

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 39, nº 1 (Jan/Dez) 2023
ISSN: 2178-7476



ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO

Ivone Jesus Alexandre

Universidade do Estado de Mato Grosso
Campus Universitário de Sinop
<https://orcid.org/0000-0002-0200-7367>

Caroline Mari Oliveira Galina

Universidade do Estado de Mato Grosso
Campus Universitário de Sinop
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6099-0953>

Francisco Gomes Pereira

Universidade do Estado de Mato Grosso
Campus Universitário de Sinop
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6835-5156>

RESUMO

Esse artigo apresenta a experiência de um aluno com transtorno de espectro autista (TEA) nas disciplinas de estágio curricular supervisionado I e II no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Trata-se nesse texto de apresentar e refletir como estão ocorrendo as experiências de inclusão na universidade a partir da ótica do estudante, dos seus colegas e de suas professoras. Ainda, como se dá a articulação entre a teoria e a prática, característica basilar dessas disciplinas obrigatórias no curso de formação de professores. A abordagem metodológica se configura como um estudo de caso e os dados apresentados foram produzidos por meio de entrevistas e conversas informais com o estudante, colegas de sala e professoras do estágio supervisionado. As experiências mostram as possibilidades pedagógicas que podem ser vivenciadas, a partir dos princípios da educação inclusiva, que permite o acesso, permanência e sucesso de todos os alunos em todas as modalidades de ensino.

Palavras- chave: Inclusão, Ensino Superior, Estágio Curricular Supervisionado.

SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIPS: PEDAGOGICAL EXPERIENCES OF INCLUSION

ABSTRACT

This article presents the experience of a student with autism spectrum disorder (ASD) in the supervised curricular internship subjects I and II in the Pedagogy course at the State University of Mato Grosso – UNEMAT. This text aims to present and reflect on how experiences of inclusion at the university are occurring from the perspective of the student, their colleagues and their teachers. Furthermore, how is the articulation between theory and practice, a basic characteristic of these mandatory subjects in the teacher training course. The methodological approach is configured as a case study and the data presented were produced through interviews and informal conversations with the student, classmates and supervised internship teachers. The

experiences show the pedagogical possibilities that can be experienced, based on the principles of inclusive education, which allows access, retention and success for all students in all teaching modalities.

Keywords: Inclusion, University Education, Supervised curricular internship.

Introdução

A educação inclusiva passa a ser pauta em diferentes âmbitos da sociedade quando movimentos de grupos organizados e pesquisadores da área mostram a exclusão e as desigualdades existentes para aqueles que são percebidos como diferentes em relação ao modelo de ser humano hegemônico e valorizado socialmente: homem, branco, heterossexual, cristão, rico, fisicamente e mentalmente tido como “perfeito”.

O processo de democratização do ensino possibilitou o acesso às escolas e Universidades, de estudantes de diferentes perfis. No entanto, políticas de permanência foram exíguas e pouco suficiente para obtenção de sucesso escolar e condições igualitárias no mercado de trabalho e na vida em sociedade.

Nos anos de 1989, o mercado financeiro internacional tinha a educação como única medida possível para resolver as desigualdades sociais, nesse sentido propõe alternativas para atender essa demanda com as reformas educacionais que articuladas aos princípios do “Consenso de Washington”, adequava às medidas e ajustes em consonância com as necessidades do mercado. “Obviamente com uma função pragmática, no processo de desenvolvimento econômico, marcado pelo uso intensivo de novas tecnologias produtivas” (Bezerra; Araujo, 2013, p. 574).

Para que essa realidade fosse possível a educação do século XXI propunha quatro pilares fundamentais aos alunos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, as quais são indicadores para conduzir o homem a conviver com a diversidade e consigo mesmo. Essas são as premissas que a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI repassou à UNESCO e foi presidido por Delors (1998). E o produto deste encontro foi o documento “Educação: um tesouro a descobrir” mais conhecido como Relatório Delors.

No entanto, o processo de inclusão escolar no Brasil avança a passos lentos, com a Constituição Federal de 1988, a educação especial tornou-se um direito de todos, foi quando houve as primeiras iniciativas para o atendimento a pessoa com deficiência. Os temas que abrangem a diversidade social, étnico cultural do país passou a ser conteúdo no currículo escolar somente em 1996 com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)- com o tema transversal Pluralidade Cultural, depois houve leis específicas voltadas à diversidade como as relacionadas a questão física, gênero, etnia, raça, sexo e geração, e em 2003, tivemos a lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) que alterou a LDB 9.384/1996 (Brasil, 1996) e passa a incluir os conteúdos relacionados aos povos africanos e afro brasileiros no currículo escolar. Em 2008, a lei incorpora também os conhecimentos referentes aos povos indígenas com a Lei 11.645/08.

Em relação a inclusão no ensino superior, de acordo com Silva et al (2020), foi com a Portaria

Nº 1.679/1999 (Brasil, 1999) que se estabeleceu os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência na universidade para fins de autorização e reconhecimento de curso e credenciamento de instituições. Segundo os pesquisadores, o Decreto Nº 3.298/1999 (Idem) em seu Art. 27, rege as normatizações em relação ao dever das instituições de ensino superior de oferecer adaptações de provas e apoios necessários aos estudantes com deficiência. Propõe-se nesse documento a alteração curricular para a inclusão de conteúdo, itens ou disciplinas relacionadas à pessoa com deficiência. O Decreto n. 5.296/2004 (2004), que assegura a inclusão do desenho universal- DUA e normas da ABNT de acessibilidade nos currículos das instituições de ensino profissional, tecnológico e superior nas áreas de engenharia, arquitetura e afins. O Decreto n. 7.612/2011 (2011) institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, que visa a promoção, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (n.p.).

No Plano Nacional de Educação (decênio 2014-2024) foi inserido diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para os próximos dez anos. O poder público, a partir da Lei n. 13.005/2014, preconiza em seu artigo 4º, que o poder público buscará ampliar as pesquisas quantitativas com fins estatísticos para dispor de dados detalhados sobre o perfil das populações com deficiência de quatro a dezessete anos (Silva et al, 2020).

Neste sentido, esse artigo discute a inclusão de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior, do curso de Pedagogia¹, apresentaremos a experiência do estágio curricular supervisionado que ocorreu na educação básica. O objetivo do texto é analisar como ocorreram as práticas pedagógicas no estágio curricular supervisionado a partir da ótica do estudante, de seus colegas e das professoras.

Os dados apresentados são oriundos de relatos e entrevistas com o estudante, os colegas e as professoras do estágio durante o ano de 2022 e 2023 nas disciplinas de estágio curricular supervisionado I e II. Obtivemos a permissão do estudante e da mãe para divulgação dos dados. Os participantes da pesquisa serão identificados como João, colega de estágio, professora I e professora II com o intuito de preservar as identidades dos nossos colaboradores e por esse motivo, o nome da cidade também será suprimido.

O texto se divide em três seções. Na primeira será apresentados o percurso histórico das políticas públicas de inclusão. Na segunda seção apresentamos o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e na última seção, apresentamos os dados relacionados ao curso de Pedagogia, a disciplina de estágio curricular supervisionado e a experiência pedagógica vivenciadas pelo estudante com autismo nas práticas de estágio I e II que ocorreram em duas escolas públicas municipais.

Políticas públicas de educação inclusiva

O princípio básico da Educação Inclusiva, segundo a UNESCO (1994), é que todos os alunos,

¹ Para identificar os participantes da pesquisa omitimos o nome da cidade onde a pesquisa foi realizada.

independente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas e elas devem se adaptar para atender às necessidades dos mesmos, pois estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (Unesco, 1994).

Mazzotta (2000) afirma que a escola inclusiva tem de ser organizada de modo que atenda a diversidade, deve ser aberta e destinada a todos, integradora é ser firme como espaço privilegiado das relações sociais para todos.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17).

Conforme Kassar e Rebelo (2018), com o objetivo de universalizar o ensino como previsto na Constituição Federal de 1988, há um fortalecimento das ações voltadas para os direitos sociais de acesso universal a educação. Assim, a partir da Conferência de Jontiem, em 1990, e com a assinatura da Declaração de Nova Delhi, em 1993, que o Brasil assumiu compromissos com a educação especial.

Para as autoras, foi a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, que iniciou a Política Nacional de Educação Especial que definia o atendimento a esse público e que deveria ter as seguintes modalidades: atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, escola especial, oficina pedagógica, professor de ensino itinerante, sala de recursos e sala de estimulação precoce para atendimentos educacionais especializados (Kassar; Rebelo, 2018).

O crescimento da rede escolar e a implantação do conjunto das políticas sociais previsto na Constituição de 1988 ocorrem sob uma vertente neoliberal, com focos específicos em ações de atendimento a pobreza (Sader & Gentili, 1999). Nesse panorama, o Brasil assume as diretrizes da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, e o Marco de Ação com a necessidade de escolarizar todas as crianças, inclusive aquelas com dificuldades mais severas, e dirige a atenção para as escolas comuns (Kassar; Rebelo, 2018, p. 55).

Para Lunardi (2011), à medida que o papel da escola se amplia socialmente, os eventos que acontecem em seu interior tomam proporções para além de seus muros e irrompe pela vida social dos alunos. O *bullying* e a violência escolar são exemplos que temos vistos circular recentemente na mídia. Nesse sentido, a instituição escolar, torna-se o foco e objeto de diferentes “manifestações das crises sociais a que estamos expostos, e de todas as nossas tensões, dado ser, entre outros aspectos, esse espaço de longo convívio social, numa sociedade cada vez mais individualizada” (Ibid, p. 25).

Sobre a perspectiva neoliberal, Ferreira (2015) afirma que essa aliança político-ideológica e educacional é liderada pelo grupo neoliberal – os modernizadores econômicos. O objetivo desses grupos está alinhado com às agendas do Fórum de Davos e concebem as escolas como um setor que

deve estar à serviço do mercado capitalista global e em atender as necessidades desse mercado. A escola deve proporcionar uma educação para competir e para o trabalho assalariado.

Em 1990 a Unesco lançou o programa educação para todos – que buscava o combate ao analfabetismo, a exclusão educacional de meninas, jovens e mulheres, a universalização da educação primária as crianças do mundo todo, e especialmente, das que vivem nos países do Sul global, as crianças pobres e que não estão nas escolas, que diferentes das crianças dos países do Norte, não são ricas e não tem acesso à educação de qualidade (Unesco, 1990).

Em relação ao ensino superior, de acordo com Moreira (2005), a primeira orientação do MEC/SEEP em relação aos alunos com deficiências nessa modalidade foi a Portaria 1.793/1994 que recomenda a disciplina “Aspectos éticos políticos e educacionais da normalização e integração das pessoas com deficiências” especificamente no curso de Pedagogia, Psicologia e outras licenciaturas. E também nos cursos de saúde e demais cursos superiores de acordo com suas especificidades. Foi feita também a indicação de especializações na área. (Ibid, p. 02).

Segundo Moreira (2005), o acesso garantido, por meio do processo classificatório adaptado às singularidades dos candidatos, originou outras necessidades em relação às condições de permanência, nesse sentido, foi instituída a Portaria nº 1.679/1999 (1999), que “Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições” e se referia as condições em relação ao espaço físico, com adaptações de edificações, mobiliários, equipamentos urbanos e espaços; e aos recursos materiais adaptados a cada deficiência, a máquina Braille é um dos exemplos, adaptações arquitetônicas, softwares específicos, entre outros. E recursos humanos, como intérprete de língua de sinais e língua portuguesa.

Em 1996, as instituições de ensino superior foram orientadas para o processo de ingresso do aluno da educação especial no ensino superior, com a flexibilização dos serviços educacionais, capacitação dos recursos humanos e da infra- estrutura (Moreira, 2005). Em 1999, com a Portaria n. 1.679/1999 o MEC dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para alunos com deficiências como exigência para autorização, cadastramento e reconhecimento dos cursos do ensino superior.

A partir destas determinações legais é que muitas universidades começaram a criar ações que garantiam acessibilidade em sua estrutura arquitetônica., embora, alguns dados revelam que o atendimento relacionado apenas à infraestrutura espacial não consegue minimizar a exclusão destes alunos no ensino superior. Aspectos como as condições didático pedagógica de trabalho de professores, comprometido pela falta de tecnologias de ajuda para operacionalização de um processo de aprendizagem e inclusão deste aluno de modo pleno, encontram-se entre os principais obstáculos verificados no referido estudo (Rocha; Miranda, 2009, p. 30).

É no primeiro governo do presidente Luís Inácio da Silva (2003 a 2010) que se intensifica as políticas de inclusão, e em relação aos alunos deficientes, eles passaram a frequentar as salas comuns,

O Programa Educação inclusiva: direito a diversidade é reconhecido pelo governo posterior (de Dilma Rousseff) como o marco inicial da educação inclusiva no país, que possibilitou ‘a construção de uma nova política de educação especial que enfrenta o desafio de se constituir, de fato, como uma modalidade transversal desde a educação infantil a educação superior’ (MEC, 2016, p. 9 *apud* Kassari; Rebelo, 2018, p. 58 – grifo nosso).

Segundo Kassari e Rebelo (2018), foi com o governo de Dilma Rousseff (2011 – 2014) que foi aprovado decretos e leis que articulam programas em funcionamento e outros que foram criados, para instituir uma estrutura que sustentasse às ações já em andamento e também que assegurassem legalmente a continuidade da política iniciada em 2003. Nesse sentido, em 2011 foi aprovado o Decreto Nº 7.612, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência denominado de Plano Viver sem Limite.

Em 2012 criou a Lei n. 12.764 de 27 de dezembro que determinou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n. 13.146. em 13 de julho de 2015.

Uma das formas e a apresentada, em 2016, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Diversidade** Inclusão (SECADI) em um relatório denominado Consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 - 2016 (MEC, 2016), que avalia as ações da educação inclusiva desde 2003 e esclarece seu ponto de vista frente a política de inclusão. Nele, e atribuído a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o papel de orientar Estados, Distrito Federal e Municípios para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (MEC, 2016). Esse momento foi denominado de paradigma da inclusão (Kassari; Rebelo, 2018, p. 61 – grifo nosso).

São nos governos mais à esquerda que a participação social foi mais estimulada, teve o incentivo ao exercício do voto, participação em conselhos com representação da sociedade civil, do governo, e, também de mais políticas pensadas para a inclusão a diversidade.

Em relação a questão geracional criou o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741 de 2003) e Estatuto da Juventude (Lei Nº 12.852/2013). E para a pessoa com deficiência foi instituído os conselhos e as conferências nacionais de Direitos Humanos, Pessoa com Deficiência, Criança e Adolescente, Idosos, LGBTQIA+ (Gomes, 2017).

Foram ações públicas importantes para garantir uma educação inclusiva que assegure justiça social, empoderamento e dignidade para as pessoas que se enquadram no chamado grupo das minorias, em termos de relações de poder e não relacionada a quantidade.

Em outubro de 2020, o governo Jair Messias Bolsonaro publicou no diário oficial o Decreto n. 10.502/2020 que instituía a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida e definia que as instituições especializadas reorganizassem suas equipes de trabalho e voltassem a oferecer escolarização aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ainda acompanhem as salas de ensino especial que voltarão a ser abertas nas escolas regulares.

Parra Sasaki (2020), o decreto contém medidas que retrocedem a um período anterior a 1994, data em que a Declaração de Salamanca foi aprovada, onde foi oficializado o sistema educacional inclusivo e que previa escolas inclusivas para alunos com e sem deficiência. Esse decreto provocou inúmeras ações, manifestos e notas de repúdio de pesquisadores e entidades científicas ligadas à área da educação especial e inclusiva.

Com a volta do governo Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023, esse decreto foi revogado, afinal, a educação inclusiva objetiva promover as identidades e as diferenças daqueles que foram excluídos histórica e culturalmente da sociedade, de seus direitos e de ocupar os espaços sociais e simbólicos em respeito à sua subjetividade.

Nessa seara, a escola é local ideal para educar cidadão que respeitam e valorizam a diversidade humana, assim, uma escola com um currículo inclusivo deve contemplar a temática da diversidade e diferença de maneira informal, mas, principalmente de modo formal, presentes e bem delineados em seu projeto político pedagógico (PPP). Essas ações e eventos devem estar especificadas nos currículos escolares desde a educação infantil ao ensino superior, de modo que a inclusão ocorra com o real sentimento de pertencimento ao processo educativo.

O Transtorno do Espectro Autista

As pesquisas realizadas pelo Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC) dos Estados Unidos mostra que existe um aumento na prevalência do Transtorno de Espectro Autista- TEA, uma em cada 36 crianças aos oito anos de idade é diagnosticada com TEA. No Brasil ainda não há dados oficiais publicados sobre pesquisas realizadas, porém estima-se que existem cerca de 4,84 milhões de pessoas com autismo no país.

Sobre o aumento de casos de TEA no Brasil Martins (2011) explica que,

[...] quer devido a novos métodos de observação, quer ao aumento da consciencialização dos clínicos, tem vindo a aumentar o número de diagnósticos, sendo também detectados em idades cada vez mais precoces. A sua etiologia é ainda desconhecida, apesar dos inúmeros estudos realizados. O tratamento adequado desta patologia deve ser personalizado e adequado a cada indivíduo, devendo incluir componentes farmacológicos, comportamentais, educacionais e psicológicos. O recurso a tratamentos farmacológicos ou a outras intervenções devem ser iniciados o mais precoce possível, de forma a poderem ser obtidos melhores resultados.

Silva (2022) considera que os trabalhos de pesquisa existentes a partir de 2016 e com maior quantidade em 2020 pode ter interferido desde as discussões sobre nomenclatura, características e sintomas do TEA. E isso ocorre devido a implantação de políticas públicas educacionais pontuais, como por exemplo, a Lei nº 12.764 de dezembro de 2012, quando o Transtorno do Espectro Autista passou a ser considerado uma deficiência (Brasil, 2012).

A sociedade participou com mais afinco, se colocando mais presente nas discussões e os

estudos sobre a educação inclusiva passou a ter os estudantes com TEA como público alvo, e, em especial, os inseridos em ambientes escolares que mobilizou os profissionais da educação provocando mudanças relevantes na postura pedagógica.

Segundo Papim (2020, p.17), a denominação autismo deriva dos vocábulos gregos *autos*, e tem como significado “em si mesmo”, e *ismo*, “condição, tendência”, que revela a cifra dessa manifestação. O autor considera que:

[...] é um fenômeno que causa alterações funcionais nas crianças que foram acompanhadas no estudo de caso do psiquiatra Leo Kanner apresentava as características de isolamento, igualmente demonstrada pelos esquizofrênicos de Bleuler, dando a impressão de que eles estavam voltados para dentro de si mesmo, recolhidos em constante concentração. Todavia, o diferencial entre o esquizofrênico e o autista era essa condição já estar presente desde tenra idade.

No ano de 2013 que o autismo passou a ser denominado de Transtorno do Espectro Autista com o objetivo de “melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos observados” (Mas, 2018, p. 42). Esse foi um novo olhar e está relacionado ao avanço dos estudos e novos conhecimentos sobre o transtorno, onde o autismo deixa de ser considerado uma doença e passa a ser conceituado como síndrome, por apresentar um conjunto de sintomas.

No entanto, Silva (2022, p.24) explica que “É preciso ter clareza de que o DSM e o CID não são manuais prontos e acabados, ao longo dos anos passaram por revisões e reestruturações. É um processo de construção contínua que visa ao aprimoramento da utilidade clínica.

Os estudos de Maciel e Filho (2009) apontam que o TEA afeta os comprometimentos qualitativos na interação social, na comunicação e na manifestação de interesses restritos e repetitivos, apresenta de formas suaves a graus severos de comprometimento, e pode estar articulada a outras síndromes. Muitas pessoas que tem TEA podem possuir inteligência mediana ou mesmo ser muito inteligentes e não há consenso sobre as causas do autismo na comunidade acadêmica (Maciel; Filho, 2009).

A evolução classificatória do autismo fez com que novas possibilidades fossem analisadas, como as funções executivas, que são responsáveis pela interação do indivíduo com o ambiente, incluindo pessoas e objetos. O âmbito relacional das pessoas com TEA passou a ser explicado pela teoria da mente, e essa hipótese, de acordo com Moreira (2005), designou a capacidade de atribuir, a si próprio ou a outrem, pensamentos e sentimentos capazes de explicar comportamentos. A ausência dessa capacidade, em sua plenitude, foi prontamente relacionada à tríade do autismo (Papim, 2020, p. 19).

A tríade envolve os “comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restritas e repetitivas (uma forma rígida de pensar e estereotipias)”. (Cunha, 2016, p. 23).

De acordo com Silva (2022), o TEA pode variar em grau de intensidade de indivíduo para

indivíduo. Podem ser limitações significativas em relação a aprendizagem, e as quais podem se agravar quando a prática pedagógica for inadequada. Assim, a pesquisadora defende que haja possibilidades de atividades e formas de intervenção pedagógicas que tenham melhor aparato didático para diminuir os prejuízos causados pela tríade e para isso é necessário um diagnóstico precoce.

Segundo Silva, (2022), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista orienta sobre como devem ser as ações inclusivas para eles na escola. Por isso é importante saber quais os comportamentos que o caracterizam, não para ter um olhar limitado em relação ao desenvolvimento do estudante, mas sim para, a partir deste conhecimento, pensar em propostas que o possibilitem desenvolver no máximo do seu potencial nos processos de escolarização.

Em função dessas informações, é possível pensar em diferentes formas de estruturar o ensino que visam a orientar as ações dos professores em constituir, mediante os diferentes graus apresentados pelo aluno com TEA, interações dispostas favoravelmente à aprendizagem (Papim, 2020).

A experiência pedagógica do estudante com Transtorno de Espectro Autista nas escolas que recebem os estagiários de Pedagogia

O curso de Pedagogia da UNEMAT funciona no período noturno, atendendo, em sua maioria, estudantes mulheres e trabalhadoras (Relatório, 2013)². A matriz curricular do curso é composta por componentes curriculares de fundamentos, metodologia científica, metodologia de ensino, entre eles, as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado. São 3.590 horas de curso, destes, 420 horas destinadas ao estágio.

O propósito é proporcionar a relação entre o saber e o fazer pelo acadêmico/a e que este possa compreender as interrelações constituídas na problemática do cotidiano educacional (PCC, 2014).

O Estágio Curricular Supervisionado, entendido como tempo de aprendizagem da profissão docente, constitui-se como componente curricular obrigatório na formação do licenciado em Pedagogia. Propicia conhecimentos do real contexto de trabalho (a escola) numa articulação e produção de novos sentidos e diferentes saberes para uma relação educativa de ensino e aprendizagem que se materializa no ser professor conforme o disposto no inciso IV no Art. 8.º da Resolução do CNE/CP nº. 1/2006; (Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia).

Os estágios de observação e docência são com carga horária de 90 horas sendo somente o destinado a EJA com 60 horas aulas. Os estágios iniciam na 5ª fase do curso, na etapa da Educação Infantil de 1 a 3 anos; na 6ª fase ocorre o Estágio Curricular Supervisionado Educação Infantil II (E.I. 3 e 4 anos) e Estágio Curricular Supervisionado Ensino Fundamental III (E.F. 1º ao 3º ano). E na 7ª fase

² relatório de autoavaliação dados gerais do curso de Pedagogia-Período de março de 2009 a março de 2013 Disponível em <http://www.unemat.br/reitoria/avaliacao/docs/relatorios/relatorioavaliacaoainstitucionalpedagogiasinop.pdf>. Acesso em 27 out.2023. Para não identificar os participantes da pesquisa omitimos no texto o nome do da cidade onde localiza o campus que fez o relatório.

os Estágio Curricular Supervisionado Ensino Fundamental IV (E.F. 4º e 5º anos) e Estágio Curricular Supervisionado na EJA V.

Para o desenvolvimento dos estágios, os estudantes são orientados a realizarem em duplas em uma proposta de reflexão e ação colaborativa. No entanto, é resguardado o direito daqueles que preferem estagiar individualmente também.

A Proposta Curricular do Curso (PPC) descreve que o objetivo dos estágios consiste em propor a leitura da realidade escolar, problematizar, dialogar articulando a teoria e prática na docência e na gestão educacional, em especial, na rede pública, podendo em alguns casos também ocorrer na rede privada. Ocorre na forma de estudos, pesquisas, aulas e produções coletivas e individuais em seminários desenvolvidas pelos estudantes ao longo do processo formativo e ao final da graduação.

Observamos que nos cursos de licenciaturas, em especial, na realidade contemplada por este curso de Pedagogia, há uma preocupação em formar os alunos do curso com repertórios de vivências acadêmicas desde as fases iniciais e que perpassam por todo o curso. Sendo fundamental que sejam vivenciadas no âmbito da educação básica, para que os estudantes possam construir suas experiências iniciais no magistério e estar minimamente preparado para o exercício da docência.

Em relação a inclusão dos alunos da educação especial, ainda, existem inúmeras barreiras para que haja a inclusão de fato no ensino superior, ou pelo menos, elementos que não são facilitadores para alunos com alguma deficiência, síndrome ou transtorno.

Em relação a recepção aos alunos com TEA, esses problemas muitas vezes não dependem somente da boa vontade da equipe de professores, gestores ou técnicos, mas de tramites e burocracias existente nas instituições. Destacamos como exemplo, o ocorrido com o estudante laudado com TEA no curso de Pedagogia que a partir da documentação apresentada no início de 2022 teve direito a um técnico de atendimento especial (TAE), na falta de um técnico específico da área, assumiu a função de acompanhar o estudante com autismo uma técnica contratada para ser **ledora** de alunos com baixa visão.

Em 2023, a ledora desistiu da vaga de TAE e o estudante ficou mais de 4 meses sem nenhum auxílio. Isso ocorre porque quando houve o seletivo para contratação para atendimento e suporte a estudantes que tenham alguma deficiência ou transtorno, a banca avaliadora deveria ter aprovado e classificado candidato, para que, caso houvesse alguma desistência ou a entrada de mais alunos que precisasse desse profissional, teria profissionais disponíveis na lista de espera. No entanto, isso não ocorreu, não ficou nenhum candidato classificado.

Nesses casos, novas contratações demandam todo o trâmite burocrático da nova seleção e os alunos que necessitam desse atendimento ficam muito tempo no aguardo para serem atendidos, prejudicando sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, é preciso adotar medidas para que os profissionais que comporem essas bancas entendam essas questões e sejam sensíveis na hora de avaliar os candidatos a essas vagas.

Quanto ao perfil do estudante João, nas aulas presenciais apresentava-se muito comunicativo,

totalmente diferente de quando estava nas aulas remotas de Educação Infantil I e Metodologia da Alfabetização I, ambas disciplinas da 4ª fase de Pedagogia, durante a pandemia da covid-19 quando os professores ainda não sabiam que ele tinha autismo.

No retorno das aulas presenciais, no primeiro semestre de 2022, ocorreu a oferta da disciplina de Estágio Supervisionado I, sendo esta a primeira oferta de estágios obrigatórios no currículo do curso de Pedagogia. Com carga horária de 90h, este estágio é dividido entre as reflexões teóricas, observações participativas e docência nas unidades escolares, realizados, preferencialmente, em escolas públicas municipais.

O Estágio Curricular Supervisionado I, ocorre na Educação Infantil com crianças de 1 a 3 anos de idade em escolas municipais de educação infantil que atendam creche, etapa ainda não obrigatória na educação básica. A princípio, a professora da disciplina relata que:

Estava muito apreensiva porque não sabia como o estudante com TEA seria recebido na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e também se preocupou com a questão do choro das crianças, e se esses fatos, iriam causar alguma espécie de desregulação durante a prática do estágio, uma vez que a professora ainda não tinha tido contato com o estudante em disciplinas presenciais (Professora de estágio I).

Uma das primeiras ações da equipe de professores foi ir até uma EMEI parceira do curso de Pedagogia da UNEMAT, expor a realidade e solicitar que fosse atendido no período vespertino com crianças um pouco maiores, cerca de 2 a 3 anos de idade, com as quais o estudante pudesse interagir melhor.

O período vespertino foi escolhido por ele e sua mãe, a qual acompanha todas as atividades acadêmicas do filho, tendo em vista que o estudante toma um medicamento forte e não se adapta muito bem com atividades iniciadas logo nas primeiras horas da manhã.

Na EMEI, a equipe gestora escolheu uma turma com uma professora que tinha contato com bolsistas e crianças com autismo, o que facilitou muito a receptividade do referido acadêmico à realidade escolar, como estagiário.

Esse cuidado da professora do estágio I foi muito importante para o bom desenvolvimento dessa disciplina ao longo do semestre, tendo em vista que em algumas unidades escolares e, alguns professores, não aceitam estagiários em suas turmas. Outra preocupação se deve ao fato do gênero do estudante, uma vez que o gênero masculino, ainda, é visto com muita estranheza nas unidades escolares de Educação Infantil. Sendo esta, uma outra discussão importante a ser realizada na área docente.

Nesse primeiro estágio, que ocorreu em 2022, nenhum colega de turma aceitou realizar o estágio com o estudante com autismo. Toda a turma ainda estava se conhecendo, devido a falta de convívio no período da pandemia. Todos se organizaram em duplas e ele teria que fazer ou em trio ou sozinho, ele preferiu fazer sozinho, somente acompanhado de uma técnica contratada para acompanhamento das atividades acadêmicas de João. Esta técnica frequentava todas as aulas em que estava matriculado no curso de Pedagogia e tinha como

uma das funções anotar todos os prazos e tarefas que o estudante deveria entregar os trabalhos, pois ele se distraía quando ficava no celular, no mundo dele. Porém, as vezes éramos surpreendidos com alguns comentários acerca do tema que estava sendo debatido em aula, no qual parecia que ele não prestava atenção (Professora de estágio I).

A escola campo onde ocorreu o estágio oferta o ensino creche e pré-escola. As atividades foram desenvolvidas com a creche II, que atende alunos de 1 a 2 anos, durante o período vespertino. Ao todo são 20 alunos matriculados na turma, porém apenas 17 eram frequentes.

O desenvolvimento do estágio, tanto na etapa de observação, preparação das atividades (planejamento) e docência foi um período de muito aprendizado para todos os envolvidos. Da parte do estudante (com autismo) houve uma entrega total na vivência da realidade escolar, acompanhava as crianças, contava histórias, utilizava fantoches, brincava, auxiliava as crianças com as refeições e comia a merenda servida nas escolas, uma de suas partes favoritas, segundo os seus relatos e também da técnica que o acompanhava (Professora de estágio I).

Na EMEI, João acompanhou toda a rotina por uma semana de aulas, observando as práticas da professora regente da turma e o comportamento das crianças. Também dialogou com a professora da escola e supervisora do estágio I sobre as possíveis atividades a serem realizadas no período da docência. O estudante João relata sobre suas vivências como estagiário na creche:

Já na segunda fase do estágio, à docência, as atividades seguiram a rotina da turma, onde fiquei responsável em desenvolver alguma atividade pedagógica com os alunos, tais atividades foram, desenvolver a chamada dos alunos, onde utilizando a foto de cada um foi sendo feita, desta forma a criança tinha que se reconhecer na foto e dizer seu nome estimulando assim o auto reconhecimento, assim bem como com seus coleguinhas (Relato do estudante com autismo, out. 2022).

Outra atividade desenvolvida com os alunos foi a contação de história, utilizando um livro infantil que contava a história de um cachorro intitulado “Cachorrinho Brincalhão”. Este livro continha um fantoche para ilustrar a história e estimular a interação dos alunos com o livro/história e com o contador, como segue na imagem 02.

Imagem 01: Atividade Pedagógica Contação de História com os alunos da Creche II

Fonte: registro feito pela professora de estágio I (2022).

As primeiras vivências de estudantes de Pedagogia, com a prática do estágio envolvem metodologias que devem estimular o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, os estudantes que não são bolsistas e que tiveram pouco contato com a escola ficam ansiosos e preocupados no início do estágio. No entanto, no decorrer dos estágios esses sentimentos tendem a se dissipar após a interação com os alunos, com os colegas e com os professores das escolas.

Portanto, o estágio é de suma importância para a formação do pedagogo, pois é através dele, o primeiro contato com a sala de aula. Santos e Almeida (2015, p. 95) enfatizam que:

As vivências dos Estágios Supervisionados constituem a base para formação profissional do pedagogo, colocando-o em situações problemas do cotidiano de um professor, fazendo-os compreender a flexibilidade que existe dentro dos planos de aula, as dificuldades que surgem por parte dos alunos em compreender o que está sendo abordado, assim como lidar com as relações interpessoais do cotidiano escolar.

Em relação as aulas práticas de Estágio Curricular Supervisionado II ocorrido no ano de 2023/01, o estudante fez em dupla com uma colega do curso. A proposta de estágio em duplas que o curso oferece, permite que, mesmo se houver alguma dificuldade por parte dos estudantes, eles consigam superar se ajudando mutuamente. Afinal, o objetivo do estágio é contribuir para que eles possam viver as possibilidades teóricas e metodológicas iniciais da docência.

O estágio em duplas facilita que os estudantes, futuros docentes, possam buscar alternativas didáticas em suas práticas de sala de aula, para que, sendo público-alvo da educação especial ou não, possam cumprir sua trajetória acadêmica com satisfação e aproveitamento.

Sobre o estágio do aluno João que tem autismo, tanto a professora que acompanhou os

estágios quanto a colega, que fez dupla com ele, elogiaram seu trabalho na escola. A colega de estágio teceu o seguinte comentário:

O João sempre foi ativo na participação de fazer as atividades, ele sempre chegou na hora certa no estágio, sempre se dispôs a explicar para as crianças, sempre carinhoso, fez desenhos, escreveu no quadro, explicou, interagiu muito. Só algumas vezes que ele **não filtrava** quando ele achava que esse desenho não está bom, mas é o jeito dele né (Entrevista colega de estágio-grifo nosso).

Papim (2020, p. 23) descreve que as capacidades sociais observadas em criança, e aqui no caso remetemos a um adulto com TEA, “estão em oposição ao desenvolvimento considerado típico”, pois apresentam tendência para um tipo de interesse diferente das outras da mesma faixa etária. Instintivamente interage somente dentro de uma zona de interesse, suas expressões corporais e faciais, podem ser inexpressivas ou inadequadas ao contexto.

Assim, o pesquisador afirma que em função desse perfil, a criança não compreenderá os limites pessoais, apresentará em seu comportamento algumas dificuldades para desenvolver o “**freio inibitório** – controle sobre o corpo –; evitará ou rechaçará o contato físico, terá ataques de ansiedade e dificuldade para compreender seus afetos e as emoções e os sentimentos alheios” (Ibid, p. 23).

Em relação a prática de estágio, a colega de João disse que “[...] ele escrevia no quadro os enunciados das atividades, talvez, seja porque o conteúdo estava escrito no planejamento”.

Embora suas causas ainda não estejam determinadas, as características que determinam se uma pessoa é autista, bem como formas para que atinja um desempenho que lhe garanta, em algum nível, uma vida independente, são bem conhecidos. Há muitas coisas que podem ser feitas pela pessoa autista. A principal é acreditar que tem potencial para aprender. Também é preciso saber que enxerga o mundo de uma forma diferente, mas vive nele. Algumas pessoas autistas conseguem se formar, constituir família e ter uma vida profissional normal. Há quem nunca suspeitou de sua condição, vivendo como uma pessoa deslocada na sociedade (Maciel; Garcia filho, 2009, p. 227).

Quando questionamos o João sobre como tinha sido as aulas do estágio ele me disse sorrindo: “- Alguns alunos tinham muitas dificuldades para entender os conteúdos, operações matemáticas e textos. Que alguns não eram muitos dedicados aos estudos”.

Veja o que sua colega de estágio disse sobre a experiência vivenciada com ele na condução do estágio:- Eu acho que até ele pegar o ritmo tem que alguém acompanhar ele, mas eu acho que com um tempo eu acho que ele consegue fazer sozinho (Entrevista colega de estágio, 2023).

A professora de estágio, mencionou inúmeras qualidades de João, e relatou a experiência que ele vivenciou na sala de estágio onde ministrou aula em uma sala que tinha 5 alunos com autismo.

[...] São duas disciplinas de estágio, esse menino foi fantástico, ele foi muito bem recebido pela escola graças a Deus. Eu nunca vi o João tão feliz e tão compenetrado. Eu fiquei emocionada, a escola ficou emocionada, os professores ficaram emocionados, [...] Ele fez estágio com 5 alunos autista na mesma sala. Todos foram muito bem. [...] A professora da sala que eles iam fazer estágio, aí tinha 5 alunos autista, cada um tinha um cuidador, então pensa! Mais

os professores, e os dois estagiários e a professora de estágio. Ai a escola deixou somente um cuidador para não ficar muitos adultos na sala [...] (Professora de estágio II).

Durante as apresentações dos relatórios de estágio no último dia de aula da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I (E.I 1 a 3 anos), perguntamos ao acadêmico João como ele analisava as suas vivências com seus primeiros estágios obrigatórios do curso de Pedagogia, este afirma que:

Por meio do estágio realizando a observação participativa e regência o primeiro contato com a sala de aula foi feito, me proporcionou uma experiência muito interessante, tanto pelo contato com as crianças, com a sala de aula quanto pelo planejamento, saber que é preciso seguir as normas da BNCC ao desenvolver uma aula, que cada aluno tem um hábito e que a rotina é preciso, e enfim, a despedida, o estágio em si foi uma experiência complicada e interessante (Entrevista concedida por João, out. 2022).

Ele ser um aluno com autismo não impede de ter habilidades cognitivas que permitem se inserir, aprender e participar ativamente das aulas, e mais importante, com aproveitamento qualitativo. Veja esse relato,

[...] João é o segundo aluno que chega antes das 19 horas. [...]. Foi um estágio de 90 horas, eram 45 horas na escola e 15 de preparação, na UNEMAT. João não faltou a nenhuma aula, ele foi muito bem recebido na escola. Eu vi o João com postura de professor o tempo todo. [...] Os alunos sempre fazendo perguntas para o estagiário. Nós fizemos um seminário para socializar o estágio [...], então a colega dele de estágio não pode ir no dia da aula. E ele é que fez toda as descrições das atividades, as aulas, os cartazes, atividades com rótulos que eles tinham realizados no estágio, ali não tinha um aluno autista, tinha um aluno, o João[...] (Professora de estágio II).

Maciel e Garcia filho (2009), afirmam ser fundamental o papel dos pais e dos professores da educação infantil para que o diagnóstico seja precoce, e que isso permite uma estratégia educacional para “superar as dificuldades da criança, de forma que ela consiga se relacionar com as outras pessoas e, assim, possa aprender”.

Conforme Ferrari e Sekkel (2007), no ensino superior quem primeiro identifica as dificuldades dos alunos com autismo são os colegas de sala, é que geralmente eles têm preconceito, e às vezes, rejeitam o colega em seus grupos de trabalho com medo de serem prejudicados. Com João aconteceu, mas foi mais atitudes de recepção do que de rejeição e isso fica explícito tanto na fala das professoras, das colegas de sala e da colega que ele compartilhou com ele o estágio. Acreditamos que essa superação de preconceitos também é resultado do percurso acadêmico, pois no início do curso houve algumas colegas que não queira compor grupo de trabalho com ele.

Os autores confirmam que a entrada de alunos com necessidades especiais no ensino superior não ocorre de modo explícito e que as dificuldades são reveladas gradualmente. E que também há casos em que o próprio aluno desconhece sua condição ou não tem consciência das suas dificuldades.

Para os pesquisadores, algumas necessidades educacionais especiais podem passar despercebidas pelo professor ao realizar trabalhos em grupos, produções de texto coletivas e muitas vezes, pode perceber com a avaliação final, que aquele aluno tem necessidades específicas “entram em cena aqui as especificidades das disciplinas e dos métodos utilizados pelos diferentes professores”.

Identifica-se a necessidade de mudanças no Ensino Superior referente à postura da gestão, pois para que os professores sejam capazes de acolher e incluir a todos, precisam ser informados sobre o perfil dos estudantes, de suas necessidades e orientados a manter proximidade e acompanhamento integrado com a família, numa perspectiva de trabalho colaborativo. Somado a isso, é importante a formação sobre essa temática, tanto para professores como para todos os estudantes.

Considerações finais

Esse artigo apresentou reflexões sobre a experiência com os componentes curriculares da área de metodologia de ensino, especialmente, nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II vivenciado por um estudante TEA no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Refletimos sobre a experiência de inclusão de um estudante com autismo nas disciplinas de estágios a partir da ótica do estudante, dos colegas e das professoras. Além disso, demonstramos as possibilidades que podem ser vivenciadas por esses estudantes no momento do estágio, na relação teoria e prática, característica basilar dessas disciplinas obrigatórias no curso de formação de professores.

Os cursos de formação inicial para professores têm ainda a superar em relação a formação que oferece em educação inclusiva, e especificamente com os estudantes com deficiências, no caso desse artigo, estudantes com autismo.

Observamos que o estágio curricular supervisionado é uma experiência rica e proveitosa pode ser vivenciada por qualquer aluno com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento que chega ao curso superior de Pedagogia, pois a forma como configura o estágio, com parcerias entre os alunos, num processo constante de interação entre e com os professores da universidade e da educação básica.

Concluimos que a universidade precisa se adequar as necessidades dos estudantes com esse perfil, atualizando demandas para que os trâmites burocráticos não sejam morosos e prejudique o aproveitamento dos alunos da educação especial. É também importante lutarmos por mais políticas públicas de inclusão no ensino superior, para que acesso e a permanência na universidade seja de sucesso e, para isso também precisamos de formação para os professores e técnicos que atendem os estudantes da universidade e que serão futuros professores da rede pública e/ou privada de ensino.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

BEZERRA, Giovana Ferreira. & ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educ. Soc.** [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.573-588. ISSN 1678-4626. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014>. Acesso em: 12 maio 2023.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FERRARI, Marian Avila de Lima. Dias & SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia ciência e profissão**, 2007, 27 (4), 636-647. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZxrDXdcz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 fev. de 2023.

FERREIRA, Windiz. Brasão. O conceito de diversidade no BNCC- Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 09 fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Sapere aude** – Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, Jan./jun. 2017.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2018, vol. 24, n.spe, pp.51-68. ISSN 1980-5470. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400005>. Acesso em: 15 de out. de 2020.

LUNARDI, Geovana Mendonça. Sobre exclusão escolar. **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 23-37, jan./abr. 2011. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24190/0>. Acesso em 23 mar. 2022.

MACIEL, Mariene Martins & GARCIA FILHO, Argemiro de Paula. Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, Felix., *et al.* (Orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 224-235. ISBN: 978-85-232-0928-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MARTINS, Ana Luísa Ferreira. **Avaliação dos distúrbios da linguagem no autismo infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Medicina) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2011. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/963/1/Tese%20Ana%20Lu%3%adsa%20Martins.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MAS, Natalie Andrade. **Transtorno do Espectro Autista**: história da construção de um diagnóstico. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26102018-191739/publico/mas_me.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação inclusiva** - escola para todos. Conferência proferida no V Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, 2000.

MOREIRA, Patrícia Schiewe Torres. **Autismo**: a difícil arte de educar. Guaíba – RS: Universidade Luterana do Brasil – Ulbra – Campus Guaíba – RS, 2005. Disponível <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0250.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. **Autismo e aprendizagem**- os desafios da educação especial. Porto Alegre, RS. Editora: FI, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/2764/Acervo/Detalle/372477?returnUrl=/terminal/2764/Home/Index&guid=1659744001246>. Acesso em 10 de mar. 2023.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, Felix., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 27-37. ISBN: 978- 85-232-0928-5. Available from SciELO Books

SANTOS, Willian Lima.; ALMEIDA, Mirianne Santos. Perspectivas e desafios da prática de estágio supervisionado no curso de pedagogia. **Revista Científica da FASETE**, 2015, p. 93-101. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2015/9/perspectivas_e_desafios_da_pratica_de_estagio_supervisionado_no_curso_de_pedagogia.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SASSAKI, Romeu. Inclusão ou desinclusão? Uma análise do Decreto 10.502/2020. **Revista Reação**, 2020. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analisedodecreto-10-502-2020/>. Acesso em: 25 maio. 2023.

SILVA, Solange Cristina da *et al.* Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do INEP. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2020, v. 24, p.01-09. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/fvzHNXfHzkFcPTMkcY9gPxd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SILVA, Midia Larrea Alves. **A ferramenta scratch**: uma proposta lúdica de ensino para aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2022. Disponível em https://repositorio.pgskroton.com/bitstream/123456789/46476/1/_Midia%20Larrea%20da%20Silva%20-%20Unopar%20-%20Dissertacao%20FINAL%202018.8.2022.pdf. Acesso em: 20 maio. 2023

UNESCO. **Declaração de Jomtien sobre Educação para Todos**, Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

Recebido em 28/09/2023

Aprovado em 31/10/2023