

## O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras

Student against autism spectrum disorder in Brazilian universities

El estudiante con trastorno del espectro autista en las universidades brasileñas

**Vanessa Caroline Silva**

Doutora pela Universidade Federal do Paraná e pedagoga na rede municipal de ensino de Curitiba, Curitiba, PR, Brasil

E-mail: [vanessa.csilva@hotmail.com](mailto:vanessa.csilva@hotmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0835-6656>

**Laura Ceretta Moreira**

Professora doutora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil

E-mail: [lauracmoreira@gmail.com](mailto:lauracmoreira@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4569-7369>

*Recebido em 28 de novembro de 2021*

*Aprovado em 28 de fevereiro de 2022*

*Publicado em 30 de março de 2022*

### RESUMO

A temática colabora na construção do conhecimento enquanto ciência, contribuindo socialmente no sentido de evidenciar se os direitos garantidos nas políticas educacionais asseguram o acesso e a permanência dos estudantes com transtorno do espectro autista das universidades. Esta pesquisa teve como principais objetivos analisar a trajetória de acesso e permanência dos estudantes com TEA matriculados em universidades federais nos cursos de graduação, discorrendo sobre as barreiras e os facilitadores apontados tanto pelas instituições quanto pelos estudantes com TEA. Houve a participação de quatorze estudantes e cinco coordenadores/as dos núcleos de acessibilidade que responderam questionários e também fizeram parte da entrevista semiestruturada. A investigação realizada foi um estudo de natureza qualitativa, com técnicas de análise de conteúdo. Como resultado, observou-se que os núcleos de acessibilidade são quem viabilizam as políticas institucionais para os estudantes PAEE, no entanto não podem ser vistos como único responsável para a acessibilidade e inclusão de estudantes PAEE (TEA) dentro da universidade. São poucos os recursos humanos e financeiros que compõem os núcleos de acessibilidade para o tamanho da demanda que atendem, tornando-se uma barreira. Os monitores foram considerados um apoio a mais para a inclusão e permanência do estudante com TEA nas universidades.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Universidades; Acesso e permanência.

## ABSTRACT

The theme collaborates in the construction of knowledge as a science, contributing socially in the sense of showing whether the rights guaranteed in educational policies ensure the access and permanence of students with autism spectrum disorder at universities. This research had as main objectives to analyze the trajectory of access and permanence of students with ASD enrolled in federal universities in undergraduate courses, discussing the barriers and facilitators pointed out by both institutions and students with ASD. Fourteen students and five coordinators from accessibility centers participated, who answered questionnaires and were also part of the semi-structured interview. The investigation carried out was a qualitative study, with content analysis techniques. As a result, it was observed that the accessibility centers are the ones who make the institutional policies for PAEE students viable, however they cannot be seen as solely responsible for the accessibility and inclusion of PAEE students (TEA) within the university. There are few human and financial resources that make up the accessibility centers for the size of the demand they meet, making them a barrier. The monitors were considered an additional support for the inclusion and permanence of students with ASD in universities.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder; Universities; Access and permanence.

## RESUMEN

La temática colabora en la construcción del conocimiento como ciencia, aportando socialmente en el sentido de mostrar si los derechos garantizados en las políticas educativas aseguran el acceso y permanencia de los estudiantes con trastorno del espectro autista en las universidades. Esta investigación tuvo como principales objetivos analizar la trayectoria de acceso y permanencia de estudiantes con TEA matriculados en universidades federales en cursos de pregrado, discutiendo las barreras y facilitadores señalados tanto por instituciones como por estudiantes con TEA. Participaron catorce estudiantes y cinco coordinadores de los centros de accesibilidad, quienes respondieron cuestionarios y también formaron parte de la entrevista semiestructurada. La investigación realizada fue un estudio cualitativo, con técnicas de análisis de contenido. Como resultado, se observó que los centros de accesibilidad son los que viabilizan las políticas institucionales para los estudiantes del PAEE, sin embargo, no pueden ser vistos como los únicos responsables de la accesibilidad e inclusión de los estudiantes del PAEE (TEA) dentro de la universidad. Son escasos los recursos humanos y económicos que componen los centros de accesibilidad por el tamaño de la demanda que atienden, lo que los convierte en una barrera. Los monitores fueron considerados un apoyo adicional para la inclusión y permanencia de estudiantes con TEA en las universidades.

**Palabras clave:** Trastorno del espectro autista; Universidades; Acceso y permanencia.

## Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) resulta de uma desordem no desenvolvimento cerebral e as condições, relacionadas a ele, têm forte base genética e/ou cerebral, podendo estar associado à eventual deficiência intelectual. A condição conhecida como transtorno do espectro autista, autismo na infância ou autismo infantil, todos os três nomes possuem o mesmo significado. (VOLKMAR; WIESNER, 2019).

Em meio ao tardio reconhecimento do TEA dentro de uma política educacional, atualmente os dados oficiais estatísticos, sobretudo os dados do Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2017), evidenciaram que os estudantes com TEA estão ingressando na educação superior. Ao considerarmos este público acessando os cursos de graduação, faz-se necessário ampliar estudos que tenham como foco a entrada deles e permanência na educação superior. Isso porque estudos que tratem da trajetória de estudantes na condição do TEA em diferentes contextos universitários são praticamente inexistentes no campo científico. Sendo assim, este público precisa de políticas e práticas institucionais com qualidade na educação superior, já que sua história revelou que a estigmatização foi muito intensa. “É preciso mudar o ritmo e a direção desse navegar para dar visibilidade aos historicamente invisíveis” (ORRÚ, 2015, p. 65).

Portanto, a temática elegida, “O estudante com transtorno do espectro autista nas universidades brasileiras”, colabora na construção do conhecimento enquanto ciência, contribuindo socialmente no sentido de evidenciar se os direitos garantidos nas políticas educacionais asseguram o acesso e a permanência deste público, representada em uma amostra de seis universidades federais, distribuídas entre as regiões nordeste, sul e centro-oeste.

A inovação que se apresenta é o retrato das formas de acesso e permanência de jovens e adultos com TEA, em universidades públicas brasileiras, pois historicamente foram dados como sujeitos sem condições de galgarem uma profissão e atuar socialmente. E mesmo envoltos pela propagação e legitimação do discurso sobre educação inclusiva e dos direcionamentos governamentais que objetivaram a inclusão de “todos” nos sistemas de ensino, são imprescindíveis estudos relacionados à inclusão dos estudantes com TEA na educação superior. De modo que, assim como ocorre com os demais Público Alvo da Educação Especial (PAEE), possamos ampliar as discussões e colaborar para que este público seja incluído na educação superior com qualidade e respeito nas suas especificidades e diferenças.

Para nos aproximarmos do tema, iniciamos construindo um estado do conhecimento acerca das publicações existentes sobre estudantes com autismo na educação superior.

Em buscas realizadas nos bancos de dados para acompanhar o percurso do transtorno do espectro autista em pesquisas na área da educação, primeiramente, fizemos uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES. Iniciamos com os descritores “transtorno do espectro autista”, resultando em 1.109.031 publicações. Ao analisarmos as publicações de forma aleatória, foi constatado que parte dos trabalhos não se referia à temática do autismo. No segundo momento, realizamos a busca com a palavra “autismo”, o que resultou em 1.297 publicações. A primeira publicação sobre autismo aconteceu em 1987 e, em 2018, apareceram 180 publicações. Dessas 1.297 publicações, 673 pertenceram à grande área de conhecimento “Ciências Humanas”. Realizamos a leitura e análise dos resumos das 673 publicações e constatamos um panorama nacional referente a pesquisas sobre o autismo na educação infantil, ensino fundamental e atendimento educacional especializado. No ensino médio e na educação superior não apareceu nenhuma recorrência, revelando que estas etapas de ensino carecem de pesquisas sobre o autismo. As pesquisas de Gomes (2007, 2010); Vasques (2009); Santos (2010); Brande e Zanfelicce (2012); Cesar (2012); Nunes (2013); Giaconi (2014); Gracioli (2014); Lemos (2014); Neves (2014); Kubaskie Pozzobon (2015); Freitas (2016); Guarechi e Alves (2016) são exemplos de pesquisas que trouxeram contribuições para o autismo no contexto da educação infantil, ensino fundamental e no atendimento educacional especializado.

Em seguida, fizemos a busca mais direcionada para trabalhos completos publicados em eventos ou revistas eletrônicas. Foram encontradas publicações em eventos científicos ou revistas científicas sobre o autismo, Asperger ou TEA na educação superior a partir do ano de 2011. No quadro abaixo estão organizadas as produções, seus autores em ordem cronológica e local da publicação.

Quadro 1 – Mapeamento de produções acadêmicas sobre TEA na Educação Superior

(continua)

ANO	AUTORES	TÍTULO	LOCAL DA PUBLICAÇÃO
2011	Artigo: Débora Regina de Paula NUNES e Eliana Rodrigues ARAÚJO.	Universitários com Síndrome de Asperger: potencialidades e desafios.	Programa de Pós-graduação em Educação UFRN
2011	Artigo: Rosana Gonçalves Gomes CINTRA, Mirtes dos Santos JESUÍNO e Michele Alves Muller PROENÇA.	As possibilidades da EAD no processo de inclusão no ensino superior da pessoa com autismo.	Revista científica

Quadro 2 – Mapeamento de produções acadêmicas sobre TEA na Educação Superior

(conclusão)

ANO	AUTORES	TÍTULO	LOCAL DA PUBLICAÇÃO
2013	Débora Regina de Paula NUNES e Eliana Rodrigues ARAÚJO.	Operacionalizando a inclusão de alunos com síndrome de Asperger no ensino superior.	Capítulo de livro
2016	Artigo: Juliana Barbosa FERRARI	Inclusão de um estudante autista no ensino superior, um relato de experiênciana UFPR Litoral.	Evento científico
2017	Artigo: Angélica da COSTA e Angela Helena MARIN	O processo de inclusão do adulto com síndrome de Asperger no ensino superior.	Revista eletrônica
2017	Artigo: Iasmin Zanchi BOUERI, Laura Ceretta MOREIRA, Vanessa Caroline da SILVA e Ariane CARVALHO	Consultoria colaborativa no ensino superior e estudantes com transtorno do espectro autista	Evento científico.
2017	Artigo: Natasha Cristina de OLIVEIRA, João Duarte MOREIRA FILHO, Lidiane Sayuri SHOJI, Ruama Silva de QUEIRÓS e Valdeir Leite dos SANTOS	A inclusão do aluno com TEA no centro Universitário Unievangélica	Evento científico
2018	Artigo: ROCHA, B. R; SOUZA, V. L. M. R; SANTOS, A. P. R; TEODORO, D. C. e FABIANO, M. A.	Universitários autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com TEA nas IES e sobre a figura do docente nesse processo.	Revista eletrônica
2018	Artigo: Sílvia Ester ORRÚ	Alunos com Síndrome de Asperger: O interprete de enunciados e o acesso a educação superior brasileira.	Revista eletrônica
2018	Thaís Kristosch IMPERATORI; Lidia Costa de ALENCAR; Natasha Freire de Sousa BEZERRA.	Do ensino médio para a universidade: reflexões de estudantes com deficiência no projeto "PPNE vai à escola".	Revista eletrônica
2019	Thaís Kristosch IMPERATORI, José Roberto Fonseca VIEIRA e Jeanne Michelle Matozinhos de Carvalho FERREIRA.	Estudantes com autismo na educação superior - Uma experiência da Universidade de Brasília.	Capítulo de livro.
2019	Julia Candido Dias NOGUEIRA e Sílvia Ester ORRÚ.	Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com TEA	Revista eletrônica
2019	Ana Flávia Teodoro de Mendonça OLIVEIRA e Thiago Florêncio de ABREU.	A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG).	Revista eletrônica
2019	Ana Gabriela OLIVATO e Lúcia Pereira LEITE.	Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: uma análise interpretativa dos relatos.	Revista eletrônica
2019	Solange Cristina da SILVA; Daniela Ribeiro SCHNEIDER; Erikson KASZUBOWINSKI; Adriano Henrique NUERNBERG.	Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no ensino superior.	Revista eletrônica

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

As produções acadêmicas expostas no QUADRO 1 demonstraram a preocupação com a inclusão dos estudantes na condição do TEA na educação superior e revelaram ainda, pelo número de produções encontrados e tratamento dado pelos autores, o quanto estudos que tratem da trajetória de estudantes na condição do TEA em diferentes contextos universitários são pouco explorados no campo científico.

## Metodologia

O estudo foi caracterizado como uma abordagem qualitativa, com o objetivo de termos um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos (corpus), foi utilizado a análise de conteúdo, que “consiste em extrair sentido dos dados de texto” (Creswell, 2007, p. 194), compreendida como um conjunto de técnicas para a análise dos dados qualitativos. Para Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Quadro 2 – Organização do corpus

CORPUS	DESCRIÇÃO
a) QUESTIONÁRIOS	14 questionários foram respondidos por estudantes com TEA, convidados a participar pela coordenação do núcleo de acessibilidade da universidade participante. 5 questionários foram respondidos pela coordenação dos núcleos de acessibilidade.
b) ENTREVISTAS	3 entrevistas foram respondidas pela coordenação dos núcleos de acessibilidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Sintetizando, a análise de conteúdo foi utilizada como método e compreendeu as seguintes fases: 1) transcrição das entrevistas na íntegra; 2) leitura geral do material coletado (entrevistas e questionários); 3) formulação de categorias de análise usando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura dos questionários e entrevistas; 4) recorte do material em unidades de registro (temas-eixo) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; 5) estabelecimento de categorias que se diferenciam tematicamente nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias seguiu os princípios da exclusão mútua (entre categorias) da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade

(compreensão e clareza); 6) agrupamento das unidades de registro em categorias; 7) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico. (SILVA; FOSSÁ, 2013, p. 04)

O contexto das universidades elencadas ficou da seguinte forma: As seis universidades federais participantes, com seus respectivos núcleos de acessibilidade, ficaram distribuídos da seguinte maneira: quatro na região nordeste, uma na região centro-oeste e uma na região sul.

Os participantes da pesquisa foram selecionados para compor o *corpus* da pesquisa (questionários e entrevistas) buscando respeitar a vontade de cada um para participar. Tínhamos, a princípio, seis coordenadores, contudo um deles não pode participar por motivos particulares, restando cinco coordenadores/as participantes. Também contamos com quatorze estudantes participantes.

A inferência e interpretação apresentada por categorias já mencionadas foram respaldadas no referencial teórico sempre que possível, pois a dificuldade encontrada aqui foi a de fazer a articulação com autores da área devido à escassez de pesquisas sobre o TEA na educação superior. Neste norte, fomos articulando autores que estudam sobre as deficiências na educação superior por entendermos que o TEA, mesmo com as suas especificidades, é considerado uma deficiência conforme a Lei 12.764 / 2012.

Na sequência iremos discorrer duas categorias: 1) Práticas institucionais para acesso e permanência e 2) Barreiras e facilitadores para o acesso e permanência.

### **Práticas institucionais para acesso e permanência**

A proposta de estruturação de um espaço que institucionalize os serviços de educação especial na educação superior, como é o caso do núcleo de acessibilidade, constitui um recurso imprescindível para que os estudantes com deficiência tenham condições de ingressar, permanecer e concluir o curso de graduação eficazmente. Assim como para a operacionalização da transversalidade prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Trazer as discussões para a educação superior significa retomarmos que o acesso a esta etapa de ensino já se mostra excludente. Para Orrú (2018), a passagem da educação básica para a educação superior costuma ser conturbada em razão da forma como são concebidos e realizados os processos seletivos vestibulares (PSV) nas instituições de ensino superior, que rompem com o segmento da inclusão construído ao longo dos anos. A autora sugere o vestibular vocacionado, uma vez que o potencial, o conhecimento, as

habilidades cognitivas estão muito mais focadas no eixo de interesse, podendo revelar talentosos profissionais na área escolhida pelo estudante.

Apesar de não identificarmos em nenhuma instituição pesquisada o acesso por meio do vestibular vocacionado, o ingresso de estudantes com TEA vem rompendo com formas rígidas de conceber o processo de ensino e aprendizagem. Para acessar as universidades, já no processo seletivo de acesso à educação superior, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, 2015) determina a necessidade de disponibilizar os “recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência”.

O estudante com TEA, além de ter o direito de concorrer no vestibular na parte de cotas para deficiência, pode, de forma concomitante ou não, solicitar apoio no momento do vestibular de um leitor e/ou escritor. Segundo os estudantes participantes da pesquisa, suas vivências no processo seletivo foram diferenciadas entre si: dos 14 estudantes participantes, somente quatro fizeram pedido de atendimento especial na prova, solicitaram um leitor. Já as coordenações indicaram que ofertam leitores e apoio para transcrição, no entanto, os leitores foram os mais solicitados pelos estudantes.

De acordo com Orrú (2018), os recursos que são ofertados para um candidato não servem exatamente à demanda do outro, haja vista que cada estudante pode ter interesses restritos, potenciais e limitações bem distintas de outras pessoas com o mesmo quadro sintomático. Em relação ao apoio ofertado aos estudantes durante o processo seletivo e na permanência dele, contemplamos as ações descritas no manual de boas práticas de apoio aos estudantes universitários com TEA. Este manual foi elaborado com a ajuda de estudantes autistas, seus pais, professores universitários, professores e funcionários de apoio ao autismo. O manual resume as descobertas e destaca as melhores práticas, principalmente nos países parceiros do projeto: Reino Unido, Finlândia, Holanda, Polônia e Espanha.

Com base neste manual, algumas instituições europeias de educação superior já oferecem combinações dos seguintes serviços e ajustes: - Tempo extra e uma sala separada nos exames, permissão para usar laptops para digitar os exames escritos. Também a disponibilidade de um assistente em exames e estudos para esclarecimento quanto à formulação ambígua que podem confundir o entendimento preciso das questões por parte do estudante. A liberação de computadores portáteis para uso individual de mentoria ou treinamento pessoal, envolvimento extra dos orientadores do estudo, incluindo

tempo extra alocado para planejar e transmitir informações sobre as necessidades do aluno, de formar equipes individuais, ou em grupo, com consultores especializados em alternativas de autismo ou arranjos especiais para trabalho em grupo e mapas de apresentações orais, instruções escritas e outro suporte para ajudar a encontrar locais de estudo. Todos os slides das aulas são fornecidos com permissão prévia (AUTISM & UNI, 2013, p. 07).

Já a oferta de ledores, apesar de nenhum de nossos participantes tecer considerações sobre este apoio, apenas foram citados como apoios usados pelos estudantes e cedidos pelas instituições. Por isso, consideramos ser importante a ampliação de pesquisas que mostrem a atuação dos ledores durante os processos seletivos e na permanência dos estudantes.

Quando perguntamos aos estudantes: Quantas vezes prestaram vestibular na instituição? Tivemos como resposta que oito estudantes prestaram vestibular uma vez, três prestaram vestibular duas vezes e dois estudantes três vezes. Sobre o ingresso por meio de cotas, cinco estudantes utilizaram cotas, sendo dois para deficiência e três para cota de escola pública. As cotas não foram o meio mais procurado pelos estudantes para o acesso, revelando que as políticas para a permanência deste público precisam de mais enfoque e intencionalidade.

Castro, Amaral e Silva (2017) verificaram que as ações afirmativas na modalidade cotas visam reduzir as fronteiras impostas às pessoas com deficiência em relação ao acesso a educação superior. Isso em razão da existência de uma visão pejorativa quanto à deficiência, que estigmatiza as habilidades totais do indivíduo por um preconceito gerado sobre a limitação para capacitação educacional e atuação profissional.

Evidentemente não significa deixar de investir nas políticas de acesso, pelo contrário, talvez tenhamos que respeitar a vontade do estudante em não concorrer por cotas “deficiência” e investir nas políticas e práticas institucionais para a sua permanência e aprendizagem. Autism & Uni (2013, p. 06) contemplam a fala de um estudante universitário que prefere ser misterioso do que autista. “Não digo aos meus colegas porque não quero preconceitos que afetem a maneira como eles me veem. Prefiro ser um “cara misterioso” do que autista”. Talvez este seja um dos motivos que alguns estudantes com autismo não acessem a universidade por meio dos vestibulares por cotas para deficiência.

Consideramos o acesso e a permanência para estudantes com autismo na educação superior, compreendendo que as proposições que são encaminhadas para tais fatores são

de direito. É de conhecimento que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) é o instrumento norteador para o início da prática inclusiva no contexto educacional, pois institui como direito da pessoa com deficiência e dever das instituições de ensino, legitimando o acesso e permanência por meio de recursos, materiais e pedagógicos condizentes a cada deficiência.

Ciantelli e Leite (2016) discorrem que para a consolidação das ações que visem a inclusão dos estudantes com deficiência, o MEC cria o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limites em 2011. Dentre as várias ações, estabelece o apoio para a ampliação e fortalecimento dos núcleos de acessibilidade nas IFES.

No que concerne o conhecimento da existência do núcleo de acessibilidade nas universidades, dos 14 estudantes participantes, 11 declararam conhecer e usufruir dos serviços prestados. No entanto, ficou evidente que chegam até os núcleos por mediação da coordenação do curso, que por sua vez orientam os professores alguns encaminhamentos específicos, após orientação do núcleo de acessibilidade.

Os estudantes chegam até os núcleos de acessibilidade desde a demanda própria do estudante, como também por intermédio das demais pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. A maioria dos estudantes conhece o núcleo de acessibilidade de sua instituição, assim como o reconhece como um espaço de auxílio para o processo de permanência. O sentimento de pertencimento ao núcleo se materializa quando o indicam como um serviço relevante para sua permanência, como o auxílio dos monitores, os serviços de psicologia, assistente social, pedagogo, como agentes mediadores junto às dificuldades acadêmicas ou sociais.

Em relação aos critérios para que o estudante com TEA seja atendido no núcleo, os mesmos devem apresentar limitações que impactem diretamente na aprendizagem, apresentação de relatório médico com laudo, com posterior realização de entrevista de acolhimento com equipe técnica do núcleo.

Além dos apoios que os estudantes declararam usufruir nos núcleos, as coordenações indicam ainda as formações que são organizadas pela equipe do núcleo.

Em se tratando de formações para professores e técnicos sobre o TEA, uma coordenação declarou que conduz as formações por ter a experiência com o assunto. Já os demais declaram buscar auxílio com profissionais internos dentro da instituição ou externos, nenhuma coordenação deixa de promover a formação em serviço para professores e técnicos.

As coordenações também realizam ações junto aos estudantes, por exemplo, as palestras que têm por objetivo divulgar sobre o TEA para auxiliar os estudantes autodeclarados no convívio, na aprendizagem e também para ajudar aqueles que não estão participando do núcleo. Isto é, aqueles que não querem ser identificados e outros que passaram despercebidos por toda a jornada escolar/universitária e demandam algum tipo de apoio. As coordenações e suas equipes não medem esforços para buscar formas e ampliá-las para melhor incluir e garantir que a permanência do estudante seja efetivada por todas as condições de acessibilidade.

Entendemos que os núcleos de acessibilidade têm tamanha importância para fomentar a permanência do estudante, no entanto, não podem ser vistos como os únicos articuladores dentro da universidade. Eles precisam ser considerados como um espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implantação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (BRASIL, 2008, p.39).

Para Chahini (2010, p. 36), [...] instituições de educação superior devem desenvolver uma política interna de acolhimento e de sensibilização de todos os que fazem parte do processo ensino e aprendizagem para a integração desses alunos na vida acadêmica, bem como o acompanhamento durante o percurso desses alunos na universidade, visando ao êxito de aprendizado nesse nível de ensino.

Para as coordenações, a acessibilidade é um dever da universidade de maneira geral, no entanto, as instituições estão num processo de adequação. As questões de acessibilidade são centradas no núcleo de acessibilidade por uma questão de ainda compreenderem que a instituição está num processo de qualificação em ações para incluir as pessoas com deficiência.

De nada adianta ter uma legislação que respalde o acesso das pessoas com deficiência nas universidades se não existirem políticas públicas e ações governamentais e institucionais para assegurarem a implementação e execução do que está previsto na norma (TEIXEIRA; MACIEL, 2017).

A existência de um setor de acessibilidade não é suficiente para abarcar a responsabilidade de fazer as mudanças estruturais necessárias para adequação nas universidades, seja na sua infraestrutura, do seu currículo e da formação de seus profissionais. Esse setor deve colaborar para produzir conhecimentos específicos que

avancem na perspectiva da inclusão, mas não assumir sozinho as mudanças necessárias para transformar a política institucional. Essa transformação só será possível quando se aceitar que o uno é composto pelo diverso. (ANACHE; CAVALCANTE, 2018, p. 119).

O participante C4 foi o núcleo de acessibilidade que teve a maioria de estudantes declarados e assessorados. Há uma variedade de cursos que os estudantes com TEA estão matriculados e nem todos os estudantes declarados com TEA usufruem dos apoios ofertados pelo núcleo de acessibilidade, são exemplos as respostas dos coordenadores C2 e C3.

Na entrevista, a coordenação da instituição cinco declarou que todas as deficiências são atendidas pelo núcleo de acessibilidade, tendo como norteador o princípio da CIF. O núcleo procura atender de maneira individual o estudante que chega, sem no início elencar o nome da deficiência. A equipe justifica que os estudantes demandam atendimentos variados e somente quando se trata de algo muito específico da deficiência é que recorrem para uma pessoa especialista na área.

A demanda cresceu e a quantidade de profissionais não aumentou. Os estudantes também apontaram que gostariam de ter acesso a leitores nos momentos de provas, ou o apoio acadêmico para auxiliar e tirar dúvidas quando eles não conseguem esclarecer com os professores. A fala da coordenação C2 expressa “Fazemos milagre com a quantidade de profissionais e toda a demanda atendida!” Destarte, com o aumento no acesso à educação superior de estudantes com deficiência, há de se pensar que a quantidade de profissionais dentro dos núcleos de apoio também seja ampliada, assim como as várias funções que o núcleo vai assumindo e necessita ser redistribuída dentro da universidade. A quantidade de profissionais concursados dentro dos núcleos de acessibilidade variou de quatro a oito, sendo que um núcleo opera com a maioria de bolsistas. É extremamente pouco por toda a demanda que realizam, verdadeiramente é de se concordar que os coordenadores trabalham com poucos recursos e ofertam o melhor, dado às condições.

Talvez não seja nem redistribuir as funções, é necessário retomar qual é o princípio da Educação Superior, Equidade e Inclusão.

Para Melo e Araújo (2018), um dos desafios é a contratação de profissionais para compor a equipe dos núcleos de acessibilidade com a finalidade de garantir um atendimento educacional especializado, particularmente no que tange aos estudantes com Transtornos do Espectro Autista. Trabalhar com esse alunado implica em competências e habilidades profissionais que ainda não temos condições de reunir em um único espaço

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68655>

físico. Isto mostra o quanto é importante a articulação institucional para garantir vagas para determinados perfis profissionais, do trabalho em rede intra e extra institucional e da conscientização da responsabilidade de cada setor e de todos os atores da instituição para uma efetiva inclusão na universidade. (MELO; ARAÚJO, 2018, p. 65).

As práticas institucionais necessitam estar planejadas e executadas de forma mais articulada entre todos os setores da instituição, sem sobrecarregar os núcleos de acessibilidade que estão focando muito mais no ensino, do que na pesquisa e extensão.

### **Barreiras e facilitadores para o acesso e permanência**

As ações para acesso e permanência são processos imbricados para as coordenações, todos realizaram apontamentos para ambas as situações sem se preocuparem onde estaria a maior procura. As palavras dos coordenadores traduzem que o ingresso dos estudantes com TEA na educação superior é visto como direito que deve ser respeitado e assegurado, tendo por base o exercício das políticas educacionais.

As universidades, por meio dos núcleos de acessibilidade, apontaram a organização dos apoios solicitados pelos estudantes durante o processo seletivo, a organização das bancas de validação e os bolsistas/monitores como auxílios para a permanência dos estudantes, facilitando o acesso e permanência.

Por barreiras e facilitadores dentro da educação superior, contemplamos que:

**Barreiras Pedagógicas:** São aquelas evidenciadas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático, nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula.

**Barreiras Atitudinais:** São aquelas oriundas das atitudes das pessoas diante da deficiência como consequência da falta de informação e do preconceito, o que acaba resultando em discriminação e mais preconceito.

**Facilitadores da permanência:** Ações institucionais, ações implementadas pelas universidades em prol dos estudantes com deficiência, os atendimentos diferenciados, os tipos de apoio. São caracterizados por ambientes favoráveis, espaços acessíveis, acesso ao conhecimento. Esses facilitadores permitem que os alunos desenvolvam mais atividades, e de forma melhor, participem mais da vida acadêmica da instituição e sintam-se realmente integrantes da comunidade universitária. (CASTRO, 2011, p. 92-93)

Mesmo que nesta pesquisa, dos 14 estudantes participantes, apenas dois usaram o processo de cotas para o acesso à educação superior. As coordenações dos núcleos de acessibilidade relataram durante as entrevistas, que organizam com bastante cautela as bancas de validação para evitarem fraudes nas autodeclarações a fim de salvaguardar os

direitos dos estudantes com TEA. *Algumas universidades realizam a banca antes do vestibular e outras posteriores a ele. As documentações que os candidatos devem apresentar encontram-se no edital do concurso disponibilizado pela instituição. Mencionamos aqui a importância do planejamento cuidadoso para as bancas de validação, desde quais profissionais irão compor a banca bem como a forma de análise das documentações trazidas pelos estudantes que prestarão o vestibular.*

Miccas, Vital e D'antino (2014) consideram que pelo TEA se tratar de um quadro com espectro tão complexo, tanto no que se refere à gravidade, à intensidade e à forma de apresentação dos sinais e sintomas, acredita-se que a despeito da importância de um diagnóstico clínico, o conhecimento da funcionalidade de cada indivíduo em particular seja fundamental para que se possa desenhar sistemas de apoio educacional adequados a cada caso. Assim, ter a avaliação da funcionalidade dos estudantes com TEA com base na CIF, que tem por pressuposto avaliar a funcionalidade do indivíduo, ampliando seu foco para além da deficiência, conforme orientação da OMS e, segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, todas estas indicações auxiliarão na banca de validação.

O modelo médico vem deixando de ser a única fonte de veredicto opressor para o protagonismo das pessoas com deficiência, a crítica a este modelo acontece porque nele se dedica exclusivamente à cura, prevalecendo o diagnóstico e desconsiderando qualquer aspecto de natureza social ou emocional. No entanto, a coordenação de uma instituição apontou que a banca de validação ocorre sem a presença do núcleo de acessibilidade, ela é composta apenas por peritos médicos. Essa situação merece atenção para que não fique unânime nas bancas de validação o modelo médico, pois este reforça a deficiência como inerente ao campo das doenças ou suas consequências, colocando o estudante com deficiência no lugar de doente e inválido. O foco fica no déficit, indo para o encontro da manutenção do “capacitismo”, pressupondo que as pessoas estão fora da norma, como as pessoas sem deficiência (MUCCINI, 2017).

Por isso, as pessoas com deficiência não buscam tratamento diferenciado, muito pelo contrário, querem a igualdade de direito para que façam parte da sociedade e sejam incluídas, já que após décadas de exclusão e marginalização social buscam o reconhecimento e o direito de fazer parte da sociedade sem que sua deficiência seja um impedimento. Reiterando que este obstáculo é devido à falta de adequação estrutural, arquitetônica, comunicacional presentes na sociedade, dentre tantos outros impostos pelos chamados “normais”. (MONTEIRO, 2016). Do mesmo modo, entendemos que quando as

bancas de validação são formadas apenas por componentes da área médica, o enfoque clínico se sobressai. Ao passo que as bancas formadas por segmentos que melhor deem visibilidade nas funcionalidades do estudante conseguem verificar qual a necessidade deste ou daquele estudante para melhor direcioná-lo aos apoios acadêmicos, tendo como norteador o modelo social da deficiência.

A participação dos núcleos de acessibilidade nas bancas de validação demonstra que eles não estão alheios ao que acontece sobre as ações afirmativas dentro da instituição. No entanto, na fala dos coordenadores que organizam e participam das bancas de validação, ficou em evidência a dificuldade em gerir toda a organização do processo, porque assumem mais de uma demanda, já que precisam cruzar datas nas agendas dos componentes, respeitar os prazos que são postos pelo sistema, etc. O processo exige todo um protocolo com muitos esforços nos bastidores para que nas bancas tudo ocorra corretamente com ética. Convém ressaltar que o número de técnicos dentro dos núcleos é pouco quando comparada à demanda atendida.

Nas bancas de validação, as coordenações apontaram que a organização conta com a presença de profissionais externos que representam os movimentos sociais ou estudam sobre autismo, além de professores da universidade, profissionais do núcleo de apoio e, quando possível, alguém da área médica de dentro da universidade. Isso tudo tentando ponderar a participação de todos os segmentos com vistas a sair do modelo médico sobre a deficiência.

A autodeclaração na área do autismo é um fator que merece todos os cuidados e atenção, principalmente para salvaguardar os direitos dos requerentes. As coordenações revelaram as situações em que o estudante não busca nenhum auxílio dentro da instituição como preocupante, já que eles aparecem no censo com um número expressivo de autodeclarados com autismo.

Para a coordenação C2, os estudantes com autismo sempre estiveram na universidade, porém eram tratados como “estranhos”.

Conhecer as potencialidades dos estudantes implica em saber planejar o currículo a partir delas. Perguntamos aos estudantes quais potencialidades deles e as respostas revelaram quão diverso é o autismo.

Também indagamos aos estudantes quais eram as fragilidades deles. As respostas ficaram mais concentradas num grupo de palavras, por exemplo: solidão, ansiedade, medo de falar em público, barulhos altos, mudanças na rotina, relacionamentos interpessoais.

As variáveis apontadas pelos estudantes sobre a fragilidade referem-se, na literatura, como os sintomas responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem dos estudantes com TEA, como exemplos: sensoriais, hiperfoco, rigidez do pensamento, pensamento visual e cegueira mental, estas são algumas possíveis dificuldades encontradas pelo estudante autista (CAMARGOS JR, 2013).

Para tanto, é elementar que os professores, os alunos, coordenadores e diretores identifiquem e legitimem as diferenças em sala e se envolvam na construção de condições efetivas de ensino e aprendizagem (FERRARI, SEKKEL, 2007). Saber das potencialidades dos estudantes é o ponto de partida para avançar no processo de ensino e aprendizagem, já a identificação das fragilidades serve para buscar auxílios para superá-las ou minimizá-las.

O relato de estudantes que estavam para serem jubilados revela questionamentos de como estes passaram por tantas reprovações e ninguém observou quais auxílios eles precisavam para avançar na aprendizagem. Na entrevista, a coordenação relata que todos os indícios apontam para o autismo, no entanto são estudantes que se escondem e não desejam ter o diagnóstico de autistas.

Para Autism & Uni (2013, p. 09), os estudantes autistas que recebem apoio adequado em tempo hábil prosperam no ensino superior porque suas habilidades e conhecimentos são reconhecidos.

Perguntamos as coordenações quais ações eles desenvolvem para a visibilidade dos estudantes autistas. Eles destacaram a articulação com os coordenadores de curso e professores a fim de explicar sobre o autismo e realizar a acessibilidade acadêmica para o estudante.

Indagamos aos estudantes se eles têm dificuldade em alguma disciplina e o que ocasiona tal dificuldade. Os relatos são de dificuldades em aprendizagens que não faziam parte de seu hiperfoco, a fala do/a professor/a em tom alto, a ansiedade antes das provas ou trabalhos, dificuldade em realizar e entender leituras abstratas ou termos abstratos usados pelos/as professores/as, dificuldade no acesso em serviços dentro da universidade, os quais foram explicados com clareza, dificuldade em manter a frequência devido às crises de ansiedade, dificuldade em trocar de lugares na sala. Há muitos relatos evidenciando os obstáculos supracitados, como o de uma estudante que fica extremamente ansiosa para não se atrasar para as aulas, pois teme que alguém use a carteira que costuma sentar todos os dias.

Para Orrú (2018), as singularidades das pessoas com TEA são diferenciadas e não são visíveis aos olhos nus. Elas dizem respeito às dificuldades no processo de interação social, na comunicação, na compreensão dos sentidos e significados, no perceber claramente as situações ao seu redor, na codificação de expressões faciais que exprimem sentimentos diversos.

Chama a atenção nas respostas dos estudantes quando questionados se já tiveram dificuldade para compreender algum conteúdo trabalhado pelos professores. O maior problema relatado foi não se expor oralmente nas aulas durante os diálogos estabelecidos, trabalhos em grupo, porque eles não conseguem estabelecer diálogo com os professores. Talvez uma dica seria aqui os professores se aproximarem dos estudantes.

Corroboramos com Rocha *et al* (2018) de que algumas estratégias são passíveis de serem adotadas na educação superior a fim de facilitar o processo de aprendizagem, por exemplo: Os professores podem ceder a programação com antecedência e informar o estudante sobre possíveis alterações, suporte na socialização, flexibilidade no tempo de entrega de trabalhos, aulas com mais recursos visuais, comunicação clara sem a utilização de figuras de linguagem e supressão de tudo que cause um mal-estar sensorial no aluno. É pertinente considerar que o ingresso do estudante com TEA foi legitimado por um processo seletivo, ele tem o direito de concluir sua formação com êxito, com condições que permitam seu acesso e respeitem suas singularidades.

Nas entrevistas com a coordenação, perguntamos como eles consideram as famílias para o sucesso acadêmico do estudante, pois Costa e Marin (2017), em sua pesquisa, identificaram o serviço de apoio especializado da IES como parte fundamental no processo de inclusão, porque possibilitou a aproximação com a família, permitindo melhor entendimento das características de cada aluno para melhor aprendizagem e vivência acadêmica. As coordenações apontaram nas entrevistas que há famílias super protetoras e não aceitam os apoios oferecidos pelo núcleo, outras que procuram o núcleo de acessibilidade antes da entrada do estudante para conhecer quais auxílios são ofertados e aquelas que procuram os núcleos com o propósito de pedir ajuda por conta de alguma situação que o estudante sofre quando já está matriculado. Todavia, mesmo com a parceria e incentivo das famílias, os núcleos de acessibilidade prezam pela autonomia do estudante.

O facilitador apontado pelos estudantes, que os auxilia na sala de aula ou após a aula, foi o apoio de um monitor. O apoio de monitoria ofertado pelos núcleos de acessibilidade é uma função exercida por estudantes da universidade que se inscrevem por meio de edital,

ela é vista como importante na ampliação do trabalho do núcleo de acessibilidade, pois os monitores atendem individualmente o estudante que lhe foi atribuído e visam o exercício da autonomia do estudante. Para o caso específico do TEA, há instituições em que o próprio estudante com TEA indica qual estudante da sua turma ele deseja que seja o seu monitor. Não são todos os estudantes com TEA que necessitam de um, assim como as atribuições de cada um deles são bastante exclusivas, uma vez que são organizadas com as especificidades do estudante.

Também há que se considerar que para ter bolsistas não é fácil. Os relatos das coordenações ressaltam a dificuldade de conseguir bolsistas para atender no núcleo de acessibilidade.

Para as instituições participantes, os bolsistas são extremamente importantes para todo o processo de permanência dos estudantes dentro da universidade. Os núcleos de apoio organizam editais, orientam e acompanham todo o trabalho que os bolsistas desenvolvem. Considerando toda a preocupação que os núcleos de acessibilidade têm por cada estudante e por cada monitor, eles trabalham em conjunto para organizar a melhor forma de atender o estudante com TEA.

Para a coordenação C4, a função do monitor avançou para além do recebimento de bolsas. Hoje, o núcleo de acessibilidade conta com um grupo de monitores voluntários. Em contrapartida do trabalho que desenvolvem como monitores, a coordenadora oferta formações continuadas sobre o PAEE.

O trabalho colaborativo entre todas as equipes dos núcleos é primordial para o melhor encaminhamento das tarefas junto aos estudantes.

## Considerações

Não dá mais para ter um modelo de estudante dentro das universidades, um modelo que por muito tempo foi padronizado aos olhos da universidade, pois os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2017) mostram o quanto o PAEE (TEA) se faz presente nas universidades, sendo que as universidades federais estão se tornando um espaço mais plural e inclusivo. O ingresso de estudantes com TEA vem questionando as formas rígidas de conceber o processo de ensino e aprendizagem.

Os núcleos de apoio que viabilizam as políticas institucionais para os estudantes PAEE, no entanto, estes não podem ser vistos como único responsável para a acessibilidade e inclusão de estudantes PAEE (TEA) dentro da universidade. Quais são os

outros setores da universidade que podem estar atuando articulado aos núcleos de acessibilidade? A inclusão não pode ser operada por um único segmento, deve ser vivida e com comprometimento de todos os setores.

Quando o Programa Incluir objetivou o núcleo de apoio nas universidades, foi com propósito de ter ações articuladas entre os diferentes órgãos e departamentos para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, a maior concentração de trabalho dos núcleos de apoio está nas relações de ensino, pois não medem esforços para se aproximarem dos estudantes PAEE (TEA).

A jubilação de estudantes demonstrou a falta de articulação entre as coordenações de curso, professores com o núcleo de acessibilidade, assim como ficou evidente de que os estudantes a serem jubilados também não reconheceram o núcleo de acessibilidade como apoio durante a sua permanência.

É inegável que as coordenações dos núcleos de apoio operam com pouco recursos humanos comparado com o tamanho da demanda que atendem. Com poucos profissionais fica difícil estabelecerem maiores ações junto aos estudantes com TEA e a demais públicos. Essa é uma das barreiras, talvez a mais preocupante no contexto analisado.

Nas ações de permanência, o núcleo de apoio é um grande elo junto aos coordenadores de curso para darem visibilidade aos estudantes com TEA tendo a aprendizagem como foco. No entanto, as equipes que compõem os núcleos de acessibilidade são poucas comparadas à demanda. Chama a atenção que um dos núcleos de acessibilidade opera somente com a coordenadora e bolsistas/monitores, outros já possuem uma diversidade a mais de profissionais, no entanto, ainda não é o ideal de acordo com as coordenações. Ficou evidente que não há um número de profissionais adequados e nem a titulação necessária destes poucos profissionais que atuam nos núcleos.

Os núcleos de apoio têm dinâmicas variadas, desde a quantidade de bolsista/monitor, a forma de contratação e atribuições específicas, dependendo da demanda do estudante com TEA. Uma situação é comum a todos, os bolsistas/monitores são de extrema importância para a permanência dos estudantes. Isso ficou evidente em todos os núcleos de acessibilidade a importância dos bolsistas/monitores como apoio para a inclusão e permanência do estudante com TEA. No entanto, há de se considerar que não foi posto em nenhum momento, pelos estudantes, a metodologia de trabalho dos professores como favorecedora da aprendizagem. Assim, aqui levantamos a necessidade formativa para os

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68655>

professores, pois o fato dos estudantes não mencionarem a metodologia e desejarem um monitor revela uma barreira com a metodologia e o receio de se aproximarem de seus professores.

Foi observado que a articulação entre núcleo de acessibilidade e coordenadores de curso auxilia a aprendizagem do estudante e avança na disseminação de que os estudantes com TEA são capazes de aprender e precisam que sejam respeitadas as suas diferenças e individualidades, no entanto fica implícito se de fato essa organização chega até os docentes. Neste caso, o coordenador do curso é de extrema importância para fazer a ponte com os docentes para terem um olhar mais individualizado dentro da sala de aula no contexto universitário.

## Referências

ANACHE, A. A; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018:115-125. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-115.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

AUTISM & UNI. Best practice for professionals supporting autistic students within or outside HE Institutions.UK: Autism&Uni,2013. Disponível em:<https://goo.gl/pPrILS>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRANDE, C. A; ZANFELICE, C. C. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens.** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>Acesso em: 13 nov. 19.

BRASIL. **Lei no 11.096/05** 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.jurisway.org.br/v2/bancolegis1.asp> Acesso em: 20 out. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva 2008.** Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL. **Portaria normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf) Acesso em: 02 mar. 2018.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68655>

BRASIL. **Lei 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 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm) Acesso em: 23 mar. 17.

BRASIL. **Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior - 2013.** Documento orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior SECADI/Sesu. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=3019](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=3019). Acesso em 15 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 02 dez. 2018

BOUERI, I. Z.; MOREIRA, L. C.; SILVA, V. C.; CARVALHO, A. **Consultoria colaborativa no ensino superior e estudantes com transtorno do espectro autista.** In: II Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, 2017, Natal - Rio Grande do Norte. Inclusão no Ensino Superior, 2017.

CAMARGOS JR, W. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo.** Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.** 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

CASTRO, B. G. da S. M. M; AMARAL, S. C. S; SILVA, G. R. S. **A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão.** Revista O Social em Questão - Ano XX - nº 37, p. 55 – 70, 2017. Disponível em: [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_37\\_art\\_3\\_Castro\\_Amaral\\_Silva.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_37_art_3_Castro_Amaral_Silva.pdf). Acesso em 23 out. 2019.

CESAR, J. R. V. **Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA.** 2012. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2012.

CIANTELLI, A. P. C; LEITE, L. P. **Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set. 2016.

CINTRA, R. G. G; JESUINO, M. S; PROENÇA, M. A. M. **As possibilidades da EAD no processo de inclusão no ensino superior da pessoa com autismo.** Revista de Educação. v.14 • n.17 • pp. 71-86, 2011.

COSTA, A. MARIN, A. H. **Processo de inclusão do adulto com síndrome de Asperger no ensino superior** Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i49.6355> Santa Cruz do Sul, n.49, pp .258-285, jan./jun. 2017. Acesso em: 15 jul. 2019.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68655>

CHAHINI, T. H. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da universidade federal do maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior.** Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação), da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista –UNESP -Campus de Marília. São Paulo: Marília, 2010.

CRESWELL, J. W. (2007). **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto (2a ed., L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed. Obra original publicada em 2003

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8a ed. São Paulo: Cortez. 2006.

FERRARI, J. B. **Inclusão de um estudante autista no Ensino Superior, um relato de experiência na UFPR Litoral.** *In:* ANAIS DO 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2016, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2020. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/inclusao-de-um-estudante-autista-no-ensino-superior--um-relato-de-experiencia-na-ufpr-litoral> Acesso em: 22 nov. 2019.

FERRARI, M. A. L. D; SEKKEL, M. C. **Educação inclusiva no ensino superior:** um novo desafio. Revista Psicologia, 2007, vol.27, n.4, pp.636-647. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000400006&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000400006&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 14 out. 2018.

FREITAS, V.F. **A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica:** percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica, 2016. 187 f. Dissertação (mestrado em educação para a ciência). Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 2016.

GIACONI, C; RODRIGUES, M.B. **Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo.** Educação & Realidade. 2014, v. 39, n. 3, pp. 687-705. Epub, 25 Jul 2014. ISSN 2175-6236.

GOMES, C.G.S. **Autismo e ensino de habilidades acadêmicas:** adição e subtração. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.13, n.3, pp.345-364, Set.-Dez. 2007.

GOMES, C.G.S. MENDES, E.G. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.3, pp.375-396, Set.-Dez, 2010.

GUARESCHI, T; ALVES, M. D. **Políticas públicas e educação especial:** uma análise sobre o autismo. Atos de Pesquisa em Educação – ISSN 1809-0354 Blumenau – vol. 11, n. 2, pp.374-395 ago./nov. 2016 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n2p374-395> Acesso em: 12 nov. 2018.

GRACIOLI, M.M. BIANCHI, R.C. **Educação do autista no ensino regular:** um desafio a prática pedagógica. Nucleus, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do censo da Educação Superior 2017:** Manual do Usuário. Brasília: Inep 2018.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68655>

IMPERATORI, T. K; ALENCAR, L. C; BEZERRA, N. F. S. **Do ensino médio para a universidade:** reflexões de estudantes com deficiência no projeto “PPNE vai à escola”. Revista Participação - UnB, nº 31, pp.105-114, novembro 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/20153> Acesso em: 02 mar. 2019.

IMPERATORI, T.K; VIEIRA, J. R. F ; PEREIRA, J. M. M. C. **Estudantes com autismo na Educação Superior:** a experiência da Universidade de Brasília - Brasil. *In:* Práticas docentes, metodologias e inclusão: um olhar desde a complexidade da escola à universidade. 1ed. Madrid: Global Knowledge Acadêmicas, p. 217-226,2019.

KUBASKI, C. POZZOBON, F. M. **Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro, UFSC – Florianópolis,2015.

LEMOS, E. L. M. D; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. **Inclusão de crianças autistas:** um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2014, v. 20, n. 1 [Acessado 23 Março 2022] , pp. 117-130. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009>. Epub 15 Abr 2014. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009>.

MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2017:** divulgação dos principais resultados.Site externo. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed, 2018.

MELO, F. R. L; ARAÚJO, E. R. **Núcleos de Acessibilidade nas Universidades:** reflexões a partir de uma experiência institucional. Revista Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018:57-66. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-57.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MICCAS, C; VITAL, A. A. F; D'ANTINO, M. E. F. **Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com transtornos do espectro do autismo.** Rev. Psicopedagogia, vol.31, n.94, pp. 3-10. ISSN 0103-8486. 2014

MONTEIRO, R. M. C. **A inclusão de pessoas com deficiência:** educação no ensino superior brasileiro. Dissertação (mestrado) – Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2016.

MUCCINI, P. **Estudantes com surdocegueira na universidade:** mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica.2017. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: [www.bu.ufsc.br](http://www.bu.ufsc.br). Acesso em: 18 mar. 2018.

NEVES, A.J; ANTONELLI,C.S; SILVA, M.G.C; CAPELLINI,V.L.M.F. **Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo:** o estado da arte da produção acadêmica brasileira. Educ. ver. [online], volume 30, nº2, pp 43-70, 2014.

NOGUEIRA, J. C. D; ORRÚ, S. E.**Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista.** Revista Acta Scientiarum,v. 41, ISSN on-line: 1807-8656 Doi: 10.4025, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/49934>. Acesso em: 15 dez. 2019.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68655>

NUNES, D. R. P; AZEVEDO, M. Q. O; SCHMIDT. **Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil**: uma revisão de literatura. Revista Educação Especial, volume 26, nº47, pp.557-572, set-dez 2013.

NUNES, D. R. P ; ARAÚJO, E. R. **Operacionalizando a inclusão de alunos com Síndrome de Asperger no ensino superior**.Inclusão no Ensino Superior: Docência e Necessidades Educacionais Especiais. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (Org.). 1ªed. Natal: EDUFRN, v. 001, p. 185-199, 2013.

OLIVEIRA, A. F. T. M; ABREU, T. F. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG).Revista Diálogos e Perspectivas em educação especial, volume 6, nº02, p.69-86, julho-dezembro de 2019. Disponível em:<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8897>. Acesso em: 04 jan. 2020.

OLIVEIRA, N. C; MOREIRA-FILHO, J. D; SHOJI, L. S; QUEIRÓS, R. S; SANTOS, V. L. **A inclusão do aluno com TEA no centro Universitário Unievangélica**. 17º Congresso Nacional de Iniciação Científica, Centro Universitário de Anápolis, 2017. Disponível em: <http://conic-semesp.org.br/anais/files/2017/trabalho-1000025778.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

ORRÚ, S. E; SILVA, V. **A escola e a maré iatrogênica do diagnóstico junto a estudantes com autismo**.Ensino em Revista, Uberlândia, v.22, n.01, jan/jun de 2015. Disponível em:<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/30725> Acesso em: 02 mar. 2017.

ORRÚ, S. E. **Alunos com Síndrome de Asperger: O intérprete de enunciados e o acesso à educação superior**. Revista Educação em Perspectiva, 2018. p.668-693. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7068> Acesso em: 16 jul. 2019.

ROCHA, B. R; Souza, V. L. M. R; SANTOS, A. P. R; TEODORO, D. C.; FABIANO, M. A. **Universitários autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com TEA nas IES e sobre a figura do docente nesse processo**. Revista Educação em Foco, p.140-153, edição 09, 2018. Disponível em: <https://revistaonline.unifia.edu.br> Acesso em: 16 mar. 2017.

SANTOS, I. M. **Inclusão escolar e a educação para todos**. Porto Alegre, 2010.

SILVA, S. C.; SCHNEIDE, D. R; KASZUBOWINSKI, E; NUERNBERG, A. H. **Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no ensino superior**.Revista de Educação especial, volume 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em: 04 jan. 2020.

SILVA, A. H., & Fossa, M. I. T. **Análise de conteúdo**: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. IV Encontro de Ensino e Pesquisa de Administração e Contabilidade (ENEPQ), Brasília, Distrito Federal, Brasil. 2013.

TEIXEIRA, A. V; MACIEL, A. S. **Direito Fundamental à educação e inclusão social de pessoas com deficiência**: uma análise crítica no caso do ensino superior. Revista direito e Liberdade – RDL – ESMARN- v.19, nº01, p-35-57, janeiro/abril 2017.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68655>

VASQUES, C. K. **Transtornos globais do desenvolvimento e educação:** análise da produção científico-acadêmica. *In:* Reunião Anual Da Associação De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 31., 2009, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4469--Int.pdf> Acesso em: 15 maio 2018.

VOLKMAR, F; WIESNER, L. **Autismo:** um guia para a compreensão e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2019.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)