. Pesquisador pediu a Pedro para refletir sobre a relação entre Educação e desenvolvimento humano. **Em um primeiro momento, professor coçou a cabeça e respirou e disse que começaria pelo exemplo de Elton.** Durante sua reflexão expôs que a aula estimula o aluno a fazer atividades e isso pode ser visto como treinar futebol (exemplificou com um fato ocorrido em sua vida). **Continuou dizendo que se houver alguém que treine a pessoa e a oriente é possível que ela consiga jogar melhor.**

Pesquisador parabenizou pela reflexão e disse que este processo de “treino” pode ser entendido como um mediador, que considera as potencialidades do aluno e a partir de então guia a forma como ele realizará sua atividade. Ainda afirmou que é possível adiantar algum tipo de habilidade quando se pensa em algo adaptado às necessidades. Pedro estalou o dedo e disse animadamente que entendeu o capítulo da lei da semana anterior.

Considerações sobre os dados coletados

Pedro tem se engajado em refletir sobre Elton, busca experiências de cunho pessoal para compreender os fatos e amplia a própria concepção sobre o que se reflete. Nota-se que suas reflexões têm se complexificado gradualmente inclusive as incorpora colocando em prática durante suas aulas, por exemplo, apresentou a ideia de Elton como capaz e não como doente.

9ª semana

Observação da aula

O professor repetiu os mesmos procedimentos das aulas anteriores quanto à explanação do conteúdo na lousa e no telão projetando slides. Contudo, elaborou questões durante a exposição do conteúdo as quais foram respondidas pelos estudantes, inclusive por Elton com alto grau de aprofundamento.

Neste dia, Pedro solicitou a duas colegas que ajudassem Elton com o experimento e conforme as dúvidas surgiam deveriam ir até a sua mesa para buscar esclarecimentos. Durante a aula, o professor sentou ao lado dos estudantes e os auxiliou no experimento. Elton interagiu constantemente com suas colegas e não emitiu maneirismos.

Observações do encontro

Não houve encontro com o professor, pois precisou ir embora. Contudo o pesquisador se dirigiu até a sala do coordenador para apresentar o andamento do projeto de intervenção com Pedro. **Coordenador solicitou informações sobre os sintomas do TEA e se havia a possibilidade de o pesquisador elaborar algum conteúdo para leitura. Pesquisador se comprometeu a elaborar um arquivo em formato de PDF contendo informações sobre o TEA.**

Considerações sobre os dados coletados

Nota-se que Pedro alterou alguns procedimentos de ensino, tais como, elaborar questões para conduzir a explanação do conteúdo, o projetor e atenção diferenciada a Elton. Inclusive, observou-se que o estudante apresentou melhor desenvoltura social com os demais colegas.

10ª semana

Observação da aula

Elton estava realizando as atividades do dia quando Pedro passou em sua mesa e notou que a equação estava errada e solicitou que o estudante corrigisse, porém, Elton não aceitou e se mostrou muito nervoso dizendo que não fazia sentido do porquê do erro. **Pedro retomou a teoria e explicou o motivo do erro.**

Enquanto todos os estudantes estavam fazendo a atividade, Pedro chamou o pesquisador fora da sala e **questionou sobre como deveria proceder à avaliação final de Elton.** Pesquisador mencionou ser importante disponibilizar mais tempo, haja vista, que o aluno poderia ficar ansioso ou gastar certo período verificando minuciosamente os procedimentos realizados.

Professor sorteou duplas para a realização da avaliação final, o colega indicado para fazê-la com Elton, quando soube, colocou a mão na testa e os demais estudantes riram. No final da aula, Elton revela ao professor que conseguiu um estágio, mas precisava de um orientador, o docente se mostrou animado e o parabenizou.

Observação do encontro

Objetivo: refletir sobre o prejuízo das barreiras atitudinais no processo de aprendizagem do estudante com TEA e a importância de se manter relações que prescindam de preconceito.

Principais questionamentos: tinha-se o planejamento de fazer uma sessão de respostas às dúvidas do professor, além de refletir sobre o respeito à diversidade que se apresenta em sala de

aula. Entretanto, Pedro trouxe demandas pessoais que foram acolhidas pelo pesquisador. Por isso, não foi possível trabalhar de forma aprofundada o que se pretendia.

Pesquisador iniciou a conversa perguntando a Pedro se ele notou algo de interessante durante a aula. Pedro respondeu sinalizando o momento no qual foram sorteadas as duplas para a realização da avaliação, mencionou com pesar que era preciso realizar um trabalho com os alunos sobre como responder adequadamente aos comportamentos de Elton. **Em um momento de insight, bateu a mão na mesa e afirmou que também não se pode culpar os colegas de sala, haja vista, que ninguém foi preparado para conviver com pessoas que apresentam diferenças significativas.**

Foi neste momento que o pesquisador notou que deveria ter organizado estratégias para favorecer o trabalho coletivo entre os estudantes, a partir da intervenção com o professor, orientando-o a objetivar práticas que estimulassem a cooperação entre pares, mas não houve tempo suficiente pois esta seria a penúltima aula.

Pesquisador pediu a Pedro que refletisse sobre a importância do respeito à diversidade em sala de aula. O professor disse que é importante haver um clima de amizade nas aulas, pois isso a torna motivadora. Também afirmou que aulas que exigem trabalho coletivo são fundamentais, contudo, relatou com pesar que em sua aula isso não acontece.

Pesquisador concordou e complementou com a informação de que a aprendizagem não se encerra na relação entre professor e alunos, mas sim, abrange a relação entre os pares. Pedro disse que pensaria sobre isso em casa.

Após este diálogo, Pedro relatou o motivo de não ter participado do encontro anterior e apresentou relato sobre problemas familiares, que, por motivos éticos, não serão apresentados aqui.

Considerações sobre os dados coletados

Concebe-se que os insights são indicadores de mudança de concepção e prática, conforme aconteciam em uma semana, na aula seguinte o comportamento de Pedro se modificava. Nota-se avanços nas habilidades sociocomunicacionais de Elton.

Para futuras intervenções, é preciso pensar em reflexões que auxiliem o professor a organizar trabalhos coletivos entre pares.

11ª semana

Observação da aula

Neste dia foi realizada a avaliação final da disciplina, ela consistia na replicação de um experimento sorteado pelo professor e a descrição do realizado em formato de equações. Elton foi designado pela sua dupla a organizar materiais, reagentes, objetos e instrumentos. Também deveria anotar o que era realizado durante o experimento (fazer o relatório), bem como as equações. Seu colega em nenhum momento permitiu que Elton realizasse a parte prática, apenas ordenou que anotasse o que era ditado, organizar e limpar os materiais. Várias vezes elevou o tom de voz e uma vez gritou com Elton, dizendo para ele fazer a sua parte e não opinar no que estava fazendo. Elton **todas as vezes abaixou a cabeça e se desculpou**. Pedro não percebeu o fato de desrespeito, porém, interveio duas vezes no diálogo entre os dois e os auxiliou no processo de elaboração dos experimentos. Após a finalização da avaliação, o colega de Elton saiu da sala bufando e batendo a porta.

Observação do encontro

Objetivo: solicitar a Pedro que responda ao questionário de avaliação.

Principais questionamentos: Poderia refletir sobre essas 11 semanas em que esteve na presença do pesquisador? Houve mudanças? Particularmente, o que foi a intervenção para você?

Pedro informou que está como orientador do estágio que Elton está realizando.

Mostrou-se animado, com sentimento de dever cumprido, além de ter indicado uma representação positiva em relação ao estudante, disse que ele é capaz, apenas precisava de uma ajuda.

Pedro mencionou que a forma como o pesquisador trabalhou foi diferente, fez ele pensar sobre o que acontecia no laboratório e sua prática pedagógica, a partir de outro prisma. As orientações foram pontuais mas não eram respostas prontas, faziam refletir. Sobre sua prática pedagógica no laboratório, afirmou que transformou sua condução, também **ponderou que é importante saber observar os estudantes e pensar em como aumentar sua a participação, não somente para o que tinha TEA, conjecturou que quando os alunos participam, a aula fica mais interessante e eles têm mais motivos para entrar em contato com o conteúdo da disciplina e fazer as tarefas**.

O professor agradeceu ao pesquisador pelas ideias concedidas e por ter auxiliado em sua missão.

Considerações sobre o questionário respondido pelo professor

Pedro classificou a experiência realizada junto com o pesquisador como enriquecedora. Pontuou que as informações sobre o TEA foram importantes, mas as reflexões tiveram maior

impacto na forma de compreender o fenômeno e se relacionar com o estudante. Por fim reproduz-se um trecho de seu relato escrito: *estou com dever cumprido! Fiz meu papel! Creio que isso seja inclusão!*

2ª coleta no segundo semestre de 2019

1ª semana

Observação da aula

Logo que o pesquisador adentrou a sala, Eládio veio ao seu encontro e se apresentou polidamente e perguntou se era aluno especial. Pesquisador explicou o motivo de estar na sala de aula. **O aluno o recebeu calorosamente e afirmou que as aulas eram ótimas, pois Paula era excelente professora.**

Paula iniciou a aula com uma dinâmica de grupo, após sua aplicação formulou perguntas para serem debatidas entre os estudantes. Eládio conversava animadamente com seus pares próximos e participou ativamente do debate. Em seguida, a professora ligou o projetor e abordou em sua apresentação a questão dos conceitos científicos e espontâneos na prática do professor.

Quando foi a hora do intervalo, Eládio se dirigiu até Paula e disse que a aula estava muito boa, logo na sequência apresentou uma reflexão muito bem articulada sobre o conteúdo ministrado, inclusive mostrou suas anotações no caderno. Paula o parabenizou, disse que deveria continuar a se aprofundar nas leituras e que poderia sempre apresentar um resumo a ela.

Durante a segunda parte da aula, Paula solicitou aos alunos da sala para se reunirem em grupo e realizarem uma atividade de reflexão, a qual deveria resultar numa síntese sobre os conteúdos ensinados. Eládio coordenou a discussão de seu grupo e seus colegas se mostraram perplexos. Eládio respeitava os momentos de fala de seus colegas e anotava os pontos mais importantes. Terminada a aula, o estudante se despediu de todos e foi embora muito animado.

Observações do encontro

Objetivo: estabelecer vínculo com Paula e sondar suas perspectivas sobre Eládio

Questionamentos norteadores: quais as concepções sobre Eládio? Existe alguma dúvida ou questão quanto ao processo pedagógico de Eládio?

Pesquisador iniciou a conversa parabenizando pela aula, pois revisitou conteúdos importantes em relação a formação de conceitos. Paula agradeceu e logo perguntou o que eu tinha preparado para o diálogo. Pesquisador se sentiu meio constrangido pela forma direta que ela o abordou. Entretanto, respirou fundo e questionou Paula sobre as perspectivas que ela tinha sobre Eládio. A professora mencionou que **não tem problemas em relação à prática pedagógica**

voltada para as necessidades de aprendizagem de Eládio, pois o considera muito inteligente e pontuou que seria interessante se ele passasse por uma avaliação de altas habilidades, pois a forma como participa, escreve e faz apontamentos nas aulas está muito avançado quando comparado aos demais colegas de sala. Também mencionou que seu histórico escolar é excelente em notas. Por isso, se **dispôs a conversar sobre tópicos mais avançados relacionados ao conteúdo da matéria, seja no intervalo ou por e-mail**. Uma vez indicou bibliografia complementar que foi rapidamente lida por Eládio.

Pesquisador perguntou se a participante tinha alguma demanda, alguma dúvida ou se gostaria de algum conselho. Paula **mencionou que procurou saber sobre o que era o autismo e como atender às demandas educacionais desse público, ainda afirmou que gosta muito de ler. Porém, afirmou com uma risada que aprender nunca é demais, por isso estaria aberta às propostas do pesquisador**. Concluiu sugerindo que poderia ser discutido sobre aspectos emocionais e de autoconhecimento das pessoas com autismo, pois não tinha lido sobre isso ainda. Pesquisador agradeceu as informações prestadas e apresentou sucintamente o motivo do nome espectro, pois, envolve várias características e comprometimentos que variam muito de pessoa para pessoa. Paula balançou a cabeça confirmando, mas **não deu continuidade no assunto, dizendo que era conforme tinha pensado**.

Considerações sobre os dados coletados

Eládio participa ativamente da aula, é polido em seus atos, não emite maneirismos, tem vários amigos e seu histórico escolar apresenta alto coeficiente de rendimento. **É preciso observar se estas características se mantêm ao longo das aulas**.

Em relação a Paula, quando o pesquisador apresentou algumas características sobre o TEA a mesma não prosseguiu com o assunto. Contudo, forneceu informações valiosas a respeito de sua prática pedagógica e de si própria. **É preciso aprofundar o vínculo com o pesquisador para que as reflexões obtenham sucesso**.

2ª semana

Observação da aula

O pesquisador chegou na sala 30 minutos antes do início da aula, Paula, Eládio e quatro alunos estavam na sala estudando em silêncio. Passados 15 minutos, Eládio solicitou um tempo para apresentar uma reflexão sobre o texto que seria discutido na aula, Paula **disse para ele apresentar e o parabenizou pelo esforço**.

Ao iniciar a aula, Paula informa que o tema abordado será práticas de ensino. Inicia com uma dinâmica de grupo, seguido de debate e continua a apresentar os conteúdos. Eládio **repetiu o mesmo padrão comportamental que na primeira semana**. Dois fatos que chamaram a atenção, o primeiro referente à segunda dinâmica realizada em que foi necessário os alunos se aproximarem e darem as mãos, Eládio realizou a atividade com muita animação. O segundo foi quando Paula terminou a aula e três alunos disseram que foi muito divertido e não viram passar o tempo.

Observação do encontro

Objetivo: desenvolver vínculo com Paula, a partir do conteúdo ensinado em sala.

Questionamentos norteadores: Poderia explicar melhor as questões referente à didática em ensino de ciências? Você conhece a teoria histórico-cultural, especificamente a parte de formação de conceitos?

Pesquisador iniciou sua fala parabenizando pela aula e que vários conteúdos ensinados são da área da psicologia da educação. Paula disse que procurou algumas partes do conteúdo em livros que abordavam o desenvolvimento humano. Inclusive, **afirmou que ainda sonha em fazer psicologia, pois gostaria de entender melhor as emoções humanas**. O pesquisador apoiou essa ideia e se colocou à disposição, caso quisesse alguma informação sobre o curso.

Pesquisador pensou na estratégia de discutirem sobre o conteúdo ensinado na aula, almejando desenvolver vínculo com Paula. Neste sentido, ele perguntou se a professora leu algo a respeito da psicologia histórico-cultural e a questão da formação de conceitos científicos e espontâneos. Paula **falou por 10 minutos sobre a relação entre pensamento e linguagem, até identificar a importância dos conceitos científicos no desenvolvimento do psiquismo humano**. Pesquisador a parabenizou dizendo que ela tinha excelente conhecimento sobre isso. Paula **disse que leu muito a respeito disso em seu mestrado e na especialização realizada**.

Pesquisador **questionou sobre a importância da reflexão e Paula disse que era fundamental estimular o pensamento dos alunos, afirmou que uma boa aula é aquela que desloca o aluno de sua zona de conforto, sendo papel do professor considerar as capacidades adquiridas pelos estudantes para estruturar sua aula**. Paula novamente toca no assunto que gostaria de fazer o curso de psicologia, mas considerou com pesar que sua rotina não permitiria fazer esta formação. **Pesquisador perguntou se ela tinha muitos trabalhos, Paula respondeu que sim, incluindo muitos problemas**, inclusive que estava passando por alguns sérios. Relatou alguns problemas de saúde.

Considerações sobre os dados coletados

Eládio teve o mesmo padrão comportamental observado na aula anterior, boa desenvoltura social, participação ativa nas aulas, observações pertinentes e avançadas em relação ao conteúdo. Paula também repetiu a mesma forma de ministrar a aula, dinâmica e descontraída fazendo os alunos participarem das atividades, debates e reflexões, ela usava lousa, projetor e atividades que envolviam cooperação entre os pares.

Tem conhecimento sobre didática e psicologia histórico-cultural, apresenta ótima oratória e vínculo com os alunos. Acredita-se que estas mesmas qualidades interferem negativamente na participação das reflexões propostas, pois não dá sequência no diálogo com o pesquisador. **É preciso rever a forma de intervir.**

3ª semana

Observação da aula

Pesquisador chegou 30 minutos antes da aula e encontrou Eládio sentado em uma mureta na frente da sala. O aluno cumprimentou o pesquisador e disse que estava muito animado com as aulas do mestrado que estava fazendo como ouvinte e perguntou como é fazer mestrado e doutorado. Pesquisador explicou o processo desde a prova do seletivo até a defesa da dissertação. Durante a explanação Eládio mencionou que quer fazer mestrado e tem o melhor coeficiente de rendimento da turma, logo em seguida, mostrou seu histórico escolar. Após esse momento, pediu licença para entrar numa roda de conversa que estava próximo.

Quando Paula **chegou na sala comentou com o pesquisador que a discussão da semana passada foi muito interessante e que realizou leituras em casa para aprofundar seus conhecimentos sobre a teoria.** Pesquisador disse que também considerou apropriado o tema e que se possível poderiam discutir novamente. Paula disponibilizou 20 minutos de aula para os estudantes se reunirem em grupo com o objetivo de lerem o texto e refletirem sobre as questões que estavam escritas na lousa. **Durante estes momentos, Paula apresentou seu entendimento sobre pseudoconceitos e generalização, os quais foram complementados pelo pesquisador.**

Passados os 20 minutos, Paula iniciou a ministração da aula, seguindo o mesmo padrão apresentado na semana anterior.

Observação da sessão reflexiva

Objetivo: retomar a discussão realizada durante a aula e conduzi-la para o debate sobre desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

Questionamentos norteadores: O que você sabe sobre desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural? Existe uma lei geral que se aplica às pessoas com deficiência? **(Não foi possível dialogar sobre)**

Pesquisador iniciou sua fala, que perdurou 5 minutos, a qual retomou as discussões realizadas naqueles 20 minutos durante a aula e conduziu seu relato para a temática desenvolvimento humano, processos de apropriação e objetivação. Foi questionado a Paula se ela teria lido sobre isso anteriormente, ela respondeu de forma afirmativa, mas que fazia muito tempo e não lembrava certamente a relação desses termos. Pesquisador explicou sucintamente o que era e sua aplicação no entendimento do desenvolvimento humano. Paula prestou atenção, mas não continuou o debate, apenas disse que entendeu e que procuraria ler mais sobre isso em casa.

Pesquisador continuou o relato questionando se ela refletiu anteriormente sobre o desenvolvimento psicológico das pessoas com deficiência. Paula respondeu que precisaria ir embora para resolver pendências. Foi encerrado o encontro, enquanto o pesquisador acompanhava a professora até a porta, perguntou se ela teria disponibilidade de um encontro durante a semana. Paula disse que avisaria se conseguisse uma janela.

Considerações sobre a coleta dos dados

Um dado relevante foi o relato de Eládio sobre cursar disciplinas como aluno ouvinte do mestrado e apresentado seu histórico escolar com notas acima de 9,0.

Paula apresentou entendimento sobre alguns elementos teóricos da psicologia histórico-cultural, inclusive, buscou leituras complementares. Sua prática pedagógica repetiu o padrão anteriormente observado.

Durante os 20 minutos em que Paula liberou os alunos para fazerem a atividade de leitura verbalizou com animação seu conhecimento sobre a temática conceitos, pseudoconceitos e generalização, a partir da psicologia histórico-cultural. Esperava-se que este tipo de atitude seria prelúdio de maior participação no diálogo, entretanto, após a aula, não prosseguiu com as discussões.

Inferiu-se que realizar o encontro após a aula não seria uma boa estratégia, por questão da participante estar cansada, neste sentido, o pesquisador perguntou à Paula se havia disponibilidade para realizá-la em outro horário. Entretanto, não obteve-se resposta afirmativa ou negativa.

4ª semana

Observação em sala de aula

Eládio repetiu o mesmo padrão e Paula as mesmas práticas de ensino. Esta aula durou 2 horas, as outras duas Paula dispensou os alunos para fazerem uma atividade de pesquisa e organizar temas a serem discutidos na avaliação final da disciplina.

Observação do encontro (iniciou as 21:00 encerrou às 21:50)

Objetivos: Continuar a discussão da semana anterior, conduzi-la para temática Desenvolvimento Humano e introduzir o estudo de alguns conteúdos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Questionamentos norteadores: qual é o papel do professor em sua concepção?

Paula iniciou o diálogo dizendo que leu algumas páginas do livro *Pensamento e Linguagem* e gostaria de discutir sobre. Pesquisador reforçou a iniciativa.

A professora solicitou explicações sobre alguns conceitos. Pesquisador explicou que pensamento causal é a capacidade de compreender as relações entre os conceitos, o que leva um a se relacionar com o outro e como isso acontece. O nível de arbitrariedade significa a capacidade de uma pessoa em ter autonomia para estabelecer conexões semânticas.

Paula disse que isso tem tudo a ver com o desenvolvimento e aprendizagem de conceitos, pois, quando alguém aprende um novo conceito ele ressignifica os outros, como se fosse uma reação em cadeia. A professora mencionou que quando se fala em ensino é justamente o que deve acontecer (pesquisador não entendeu, mas permitiu que Paula continuasse, pois estava muito animada) e que uma prova de que o aluno aprende é quando sua concepção sobre outros assuntos se altera, mesmo aqueles que não foram ensinados ou discutidos.

Por fim, complementou que essa mudança deve ocorrer na parte subjetiva da pessoa, a relação com o objeto deve ser diferente após aprender algo novo. Pesquisador perguntou como ela observa isso em sua prática. Paula respondeu que para favorecer o entendimento que o aluno tem que ter acerca do que está sendo ensinado, é preciso procurar estratégias e técnicas de forma que o conteúdo ensinado se torne mais inteligível e de fácil acesso, por isso que usa dinâmicas e técnicas para fazerem os estudantes participarem, sinalizou exemplo da aula. Paula disse que é fundamental saber sobre a teoria de Vygotski, mas é imprescindível ter técnicas.

Pesquisador perguntou se ela poderia falar sobre uma forma de ensinar considerando a leitura realizada das páginas do livro. Paula mencionou que é fundamental a ação de repetir, não é possível ensinar falando apenas uma vez o que é o conceito, por sinal, falar o que é uma coisa deve ser a última ação a ser feita. Pesquisador pediu para Paula refletir sobre a questão do ensino direto e

indireto. Ela iniciou sua fala afirmando que o professor deve ensinar de forma indireta, ou seja, não falar o que é o conceito logo de início, mas mediar a relação do aluno com o conteúdo por meio de estratégias de ensino.

Pesquisador solicitou mais informações sobre o que foi falado. Paula explicou que uma medida indireta de ensino é o professor ser o próprio modelo dos alunos, no sentido, de atitudes ou formas de pensar certo conceito. A docente também disse, que quando o professor estabelece um canal afetivo com seus alunos isso facilita esse processo de se tornar um modelo para eles.

Pesquisador elaborou o seguinte questionamento: mediante a teoria estudada, **qual é o papel do professor em sua concepção? Paula disse que o professor deve ter bem claro onde quer chegar, deve ter compromisso em formar alunos que consigam pensar, a partir do que aprendem e esta aprendizagem deve fazer sentido para ele.** Professora mencionou que ouviu em um curso que o aluno deve ser capaz de brincar com os conceitos. De repente, coloca o dedo para cima e diz, *Ah! É a mesma coisa que o nível de arbitrariedade e pensamento causal de que você falou!* O aluno tem que estar apto a pensar, ou melhor, brincar com os conceitos identificando relações ou quando elas não acontecem.

Paula ainda afirma que este processo de refletir é interessante, pois aprende conteúdos importantes e que reconfiguram a prática de ensino. **Em tom animado disse que deve ser legal ser psicólogo, pois estimula as pessoas a pensarem sobre o que elas fazem.**

De repente, Paula pergunta ao pesquisador se ele observa seu cansaço. Pesquisador disse que não e questiona o motivo da pergunta. A professora iniciou um relato sobre sua vida pessoal. Paula **sugeriu que seria importante falar sobre a trajetória de formação.** Por isso, combinaram de se encontrar no próximo dia.

Observação do encontro

Objetivos: refletir sobre a trajetória de formação inicial e continuada para o atendimento das necessidades educacionais de uma pessoa com TEA.

Questionamentos norteadores: Poderia relatar como foi sua trajetória de formação? Em relação à instrumentalização para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas? Existem desafios quando a questão é ensino para pessoas com algum tipo de deficiência? E para as pessoas com TEA? **(Esta última não foi possível realizar)**

Pesquisador questionou como foi a trajetória escolar de Paula. Foi respondida de forma alegre, pontuando que era ótima aluna e aplicada. A próxima questão foi sobre a graduação. A professora respondeu que **não foi satisfatória em vários aspectos, principalmente à formação**

para ministrar aulas na área em que se graduou, mencionou que o curso era muito conteudista e pouco prático, por isso teve que buscar leituras complementares e realizar estágios em escolas, estas experiências foram imprescindíveis para aprender a ministrar aulas. Relatou alguns fatos da ordem familiar e particular ao passo que abordava sobre sua formação.

Questionou-se sobre a formação específica em conteúdos relacionados à Educação Especial. Paula **mencionou que esse conteúdo pouco foi visto na graduação, teve apenas duas disciplinas que estudavam funcionamento neurológico e deficiências sensoriais**. Pesquisador questionou sobre **a avaliação pedagógica e adequação curricular para pessoas com deficiência e autismo, a professora disse que lembra destes temas mas não foram centrais nas aulas de preparação pedagógica**, novamente, mencionou que buscou leituras complementares e cursos extras à graduação. Foi somente no curso de especialização em didática que aprendeu sobre tópicos relacionados à **inclusão e pessoas com deficiência intelectual**. Pesquisador questionou sobre o curso de mestrado e doutorado, Paula disse que **não foi o foco da pesquisa discutir sobre pessoas com deficiência, apesar que no programa houve uma disciplina que pouco contribui à prática em sala de aula**.

Pesquisador perguntou sobre os desafios em ser professora. Paula afirmou que o **problema é conciliar trabalho com vida pessoal, manter o equilíbrio e controle é algo muito difícil**. Pesquisador perguntou o motivo da fala e Paula iniciou um relato de mais de 20 minutos sobre situações particulares. Devido a forma como ela se apresentava, considerou ser importante acolher essa demanda e acalmá-la.

Não foi possível abordar questões sobre TEA, pois quando o pesquisador retornou a este assunto Paula precisou ir embora.

Considerações sobre os dados coletados

A sessão apresentou dados que corroboram com a literatura que aborda a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada estão aquém do necessário para preparar professores para ministrar aulas que atendam às necessidades educacionais do PAEE. É recorrente a queixa de problemas particulares e a esquivia relacionada à temática inclusão do estudante com TEA.

5ª semana

Observação da aula

Antes de iniciar a aula, Paula ganhou um doce de uma de suas alunas, a mesma disse que ela merecia porque era uma boa professora.

Não houve nenhum evento na aula que chamasse a atenção. A aula de Paula seguiu a mesma estrutura que a anterior. O comportamento de Eládio seguiu as mesmas características

Observação da sessão

Objetivo: Através do encontro passado, concebeu-se a importância de se discutir sobre os aspectos afetivos e cognitivos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, não foi possível realizar o encontro da semana.

6ª semana

Observação da aula

Os estudantes demonstram muito afeto a Paula, elogiando a aula. A professora novamente afirma não ter tempo para participar do encontro, contudo, indicou que na semana seguinte conseguirá participar.

A aula seguiu os mesmos moldes da anterior, apresentação dos trabalhos

Observação do encontro

Objetivo: Retomar a discussão do encontro anterior

Considerações

Não houve encontro, Paula não aparentava estar bem, disse que não teria tempo para atividade. Mencionou que poderia tentar no dia seguinte. Contudo, avisou via WhatsApp que não poderia comparecer.

7ª Semana

Observação da aula.

A aula seguiu os mesmos parâmetros da anterior, três alunos apresentaram seus trabalhos. Uma aluna não estava bem e saiu da sala chorando, Paula saiu para conversar com ela.

Observação do encontro

Objetivo: Retomar a discussão do encontro atrasado

Não houve encontro, Paula não aparentava estar bem, disse que não teria tempo para atividade. Mencionou que poderia tentar no dia seguinte. Contudo, não apareceu ao encontro e não justificou sua ausência.

8ª Semana

Observação da aula

Apresentação de trabalhos.

Observação do encontro

Objetivo: Retomar o objetivo da semana anterior à retrasada. Entretanto, não houve encontro.

Não houve encontro, Paula não aparentava estar bem disse que não teria tempo para atividade. Professora chegou 40 minutos atrasada, não foi possível discutir a proposta do dia. Foram relatadas outros assuntos por parte de Paula. Depois deste dia, o pesquisador encerrou a intervenção.

ANEXO A – PARECER DO CEP



Continuação do Parecer: 2.997.996

Biobanco	Mbiologico.pdf	02/07/2018 14:06:40	José Tadeu Acuna	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	02/07/2018 13:36:03	José Tadeu Acuna	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 03 de Novembro de 2018

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01			
Bairro: CENTRO	Município: BAURU	CEP: 17.033-360	
UF: SP	Telefone: (14)3103-9400	Fax: (14)3103-9400	E-mail: copesquisa@fc.unesp.br