

PUCRS

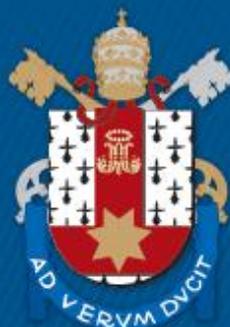
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SANDRA CANAL

**A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

SANDRA CANAL

**A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na
Educação Superior**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek (03/2019-01/2021)

Orientação: Prof.^a Dr.^a Andréia Mendes dos Santos (01/2021)

PORTO ALEGRE

2021

Ficha Catalográfica

C212i Canal, Sandra

A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)
na Educação Superior / Sandra Canal. – 2021.

139 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos.

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2. Estudante. 3. Inclusão.
4. Educação Superior. 5. Acesso e permanência. I. Santos, Andréia
Mendes dos. II. Título.

SANDRA CANAL

A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Andréia Mendes dos Santos – Presidente da Comissão Examinadora –
PUCRS

Prof.^a Dr.^a Nozângela Maria Rolim Dantas – UFCG

Prof.^a Dr.^a Bettina Steren dos Santos – PUCRS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Nossa Senhora Aparecida, que pela sua intercessão me deu força para enfrentar os desafios, a saudade e as dificuldades que se apresentaram neste percurso.

Ao meu marido, Naudimar, e ao meu filho, Nycolas, por me acompanharem nessa caminhada e por entenderem minha ausência em vários momentos da vida.

A minha família, em especial, a minha mãe, Nadir, por me incentivar a lutar pelos meus objetivos. E ao meu querido pai, Ângelo (*in memoriam*), que mesmo sem a presença física sei que está cuidando dos meus passos.

A minha primeira orientadora, Marlene Rozek, por ter me guiado no caminho da pesquisa, pelos ensinamentos, pela paciência, pelo apoio e pela compreensão diante das dificuldades, e por me incentivar a pesquisar o Transtorno do Espectro Autista (TEA), fazendo-me compreender as singularidades de cada sujeito e tornando-me uma pessoa mais humana. A minha segunda orientadora, Andréia Mendes dos Santos, que me acolheu e me acompanhou no final deste trabalho.

Agradeço às professoras que contribuíram com seus ensinamentos na banca de qualificação e defesa.

À Nicole, que sempre me apoiou neste percurso, por nossas conversas via WhatsApp, compartilhando seus saberes e me encorajando a seguir em frente, sempre me dizendo que “no final tudo dá certo”.

Aos integrantes do grupo NEPAPI pelas trocas sinceras e por contribuir para a melhoria do meu trabalho, em especial à Karla e à Lisandra pela acolhida e pelos ensinamentos.

Aos meus amigos, em especial Marilsa, Osmar e Maria Augusta, que mesmo longe me deram forças para superar os obstáculos vividos.

Aos meus primos Edson e Gisele que cuidaram da minha casa durante a minha ausência.

À família do coração, Jane, Pedro e agregados, que nos receberam em sua casa como filhos e nos deram toda assistência de que precisamos em uma cidade desconhecida.

À Secretaria Municipal de Educação de Venda Nova do Imigrante, por acreditar no meu trabalho, e ao CNPq, pelo importantíssimo apoio financeiro concedido por meio da bolsa – sem ele a jornada seria ainda mais árdua.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

(SANTOS, 2003, p. 53).

RESUMO

Este estudo trata da inclusão na Educação Superior e se propõe a entender como ocorre o percurso acadêmico do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa é qualitativa, de cunho exploratório e utiliza como ferramentas de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada com os profissionais especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, com os professores e com os coordenadores de cursos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2011). Foi possível perceber que mesmo com algumas fragilidades, o estudante com TEA ingressa na universidade com o auxílio de diferentes apoios, como monitores para auxílio no período do vestibular e pós vestibular, locais reservados para estudo e aplicação de provas, tempo maior para realizar suas atividades acadêmicas. Observou-se a necessidade de formação para todos os docentes para atuarem com o aluno com TEA em suas diversas especificidades, ampliando e construindo conhecimentos acerca do seu processo de ensino, aprendizagem e sociabilidade. Foi evidenciado que a universidade necessita organizar as ações internas já existentes para se tornarem políticas institucionais e garantir o direito desse alunado, dando continuidade ao processo de construção de uma base sólida em sua rede de apoio.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inclusão. Educação Superior. Acesso e permanência.

ABSTRACT

This study deals with inclusion in Higher Education and propose to understand how the academic path of students with ASD (Autism Spectrum Disorders) occurs. The research is configured as qualitative, exploratory and uses as data collection tools, the semi-structured interview carried out with the specialized professionals for Support Center for Inclusive Education, teachers and course coordinators of the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS). The data obtained through semi-structured interviews were analyzed using the Textual Discursive Analysis (TDA), by Moraes and Galiazzi (2011). It was possible to notice that even with some weaknesses, ASD students enter university with help of different supports, such as monitors to help in the entrance exam and post-entrance exam periods, reserved places for study and tests, longer time to perform their academic tasks. It was observed a need for training for all teachers, to work with students with ASD in its various specificities, expanding and building knowledge about their teaching, learning and sociability process. It was evidenced that the university needs to organize the internal actions that already exist to become institutional policies and guarantee the student right, continuing the process of building a solid base in its support network.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD). Inclusion. Higher Education. Access and Permanence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos trabalhos pesquisados no Estado do Conhecimento – Inclusão na Educação Superior.....	19
Quadro 2 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência (por tipo de deficiência) nos anos de 2016, 2017 e 2018	37
Quadro 3 – Características do TEA no DSM-IV e no DSM-5	50
Quadro 4 – Categorias iniciais, intermediárias e finais de análise	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	23
Gráfico 2 – Percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação	24
Gráfico 3 – Relação de bolsistas com deficiência e demais bolsistas no acesso à universidade pelo Prouni.....	36
Gráfico 4 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência (por tipos de deficiência) nos anos de 2016, 2017 e 2018	38

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1.1	Sol ardente, picadas de formigas, coceiras de palhas de milho e feijão	12
1.2	Tema de pesquisa e objetivos.....	16
1.3	Estado do Conhecimento	17
2	MARCO TEÓRICO.....	23
2.1	A inclusão e o sistema educacional brasileiro.....	25
2.2	A inclusão e a Educação Superior	33
2.3	Transtorno do Espectro Autista: trajetórias e conceitos	45
	2.3.1 <i>Transtorno do Espectro Autista:</i> <i>desenvolvimento e aprendizagem</i>	54
	2.3.2 <i>O papel da família na trajetória educacional dos filhos</i> <i>com Transtorno do Espectro Autista.....</i>	58
	2.3.3 <i>O sujeito com Transtorno do Espectro Autista</i> <i>e o ingresso na Educação Superior.....</i>	62
3	PERCURSO METODOLÓGICO	68
3.1	Caracterização do estudo	68
3.2	Sujeitos da pesquisa	71
3.3	Procedimentos éticos da pesquisa.....	74
3.4	Análise e discussão dos dados	75
	3.4.1 <i>Categoria 1 – Política de apoio aos estudantes:</i> <i>a inclusão em processo</i>	77
	3.4.1.1 <i>Subcategoria 1 – Ações de apoio e orientação</i> <i>aos estudantes e familiares.....</i>	77
	3.4.1.2 <i>Subcategoria 2 – O papel das estruturas de apoio</i> <i>aos estudantes</i>	83
	3.4.2 <i>Categoria 2 – Atuação docente: dificuldades e desafios</i>	86
	3.4.2.1 <i>Subcategoria 1 – Os desafios dos professores</i> <i>na prática pedagógica</i>	86
	3.4.2.2 <i>Subcategoria 2 – Ações de apoio e orientação</i> <i>aos professores.....</i>	93
	3.4.3 <i>Categoria 3 – A inclusão do estudante com TEA na</i> <i>Educação Superior: uma trajetória em construção</i>	98

3.4.3.1 Subcategoria 1 – A universidade e a inclusão.....	98
3.4.3.2 Subcategoria 2 – O estudante com TEA na universidade	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES.....	127

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Sol ardente, picadas de formigas, coceiras de palhas de milho e feijão...

Desde muito pequena, senti na pele o ardor do sol. As picadas de formigas durante uma colheita de batata eram algo do cotidiano, e as coceiras de palhas de milho e feijão, ao mesmo tempo que representavam algo sofrido, traziam o prazer de poder, ao final da colheita, brincar com aquelas hastes secas, principalmente de feijão, quando erguia um montante e depois pulava em cima, até desmoronar tudo. Naqueles momentos, as coceiras nem incomodavam mais, o prazer pelo brincar falava mais alto. Gosto de frisar que não existe época boa ou ruim, mas épocas diferentes. Não me recordo de ouvir histórias contadas e nem de ter um livro de história em mãos, mas tenho lembranças do meu avô materno brincando de casinha comigo e com minhas irmãs. Meu avô era uma pessoa muito especial, sempre atendia às nossas vontades e provava nossas comidinhas.

Nasci no município de Domingos Martins, no Estado do Espírito Santo, onde morei e trabalhei na roça até os 14 anos de idade, em um sítio simples e longe de quase tudo; sítio esse que pertencia à família da minha tia, irmã do meu pai. Sou a segunda filha do casal Ângelo e Nadir e tenho duas irmãs. Meu pai descende de família italiana, muito tradicional, e minha mãe é de família da raça negra, escravocrata. Adentrei para o mundo das letras aos 6 anos, na 1ª série, fazendo companhia para minha irmã, que é apenas 11 meses mais velha do que eu. Estudei até a 4ª série do antigo Primário, na Escola Fazenda Mendes da Fonseca, localizada no Distrito de Aracê, mais precisamente na comunidade chamada de “Fazenda do Estado”. Muito diferente de hoje, em lugar de mochila, levava o material escolar numa sacola de arroz vazia ou embornal, feita com tecido de toalha de mesa que rasgava e que minha mãe reaproveitava, costurando uma bolsa.

Porém, a vontade de estudar era tanta, que tudo valia a pena, então nunca me importei com os bens materiais. Lembro-me que as colegas da escola tinham materiais bonitos, sempre levavam potinhos com frutas e biscoitos comprados, enquanto nós levávamos pão e bolo caseiro, feitos pela minha mãe e embalados em sacolas de farinha de trigo. Além disso, eu e minha irmã andávamos 40 minutos a pé por uma rodovia federal movimentada, a BR-262, para chegar à escola. Estudávamos no período da manhã e quando chegávamos de volta da escola íamos trabalhar na

roça até escurecer. Além disso, tínhamos várias criações, como porcos, galinhas, cabritos e patos, que precisavam ser tratados e cuidados no retorno do trabalho agrícola. Em períodos de colheita, meu pai não nos deixava ir à escola porque era preciso mais mão de obra no manuseio das verduras. Eu odiava esses períodos, pois, para mim, faltar à aula era o mesmo que hoje deixar uma criança sem celular; mas era preciso ajudar meus pais. Terminei a 4ª série, com 9 anos de idade, e essa foi a última etapa naquela escola. Precisei parar de estudar porque meu pai não tinha condições para pagar o transporte que levava os estudantes da localidade Fazenda do Estado ao município vizinho de Venda Nova do Imigrante, já mais distante. Meu destino, então, foi trabalhar na roça, mas algo me dizia que um dia eu voltaria a estudar e deixaria para trás belas recordações.

Com 14 anos, no ano de 1990, mudamos para a cidade de Venda Nova do Imigrante e, de início, continuamos trabalhando na roça, mas logo depois meus pais foram trabalhar como empregados na cidade e isso ocorreu também comigo e com minha irmã. Lembro-me que nossa casa era simples, mas tinha banheiro com chuveiro quente, piso, varanda, tudo muito aconchegante.

Essa mudança trouxe novas oportunidades, e voltar a estudar era algo que estava nos meus planos. Então, fomos até a Escola Fioravante Caliman fazer a matrícula e recebemos a orientação de realizá-la somente no início do próximo ano letivo. Mais uma vez tive o sonho adiado. Nesse mesmo ano meu avô materno faleceu de câncer e foi muito triste, pois tínhamos muita afetividade por ele.

Chegou, enfim, o ano seguinte. Em fevereiro de 1991 comecei a cursar a 5ª série na Escola Estadual de Ensinos Fundamental e Médio Fioravante Caliman e me senti a pessoa mais feliz do mundo. A escola era enorme, com longos corredores e uma infinidade de salas, todas com as carteiras enfileiradas uma atrás da outra, como a maioria das salas de aula hoje ainda é. Confesso que esse início de ano na escola não foi fácil, pois eu era muito magra e alguns colegas me apelidaram de “Olívia Palito”. Às vezes eu ficava triste, brigava, mas logo passava. E nesse ritmo, trabalhando e estudando, finalizei o Ensino Médio no período noturno, no qual fiz vários amigos, cuja amizade com alguns deles perdura até hoje. A educação, portanto, foi um elemento de tensão e transformação em minha vida, o que se alinha com o que coloca Chalita (2014, p. 79): “Insisto nessa ideia de que a educação transforma o mundo; o mundo de um país, o mundo de uma cidade, o mundo de uma família, o mundo de uma pessoa”.

Destarte, como estudar sempre foi algo imbuído em mim, e sem dinheiro para uma graduação, em 1998 fiz o curso de Técnico Contábil no período noturno na mesma escola. Entrementes, no ano 2000, prestei o vestibular para Pedagogia e, com a aprovação, iniciei outra caminhada árdua, mas compensatória, pois a faculdade era particular e, por isso, além do emprego de secretária, foi necessário fazer algumas faxinas em sábados e feriados para suprir as despesas, mas nada que abalasse meu propósito. No meio dessa minha euforia, meu pai prestou Concurso Público Municipal para Vigia e foi aprovado, fato que foi de muita alegria para a família.

No início de 2004, fui convidada a lecionar para uma turma de Educação Infantil em Venda Nova – lembro-me do primeiro dia que adentrei a sala, barriga doendo, calafrios e 20 rostinhos felizes me aguardando. Que emoção! Foi nesse momento que constatei que tinha escolhido a profissão certa, eu era *professora*. Essa palavra fazendo-me fazia sentir orgulho de todos os esforços empreendidos. Sentei-me em roda com aquelas crianças, uma turma de 4 anos, abri um livro e li a história *O grúfalo*. Minha família estava orgulhosa – meu pai com seu jeito calado, quieto, também estava feliz, minha mãe sempre com largos sorrisos no rosto. Foi naquela turma que despertei interesse pela Educação Especial, pois havia uma criança que não se comunicava, estava sempre calada e, ao ser questionada, chorava. Comecei a pesquisar e percebi que não era algo tão simples, pois exigia um olhar muito criterioso, um estudo mais aprofundado. No intuito de encontrar respostas para as minhas inquietações, procurei uma especialização na área da Educação Especial a fim de compreender o mundo das pessoas com deficiência. Confesso que a especialização não foi suficiente para sanar todas as minhas dúvidas e angústias. Assim, comecei a fazer vários cursos na área da Educação Especial e nessa trajetória circulei por várias modalidades de ensino, escolas e municípios, sempre com o olhar voltado para a inclusão. Nesse percurso, fiz especialização em Educação Infantil, Educação Especial/Inclusiva e Alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Em dezembro de 2007, me casei e fui morar em Pedra Azul, Distrito de Domingos Martins. No ano seguinte, tive a oportunidade de lecionar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Venda Nova do Imigrante, onde trabalhei com crianças com deficiência. Fazendo um recorte da trajetória vivida, na época meu olhar para essas crianças era outro, enxergava nelas as possibilidades de aprendizagem. Já no turno vespertino/noturno, comecei a lecionar Artes na Escola Estadual de Ensinos Fundamental e Médio Pedreiras e percebi a necessidade de uma

nova graduação. No mesmo ano, houve vestibular em Educação a Distância (EAD) em um polo da cidade de Venda Nova do Imigrante pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), fiz as provas, fui aprovada e finalizei a segunda graduação em outubro de 2012.

Em 2009, teve início o trabalho com a Educação Especial com a abertura de uma classe especializada, na chamada “Sala de Recursos” na mesma escola onde eu já atuava. e então, tive a oportunidade de continuar trabalhando com a Educação Especial, atendendo a estudantes com várias deficiências. Depois, tive a oportunidade de trabalhar com uma nova turma, denominada de Altas Habilidades/Superdotação. Permaneci nessa escola por 9 anos e cultivei várias amizades, entre elas, duas muito especiais, com a pedagoga Maria Augusta, uma pessoa exemplar, e com a professora Marilsa, com quem tive a oportunidade de compartilhar e de viver grandes experiências.

O ano de 2011 foi muito abençoado, pois me efetivei na rede Municipal de Venda Nova do Imigrante e me tornei mãe do meu único filho, o Nycolas. Em 2014, com a abertura do processo de remoção para as vagas existentes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), optei por essa modalidade, atendendo aos estudantes da Educação Inclusiva no contraturno. Percebi que precisava retornar aos estudos sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas no âmbito escolar, pois esses sujeitos são únicos e cada um tem uma particularidade, necessitando de um olhar criterioso e humanizado. Esse olhar vai muito além de uma simples atividade curricular adaptada, sendo necessário alguém que oportunize a esse sujeito ser capaz de romper barreiras, ser reconhecido e respeitado como pessoa.

No âmbito familiar, tive uma grande perda em 2015, que foi a morte de meu pai em decorrência de um AVC fulminante; confesso que não foi fácil, mas também ninguém disse que o seria.

Em 2018, iniciei a terceira graduação, agora no Curso de Letras/Italiano, no sistema EAD pela UFES e tive a oportunidade de estar na direção de uma Escola de Educação Infantil na rede municipal, trabalho que exigiu muita dedicação, pois ocupar esse cargo é um desafio e uma conquista diária, com muito aprendizado. Mesmo estando na gestão de um Centro Municipal de Educação Infantil, nas madrugadas e nos finais de semana o foco era estudar e tentar ingressar no Mestrado, pois, para mim, conhecer e acompanhar o novo é algo primordial.

O corrente ano foi, desde o início, de muitas mudanças e aprendizagens em todos os sentidos: desistir da graduação, da gestão escolar e mudar para Porto Alegre para cursar Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Foi um sonho realizado. Essa instituição se destaca pela qualidade no ensino, pelos professores conceituados e por ter uma estrutura capaz de romper qualquer barreira. Isso, para mim, não tem preço, pois me traz o sentimento de realização e de proeza, permitindo-me galgar mais um degrau na construção do conhecimento.

Portanto, o fator impulsionador da escolha do tema desta pesquisa vem para equacionar, em parte, os anseios adquiridos em minha trajetória profissional. O fato de ter trabalhado em todas as etapas da Educação Básica por mais de 10 anos e de me deparar com muitos estudantes com deficiência no Ensino Médio, me instigou a buscar conhecer como se ocorre a inclusão desses sujeitos na Educação Superior, além de compreender como a legislação vigente dá suporte para o acesso e para a permanência nesse nível de ensino. A escolha do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior se dá em virtude das poucas pesquisas existentes nesse campo e, além disso, em função do crescimento de alunos diagnosticados com esse transtorno que estão ingressando na Educação Superior, como é possível observar no Gráfico 1 (mesmo que ainda haja diferenciação entre as síndromes, o grupo composto pelo TEA vem conquistando espaço na Educação Superior). Mediante essas inquietações, ingressei no Mestrado, na linha de pesquisa Pessoa e Educação, no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI), vinculado ao grupo de Pesquisa – Formação Docente, Inclusão e Processos de Aprendizagem (FIPA), tendo como foco da minha pesquisa a inclusão de estudantes com TEA na Educação Superior.

1.2 Tema de pesquisa e objetivos

O **tema desta pesquisa** está pautado na perspectiva da inclusão do estudante com TEA na Educação Superior. O **problema de pesquisa** que orienta o trabalho é: “Como ocorre o percurso acadêmico do estudante com TEA na perspectiva dos profissionais especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, dos professores e dos coordenadores de cursos da PUCRS”? Desse problema geral, transcorrem quatro **questões norteadoras**, a saber:

1. Qual a visão dos professores e dos coordenadores de cursos a respeito do estudante com TEA na Educação Superior?
2. Quais os apoios disponibilizados pela universidade aos estudantes com TEA?
3. Quais as dificuldades que esses alunos enfrentam, na perspectiva dos profissionais da PUCRS?
4. Como a universidade viabiliza o ingresso e a permanência dos estudantes com TEA no seu percurso acadêmico?

Esta pesquisa tem por **objetivo geral** analisar o percurso acadêmico do aluno com TEA na perspectiva dos profissionais especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, dos professores e dos coordenadores de cursos da PUCRS. Como **objetivos específicos**, são descritos: a) analisar a visão dos professores e dos coordenadores de cursos sobre a inclusão do aluno com TEA na Educação Superior; b) conhecer os apoios oferecidos aos alunos com TEA no âmbito da universidade; c) identificar as dificuldades enfrentadas por esses alunos na perspectiva dos profissionais da PUCRS; d) analisar como a universidade viabiliza o ingresso e a permanência dos estudantes com TEA na graduação.

1.3 Estado do Conhecimento

Para fazer o mapeamento no campo da temática do estudante com TEA na Educação Superior, realizou-se um levantamento das produções existentes no campo de pesquisa para conhecer o que está sendo produzido acerca do tema. Para esse estudo, utilizou-se como metodologia os princípios de construção do Estado do Conhecimento de Morosini e Fernandes (2014). As autoras discorrem enfatizando que o Estado do Conhecimento:

[...] é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese da produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

É relevante frisar que, a partir do Estado do Conhecimento, é possível ter acesso às diversas leituras, bem como aos temas pesquisados e às metodologias utilizadas, pois essa análise possibilita uma visão vasta daquilo que se tem de

produção e norteia o que se quer desenvolver. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155),

[...] o estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo.

O *corpus* de análise foi composto a partir dos trabalhos analisados junto ao Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), entre o período de 2009 e 2020, tomando como marco a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b). A escolha desse banco de dados ocorreu pela ampliação e aceitabilidade junto aos Programas de Pós-Graduação de todo o país.

Primeiramente, foram listados todos os achados e, após, uma leitura flutuante para identificação e seleção dos resumos dos textos que eram pertinentes com a temática da pesquisa, observou-se que alguns trabalhos se repetiam, mesmo utilizando-se descritores diferentes.

Posteriormente, organizou-se o registro dos trabalhos selecionados, cujo objetivo era facilitar a identificação de todas as referências que poderiam ser consultadas. Em seguida, foi produzida uma bibliografia anotada e, então, uma bibliografia sistematizada. Por último, os resumos encontrados foram analisados e organizados em categorias de acordo com os objetivos desta pesquisa.

Nesse percurso, a fim de realizar uma busca sistemática das produções científicas a respeito do aluno com TEA no Ensino Superior, foi utilizado inicialmente o descritor “Inclusão na Educação Superior” com as combinações de descritores “Educação Inclusiva”, “Deficiência”, “Universidade”, “Graduação”, “Família” e “Autismo”. Devido ao número reduzido de trabalhos localizados na primeira busca, foi necessário ampliar o número de descritores, dessa forma, optou-se por realizar nova busca utilizando-se diferentes combinações de descritores entre si, gerando três blocos de pesquisa:

1. **Bloco 1:** descritor “Inclusão na Educação Superior” com as seguintes combinações: Educação Inclusiva, Deficiência, Universidade, Graduação, Família e Autismo.

2. **Bloco 2:** descritor “Inclusão no Ensino Superior” com as seguintes combinações: Educação Inclusiva, Deficiência, Universidade, Graduação, Família e Autismo.
3. **Bloco 3:** descritor “Educação Inclusiva” com as seguintes combinações: TEA, Autismo e Educação Superior.

A pesquisa resultou em um conjunto de trabalhos, como é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação dos trabalhos pesquisados no Estado do Conhecimento – Inclusão na Educação Superior

Descritores	Tipo de busca: IBICT	Período 2009-2019	Tese	Dissertação
“Inclusão na Educação Superior” AND “Educação Inclusiva”	(avançada com aspas)	4	-	4
“Inclusão na Educação Superior” AND “Deficiência”	(avançada com aspas)	13	2	11
“Inclusão na Educação Superior” AND “Universidade”	(avançada com aspas)	20	4	16
“Inclusão na Educação Superior” AND “Graduação”	(avançada com aspas)	18	4	14
“Inclusão na Educação Superior” AND “Família”	(avançada com aspas)	2	-	2
“Inclusão na Educação Superior” AND “Autismo”	(avançada com aspas)	-	-	-
“Inclusão no Ensino Superior”	(avançada com aspas)	55	7	48
“Inclusão no Ensino Superior” AND “Educação Inclusiva”	(avançada com aspas)	14	-	14
“Inclusão no Ensino Superior” AND “Deficiência”	(avançada com aspas)	34	5	29
“Inclusão no Ensino Superior” AND “Universidade”	(avançada com aspas)	55	7	48
“Inclusão no Ensino Superior” AND “Graduação”	(avançada com aspas)	48	6	42

"Inclusão no Ensino Superior" AND "Família"	(avançada com aspas)	5	2	3
"Inclusão no Ensino ¹ " AND "Autismo"	(avançada com aspas)	49	6	43
"Educação Inclusiva" AND "TEA"	(avançada com aspas)	34	5	29
"Educação Inclusiva" AND "Autismo"	(avançada com aspas)	49	6	43
"Educação Inclusiva" AND "Educação Superior"	(avançada com aspas)	53	8	45
TOTAL		453	62	391

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Do total de 453 trabalhos encontrados, 62 são teses e 391, dissertações. Observa-se, então, que a maior quantidade de obras está reunida em nível de Mestrado e no campo da Educação, mas há outras áreas, como a Psicologia, que também apresentam pesquisas nessa temática. Destarte, é relevante destacar que muitos trabalhos se repetiram mesmo após a troca dos descritores, chegando a um resultado de 167 trabalhos não duplicados. Desse total, foram selecionados 34 estudos que tratavam sobre o estudante com deficiência no Ensino Superior, sendo que três deles (BANDEIRA, 2020; OLIVATI, 2017; REZENDE, 2019) discorrem especificamente sobre o estudante com TEA na Educação Superior. As outras 31 produções tratam sobre estudantes com outras deficiências no contexto universitário, bem como sobre políticas de inclusão e questões de acessibilidade.

A maioria dos 167 trabalhos localizados apresentou contribuições do aluno com autismo e outras deficiências na Educação Infantil, Ensino Fundamental e AEE, fugindo do escopo universitário que este Estado do Conhecimento se propõe. Observou-se que as produções que tratam do estudante com TEA na Educação Superior ainda são muito escassas, revelando a necessidade da construção de pesquisas nesta etapa ainda pouco analisada. Dessa forma, se mostrou relevante ampliar o escopo da pesquisa para além do aluno com TEA, buscando analisar o que as produções científicas apresentam a respeito do indivíduo com deficiência no Ensino Superior. Assim, os resultados da análise foram organizados em três categorias.

¹ Nota-se que os descritores "Inclusão no Ensino Superior" AND "Autismo" e "Educação Inclusiva" AND "Autismo" trouxeram as mesmas produções.

A primeira intitula-se **Políticas de inclusão na Educação Superior** e apresentou 12 trabalhos. Nessa categoria, os autores discorrem sobre a inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior, expondo que, embora as instituições estejam avançando, ainda há entraves na inclusão desse alunado.

Os trabalhos de Borgmann (2016) e de Riella (2020) enquadram-se nessa categoria. Borgmann (2016) busca analisar como se configura o reconhecimento das diferenças de pessoas com deficiência no contexto da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Ainda sob análise da política de inclusão, Riella (2020) examina as circunstâncias de acesso e de permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do ponto de vista dos estudantes com deficiência, para identificar quais demandas ainda são necessárias para uma universidade inclusiva de fato.

A segunda categoria versa sobre **Acessibilidade, ingresso e permanência na Educação Superior**, com 14 trabalhos. Nesse tópico, foram reunidas as pesquisas que discutem a situação da acessibilidade nas instituições e as formas de ingresso e permanência do estudante com deficiência para cursar a Educação Superior.

Os estudos de Dantas (2017) e Ferreira (2020) se enquadram nessa categoria. Dantas (2017) analisa a inserção das políticas nacionais para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Em consonância com a proposta de acessibilidade, ingresso e permanência, Ferreira (2020) busca identificar as ações institucionais, bem como os serviços e os apoios ofertados aos estudantes com deficiência na Universidade de Brasília (UnB) e salienta que a inclusão se efetua mediante ações que promovam, além de acesso e permanência, a participação de todos os sujeitos juntamente com o envolvimento de toda comunidade acadêmica.

Na terceira categoria, que enfoca a **Formação de professores**, 8 trabalhos foram selecionados, os quais ressaltam discussões sobre a necessidade de formação, capacitação com os professores para trabalharem com esse grupo de estudantes, pois a maioria dos docentes alega não conhecer ou não saber como trabalhar.

Bandeira (2020) busca compreender, por meio dos discentes e docentes, o processo de inclusão do estudante com TEA na UnB, salientando que o ingresso desses sujeitos ainda é um obstáculo vivido tanto pelos discentes quanto pelos docentes, e que a falta de informação sobre o transtorno gera preconceito. Em sequência, o trabalho de Rezende (2019) sinaliza que o ingresso do estudante com

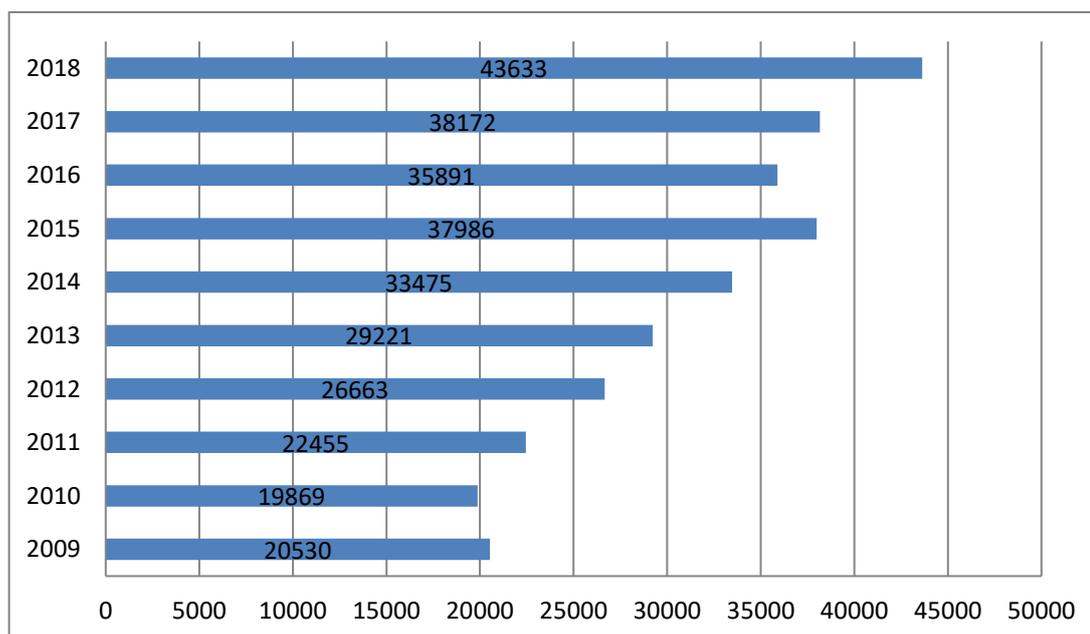
TEA vem crescendo nas universidades e a inserção desse alunado é um desafio para os professores que precisam atender suas particularidades, oportunizando o desenvolvimento de suas competências. A autora reforça a necessidade de formação para a prática docente, uma vez que é notória a falta de conhecimento por parte dos professores sobre o transtorno e, também, sobre o significado de inclusão. A dissertação de Olivati (2017), por sua vez, analisa a trajetória do estudante com TEA no contexto universitário, tendo priorizado a escuta dos estudantes, cujo resultado trouxe questões relativas a *bullying*, despreparo de professores e complicadores referentes à condição do transtorno. Observa-se, então, que as três produções que discorrem sobre o indivíduo com TEA no Ensino Superior trazem semelhanças pertinentes que ainda são vivenciadas no solo universitário, principalmente no tocante ao despreparo do docente e à falta de conhecimento sobre o TEA.

Pesquisando os dados obtidos a partir desse Estado do Conhecimento, é possível fazer algumas reflexões que indicam novos caminhos a serem trilhados pelas pesquisas brasileiras a respeito do estudante com TEA na Educação Superior. Diante da escassez de estudos referentes a essa temática, é preciso construir pesquisas que se debrucem sobre as políticas de inclusão, acessibilidade, ingresso e permanência do estudante com TEA, visto que há ausência de estudos mais específicos a respeito do percurso acadêmico estudantil.

2 MARCO TEÓRICO

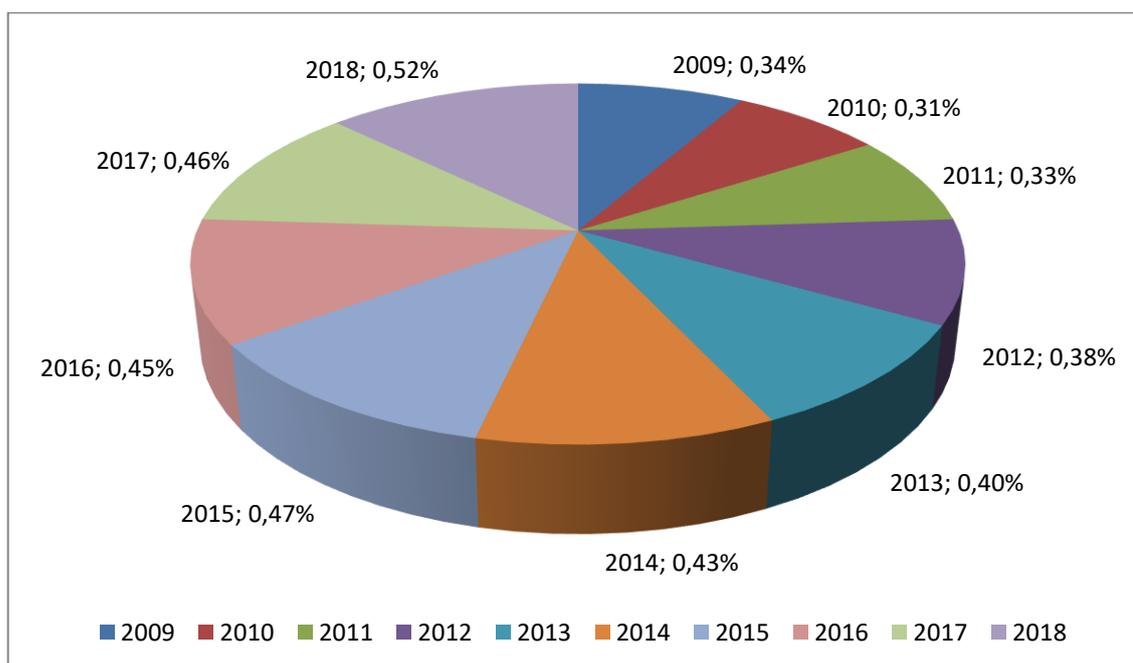
Ingressar em uma universidade é algo almejado por grande parte da população que busca qualificação para um futuro mais promissor. Dessa forma, o espaço da Educação Superior deveria ser tão diverso quanto a sociedade em que estamos inseridos, mas essa não é a realidade. Com base nos dados do Censo de Educação Superior de 2018 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP], 2018a), é possível visualizar a progressão no número de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação e seu percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação, em um período de 10 anos (Gráficos 1 e 2, a seguir).

Gráfico 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação



Fonte: com base em Inep (2018a, p. 61).

Gráfico 2 – Percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação



Fonte: com base em Inep (2018a, p. 61).

Observa-se, a partir do Gráfico 2, que o percentual das matrículas ao longo do tempo vem aumentando. Isso demonstra que há uma procura por parte dessa população ao ingresso no ensino superior, interferindo diretamente na mudança de curso da história da pessoa com deficiência.

A Educação Superior é uma instituição historicamente recente no Brasil, sendo oficializada somente em 1892, a partir do Código das Instituições Superiores de Benjamin Constant. Além disso, foi criada com o propósito de emitir um diploma para garantir um cargo elevado no mercado de trabalho a estudantes com perfis masculinos, jovens, brancos e de classe média alta (MIRANDA, 2014). Assim, a Educação Superior tem, em sua origem, uma separação entre a população socialmente destinada ao trabalho braçal e a população destinada à produção intelectual. Nos modelos europeus, a Educação Superior contribuía para a formação das elites e os grupos sociais marginalizados não tinham espaço para uma formação superior.

Neste capítulo, portanto, discutiremos sobre o histórico da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior brasileira e, reconhecendo o papel do Estado para assegurar esse direito às populações marginalizadas e, em especial, à população com autismo, serão apresentadas as políticas públicas já desenvolvidas e em desenvolvimento acerca dessa temática no país.

2.1 A inclusão e o sistema educacional brasileiro

Discorrer sobre Educação Inclusiva no Brasil nos leva a refletir sobre os caminhos percorridos entre lutas e avanços. Apesar de se locomover vagarosamente na história, reconhecemos que, aos poucos, os desafios são vencidos ao longo dessa trajetória. Lacerda (2013, p. 47) salienta que:

Há relatos de sacrifícios de pessoas com deficiência, desde o início da colonização brasileira, em algumas tribos indígenas. Na população branca, muitas deficiências foram registradas como consequência de uma péssima alimentação e de uma série de mazelas (guerras, fome e seca, por exemplo) pelas quais passavam o povo. Em condições seguramente piores, os negros eram vítimas de um preconceito tão forte, que, não só lhes tirava as condições humanas mais elementares, mas mutilava-os fisicamente (decorrente de maus-tratos ou acidentes constantes de trabalho).

O autor descreve que o preconceito era tão parte da constituição da sociedade brasileira que, na década de 1930, em decorrência de uma doutrina militarista que pregava a eugenia da raça, a Portaria Ministerial nº 13, datada de 1º de fevereiro de 1938, em combinação com o Decreto nº 21.241/38, “[...] proibiu o acesso ao ensino chamado secundarista aos alunos com estado patológico impeditivo de praticar atividades físicas” (LACERDA, 2013, p. 47-48). Configurou-se, assim, a exclusão social, sinalizada pelas leis que deveriam defender os direitos das pessoas, com deficiência ou não.

De modo geral, é importante ressaltar que os principais documentos internacionais que apoiaram a elaboração de políticas de Educação Especial são: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU], 1948), a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca² (UNESCO, 1994), a Declaração de Guatemala (1999) – promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001) – e a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) – cujo texto foi aprovado no Brasil por meio do Decreto nº 186 (BRASIL, 2008a). Já no Brasil, destacam-se: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e todas as leis e decretos que referendaram os documentos internacionais anteriormente

² Evento promovido pelo Governo da Espanha que ocorreu em junho de 1994, reunindo mais de 300 participantes, sendo 92 governos e 25 instituições internacionais, em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (PEREIRA, 2016).

citados. Esse conjunto de documentos, segundo Oliveira (2012), menciona a igualdade e o direito à educação para todos os cidadãos. A seguir, serão brevemente analisados os documentos que competem à legislação brasileira.

No país, o atendimento escolar às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant (IBC) – principal editor de obras em Braille no país –, e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro, historicamente capital do país no período colonial. No começo do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), em Canoas, Rio Grande do Sul, instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência mental;³ em 1954, foi fundada a primeira APAE brasileira, no Rio de Janeiro (DUARTE, 2009).

Nessas ações, “[...] percebe-se que não se tem uma proposta efetiva, ou seja, uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da educação de alunos com deficiência” (DUARTE, 2009, p. 32).

A Constituição Federal de 1988 dita, em seu artigo 3º, inciso IV, a necessidade de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, documento *on-line*). O artigo 205 complementa: “a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, documento *on-line*). Dessa forma, conceitua-se um sistema educacional voltado para pessoas com deficiência levando em consideração as especificidades de cada indivíduo. O referido documento, apresenta em seus princípios fundamentais, no artigo 3º, inciso IV, a seguinte orientação:

- I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – Garantir o desenvolvimento nacional;
- III – Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, documento *on-line*).

³ A expressão “deficiência mental” era utilizada naquela época. Posteriormente, em 2004, ela foi substituída por “deficiência intelectual” na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, publicada pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004).

Outro ponto importante pautado pela Constituição Federal está presente nos seguintes artigos (BRASIL, 1988, documento *on-line*):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Portanto, assegura uma educação que promove diretrizes para que as escolas criem propostas inclusivas. Desse modo, surge a necessidade de uma legislação para regulamentar o panorama inclusivo no sistema educacional, reconhecendo-se o papel central do estado para que essa proposta se efetive. É importante reforçar, contudo, o quanto as políticas e a história da Educação Inclusiva na Educação Básica ainda são recentes no país, o que dificulta o acesso e a permanência do sujeito com deficiência ou necessidades específicas na Educação Superior (LACERDA, 2013).

Em conformidade com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), por meio da Lei nº 8.069, de 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o qual traz informações importantes no que se refere à Educação:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

[...]

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

[...]

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

(BRASIL, 1990, documento *on-line*).

O Estatuto da Criança e do Adolescente traz, em seu texto, a necessidade de garantir o direito integral da criança e, no campo da Educação Inclusiva, condições de igualdade e permanência na escola para todos os sujeitos, com ou sem deficiência (OLIVEIRA, 2012).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), oriunda da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, firma os anseios dos movimentos em benefício dos direitos humanos e contra comportamentos segregacionistas, pois tratam dos princípios, políticas e práticas em Educação Especial (PEREIRA, 2016).

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a expressão “necessidades educacionais especiais” refere-se a todos os indivíduos na fase escolar que também apresentam dificuldades de aprendizagem, não pertencendo, necessariamente, a um grupo com deficiência. Em outras palavras, “[...] as crianças a que a Declaração se refere são crianças com deficiência, com superdotação, trabalhadoras, de rua, de população nômade, de minorias linguísticas, desfavorecidas ou marginalizadas” (DANTAS, 2017, p. 74). Também é necessário ter um olhar criterioso na formulação e na execução de políticas públicas, para não fazer confusão quando se aborda a diferença como diversidade, pois dá um entendimento de que rejeita as diferenças e motiva a exclusão ao invés da inclusão (DANTAS, 2017).

Carvalho (2012), com base na Declaração de Salamanca, afirma que crianças e jovens com deficiência devem ser matriculados em escolas comuns, como as demais crianças:

[...] Essa recomendação consensual levou ao conceito de **escola inclusiva**, cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de, bem sucedidamente, educar a todas elas, inclusive àquelas que possuam desvantagens severas. (CARVALHO, 2012, p. 57, grifo da autora).

Nesse seguimento, a proposta é oportunizar às crianças com deficiência ou algum impedimento as mesmas oportunidades que as demais crianças têm, levando em consideração suas capacidades e respeitando sua individualidade (CARVALHO, 2012). Além disso,

O atendimento das mesmas exige, ainda, serviços de apoio integrados por docentes e técnicos devidamente qualificados. Uma escola aberta à diversidade, isto é, que respeita e ressignifique as diferenças individuais, bem como que estimule a produção de respostas criativas, divergentes, em oposição às estereotípias e à homogeneidade do sócio-culturalmente entendido como “normal”. Tal perspectiva implica numa redefinição do papel da escola, a partir da mudança de atitude dos professores e da comunidade. (CARVALHO, 2012, p. 59).

Nessa perspectiva, efetivou-se no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que apresenta orientações no Capítulo V, da Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

[...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, documento *on-line*).

A inclusão rompe as barreiras existentes e abre caminhos para uma nova visão, dando lugar à diversidade. A escola passa a ser um espaço de desenvolvimento do sujeito com deficiência ou necessidades específicas. Além disso, a LDBEN assegura aos alunos com deficiência a possibilidade real e concreta de inclusão no sistema regular de ensino, colocando os professores especializados e outros recursos como direitos sociais (BRASIL, 1996).

É pertinente ressaltar que a Lei Complementar nº 12.796 (BRASIL, 2013a) alterou a redação do art. 58 da LDBEN, no qual se lia “educando com necessidades especiais” e passou-se a ler “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Então, a Educação Especial, a partir de 2013, manteve-se estabelecida na LDBEN, conforme divulgado no texto da referida lei como é apresentado:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, documento *on-line*).

Dando continuidade aos trâmites legais e com intuito de reiterar a inclusão, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), com o objetivo de garantir a todos os sujeitos com

deficiência acesso a uma educação de qualidade, sem discriminação. Oliveira (2012, p. 23) esclarece que “[...] essa política tem como diretriz principal a questão da Educação Especial enquanto modalidade transversal aos níveis básico e superior de ensino e não mais substitutiva”.

Segundo Borgmann (2016, p. 41-42):

Esse documento define a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público-alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Contudo, é prescrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que todos os sujeitos estejam regularmente matriculados em escolas regulares, “[...] enquanto as atividades educacionais oferecidas em escolas especiais passem a ser oferecidas eventualmente como complemento em turno inverso da aula, chamando-se de AEE”⁴ (OLIVEIRA, 2012, p. 23).

Vale destacar que “[...] na educação superior, a transversalidade da Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos” (BRASIL, 2008b, p. 17) e, para alcançar essas ações, é preciso planejamento e organização de recursos e serviços específicos para cada indivíduo, possibilitando seu desenvolvimento acadêmico (BRASIL, 2008b).

Nesse entendimento, a função das legislações é organizar políticas públicas promotoras de uma educação de equidade para todos os alunos e compete a cada profissional, tanto da área educacional quanto de outras áreas, concretizar essas políticas. Nas palavras de Luz (2018, p. 63), “[...] a Educação Especial se concretiza como: o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência”.

Ainda em 1982, Mazzotta descrevia que a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, etapas e modalidades, fundamentada na necessidade de propiciar a igualdade de oportunidades, por meio dos serviços educacionais diversificados, de forma a atender a especificidade de cada aluno, por mais intensa que seja.

⁴ Atendimento Educacional Especializado, que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008b).

Desse modo, a inclusão do sujeito com deficiência ou alguma necessidade específica no ensino regular obteve espaço com a Declaração de Salamanca, em 1994, a partir dos debates acerca da inclusão e da educação especial, com o desígnio de proporcionar a inclusão e reprovando a exclusão, “[...] a declaração pontuou que tais aspectos são essenciais à dignidade humana e ao exercício dos direitos humanos” (OLIVATI, 2017, p. 35). Tais ações se refletiram no campo educacional, permitindo reflexões para a inserção de oportunidades para todos (OLIVATI, 2017).

A esse respeito, Cruz e Arruda (2014, p. 1-2) pontuam que:

A declaração teve como objetivo resgatar a dignidade humana, impulsionando uma série de projetos, que buscam introduzir pessoas de forma ativa na sociedade. Porém, na prática, a inclusão vem sendo um desafio social, tanto para as escolas do ensino regular, como para os alunos com necessidades especiais de aprendizado e os deficientes, que usufruem desse serviço.

Amaral (2003, p. 12), afirma que “[...] incluir é fazer parte, é compreender, é ser compreendido”. Nesse âmbito, o conceito de inclusão engloba não somente os sujeitos com deficiência, mas todas as crianças que de uma forma ou de outra necessitam de atenção mais individualizada.

O conceito de inclusão baseia-se em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vivência em sociedade, assegurando o acesso de todos a quaisquer ensejos, independentemente das singularidades de cada sujeito no grupo social (ARRUDA, DIKSON, 2018).

De acordo com Freire (2008, p. 5), “[...] a inclusão é um movimento educacional [...] social e político”, que tem como função lutar para que o sujeito com deficiência seja aceito e respeitado diante das particularidades que o fazem ser diferente do outro, possa participar ativamente da sociedade que está inserido, bem como estar dentro do ambiente escolar para desenvolver e concretizar suas potencialidades por meio de uma educação de equidade que o permita exercer sua cidadania com dignidade. A autora ainda ressalta que “a inclusão visa [...] garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas” (FREIRE, 2008, p. 9).

Nesse viés, a inclusão permite compreender as dificuldades educacionais, pontuando que o aluno seja visto como alguém com capacidade de aprender, sendo responsabilidade da escola fornecer recursos pedagógicos que garantem essa aprendizagem (FREIRE, 2008).

Para que o processo de inclusão ocorra, é preciso que a sociedade se organize para apoiar o sujeito com deficiência, disponibilizando suporte indispensável tanto para o acesso quanto para a convivência em locais comuns que podem ser utilizados por todos (OLIVATI, 2017). Sternberg (2017, p. 26) descreve “[...] a Educação Inclusiva como uma modalidade capaz de promover a qualidade e aperfeiçoar a educação escolar em benefício de todos os alunos, com ou sem deficiência”.

Salienta-se que uma escola inclusiva é aquela que oferece aos alunos, sejam eles deficientes ou não, um ensino apropriado para todos e “capaz de atendê-los em suas situações pessoais” (SILVA FILHO; BARBOSA, 2015, p. 361).

A esse respeito, Silva (2007, p. 56) expõe que:

A escola inclusiva favorece a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o exercício da cidadania. Para tanto, exige a reestruturação total da escola, e não apenas sua dotação com apoio pedagógico, pois a escola tem por finalidade que todos aprendem e, para isso, há a necessidade de um compromisso da mesma com o potencial de aprendizagem de seus alunos.

Nesse sentido, Rosa (2009) descreve que a inclusão oportuniza a busca de alternativas para que o aluno com deficiência ou necessidades específicas permaneça na escola, tendo seu ritmo de aprendizagem respeitado. Glat (2011) chama atenção ao mencionar que uma Educação Inclusiva de qualidade não está amparada somente nas questões de acesso e permanência, pois mesmo que o sujeito se sinta bem acolhido, é preciso seu envolvimento e participação nas atividades com um todo e, além disso, que ocorra uma aprendizagem significativa.

Nas palavras de Mazzillo (2009, p. 17), “[...] a inclusão é um processo inacabado que ainda precisa ser frequentemente revisado”, em todo o seu decorrer, com seriedade e discernimento, evidenciando-se que a inclusão precisa se fazer presente nas diversas esferas sociais e educacionais, buscando assegurar a todos o direito de participação.

2.2 A inclusão e a Educação Superior

Destaca-se aqui a importância de fortalecer as políticas públicas de inclusão educacional por se relacionarem intimamente com o que o sujeito com deficiência almeja para si no futuro, como coloca Dantas (2017, p. 78):

Um dos grandes desafios do aluno com deficiência, na Educação Superior, é desenvolver sua vida acadêmica dentro de uma instituição de ensino que esteja preparada para recebê-lo. Para tanto, a instituição deve estar atenta às adequações pedagógicas e físicas, levando em consideração as normas previstas pela Lei 10.098/00, que estabelece as regras gerais para promoção da acessibilidade urbanística, arquitetônica, de transporte e de comunicação.

As instituições de Educação Superior, como ambientes de produção intelectual na sociedade, têm a obrigação legal de promover espaços inclusivos para pessoas com deficiência. Para Miranda (2014, p. 51), “[...] as políticas públicas visam definir e garantir direitos em prol da sociedade servindo de instrumentos que, se efetivados, podem auxiliar na redução das desigualdades e discriminações”. Dessa forma, em uma sociedade extremamente desigual como a brasileira, cresce a importância de políticas públicas bem planejadas e efetivadas.

Para tanto, há de se considerar vários itens na legislação específica, principalmente no que se refere ao acesso e à permanência – o que compreende desde as condições de **acessibilidade arquitetônica**, com a presença de rampas, banheiros e elevadores adaptados, piso tátil, entre outros, até as **pedagógicas**, com a utilização de recursos acessíveis para apoiar os estudantes com deficiência. Da mesma forma, as **condições atitudinais** dizem respeito à percepção do outro sem preconceito, discriminação e impulsionando a remoção de barreiras, bem como as **condições comunicacionais**, cujo objetivo é disponibilizar recursos que proporcionam a independência e a autonomia aos sujeitos, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2015).

Nesse viés, Dantas (2017, p. 37) afirma que “[...] o processo de ingresso e de permanência, assim como a estrutura física, são elementos que fazem parte do suporte necessário para o bom desempenho dos estudantes com deficiência em sua trajetória acadêmica”. Conforme sinaliza Castro (2006), as instituições estão desenvolvendo mecanismos para atender às especificidades dos alunos com deficiência, porém, algumas ações não são satisfatórias para manter a permanência

e a participação como um todo, pois elas não podem ser isoladas, mas construídas em rede.

Segundo Carvalho (2012, p. 96), “[...] a escola será um espaço inclusivo se houver articulação entre as políticas públicas que garantam aos cidadãos o exercício de seu direito à educação, como um bem”. Portanto, efetivar políticas públicas na Educação Superior requer uma série de ações estabelecidas em leis, decretos e portarias, a fim de garantir o acesso e a permanência do sujeito dentro de uma instituição.

Nesse percurso, o ingresso desses estudantes nas universidades se evidenciou a partir de 2005, com a publicação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), por meio do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Superior, oportunizando a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2005b).

O programa foi elaborado e destinado às instituições federais de educação superior, que recebem apoio financeiro para programar ações e garantir o ingresso do estudante com deficiência na Educação Superior. Além disso, esse programa proporcionou a criação de projetos para abertura dos Núcleos de Acessibilidade, “[...] visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos” (BRASIL, 2013b, p. 13).

Martins (2016) enfatiza que o Programa Incluir surgiu como uma política para assegurar a acessibilidade dos sujeitos com deficiência. Mesmo que essa ação seja limitada às instituições federais de educação superior, constitui-se como uma porta de entrada para o público-alvo da Educação Especial e, em sequência, para a democratização na Educação Superior.

Entretanto, de acordo com o documento orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação (BRASIL, 2013b), entre 2005 e 2011, firmou-se, por meio de chamadas públicas, “[...] o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior” (BRASIL, 2013b, p. 3).

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes. (BRASIL, 2013b, p. 11-12).

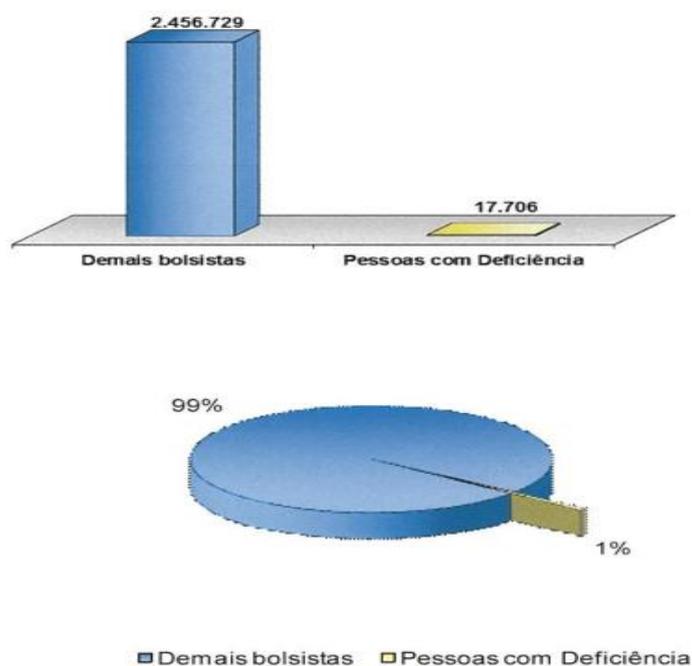
Concomitante ao Programa Incluir, Miranda (2014) descreve que o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei nº 11.096 (BRASIL, 2005b), cujo objetivo é oportunizar o acesso à Educação Superior, estendeu-se também para alunos com deficiência e vem amplamente ofertando condições de acesso para aqueles com dificuldades financeiras e, também, para as pessoas com deficiência, promovendo a diversidade no espaço das universidades.

Borgmann (2016, p. 47) corrobora que o Prouni “[...] tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas”. Nessa mesma perspectiva, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES),⁵ também possibilita ao bolsista o financiamento das mensalidades, em alguns casos de até 100% (BORGSMANN, 2016).

No entanto, mesmo com o Prouni oportunizando matrículas na Educação Superior, o número de alunos com deficiência ainda é mínimo, como mostra o Gráfico 3.

⁵ É um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei nº 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001).

Gráfico 3 – Relação de bolsistas com deficiência e demais bolsistas no acesso à universidade pelo Prouni



Fonte: Brasil (2021b, documento *on-line*).

É explícita a diferença existente entre o número de alunos sem deficiência e o de estudantes com algum tipo de deficiência e/ou necessidades específicas que ingressam na universidade pelo Prouni. Portanto, o acesso para todos na Educação Superior ainda está longe de ser uma realidade. Além disso, há ainda diferença entre as deficiências, o que pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência (por tipo de deficiência) nos anos de 2016, 2017 e 2018

Tipo de deficiência	2016	2017	2018
Deficiência física	12.775	14.449	15.647
Baixa visão	11.028	10.619	12.751
Deficiência auditiva	5.051	5.404	5.978
Cegueira	2.074	2.203	2.537
Surdez	1.738	2.138	2.235
Deficiência intelectual	1.389	2.043	2.755
Superdotação	1.202	1.067	1.486
Deficiência múltipla	760	690	906
Autismo⁶	255	378	633
Síndrome de Asperger	233	376	489
Transtorno desintegrativo	103	226	235
Surdocegueira	96	139	132
Síndrome de Rett	51	123	189

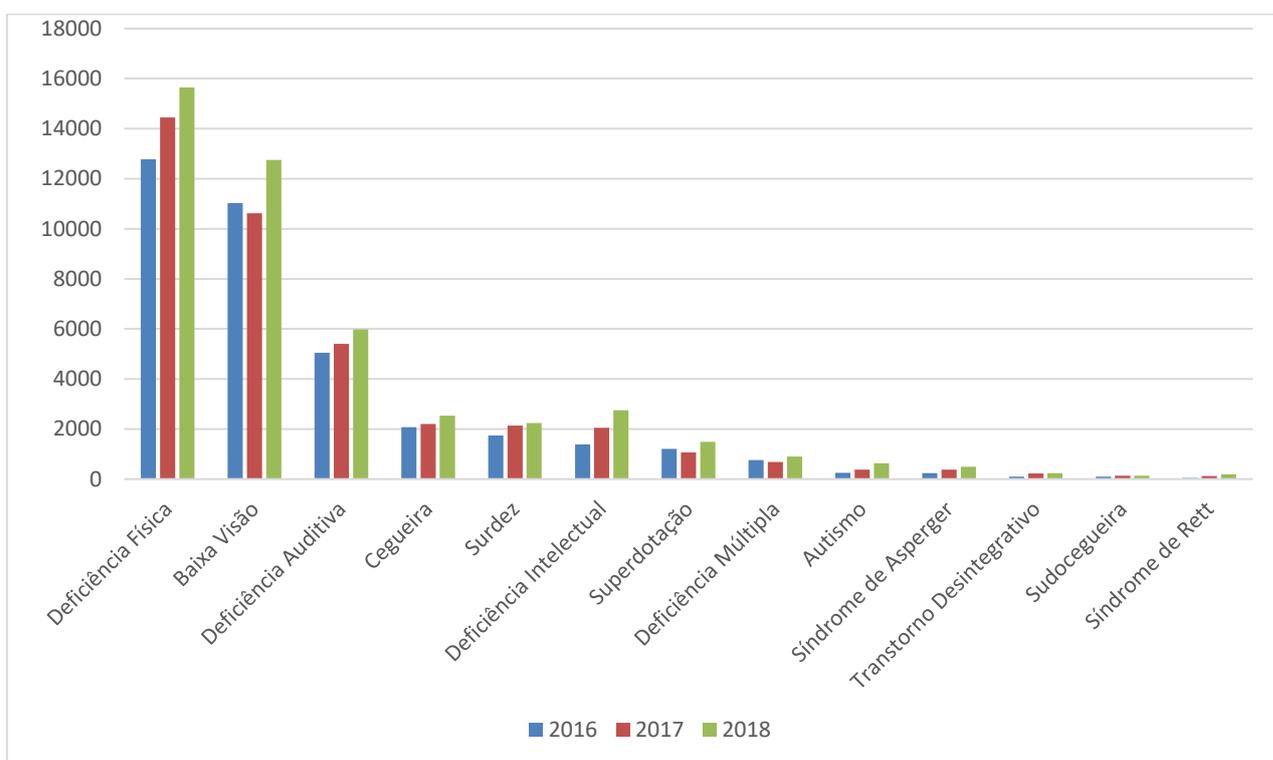
Fonte: com base em Inep (2017, 2018a, 2018b).

De acordo com dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018b), registram-se 35.891 matrículas de graduação (ou 0,45% do total) declaradas com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. No conjunto das declarações, deficiência física (12.775, 35,6%), baixa visão (11.028, 30,7%) e deficiência auditiva (5.051, 14%) apareceram como as mais comuns. Importa registrar que um mesmo vínculo discente – no caso, o de matrícula – pode apresentar mais de um tipo de declaração (INEP, 2018b). Nos dados do Censo de 2017 (INEP, 2017), registraram-se 38.272 matrículas de graduação (ou 0,46% do total) e, no conjunto das declarações, prossegue em evidência a deficiência física (14.449, 37,8%), a baixa visão (10.619, 27,8%) e a deficiência auditiva (5.404, 14%). O mesmo é observado no registro de 2018, com 43.633 matrículas (ou 0,52% do total), sendo a deficiência física (15.647, 35,9%), a baixa visão (12.751, 29%) e a deficiência auditiva (5.978, 13,8%) os números mais elevados. É relevante mencionar que não foi possível realizar o levantamento referente aos anos de 2019 e 2020 no Inep, pois o sistema ainda não disponibilizou os dados.

⁶ Como os dados são baseados no Censo da Educação Superior (INEP, 2017, 2018a, 2018b), ainda há a diferenciação entre Autismo e Síndrome de Asperger e, considerando que os alunos, para esse censo, poderiam marcar mais de uma opção, não é possível somar os resultados para unir as categorias.

Para melhor visualização, o Gráfico 4 apresenta o número de matrículas referente aos anos disponíveis.

Gráfico 4 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência (por tipos de deficiência) nos anos de 2016, 2017 e 2018



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Ao se analisar os dados apresentados no Gráfico 4, nota-se que o ingresso das pessoas com deficiência ou necessidades específicas na Educação Superior vem aumentando, porém, ainda é visível um número inexpressivo de determinadas deficiências. No entanto, não há dados oficiais que justifiquem a diferença de matrículas entre as deficiências (INEP, 2017, 2018a, 2018b).

Outro programa de suma importância para a democratização da Educação Superior é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007). Ele tem como propósito aumentar o acesso e a permanência na Educação Superior e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2009), tendo como principais objetivos:

- a) garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior;
- b) assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas;
- c) promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica;
- d) e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2009, p. 3).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b) assegura a inclusão escolar de estudantes com deficiência na Educação Superior, pois estabelece políticas públicas para uma educação de qualidade para todos. Nesse âmbito, Dantas (2017) esboça a funcionalidade desse documento e adverte que sua finalidade tem como desígnio a:

[...] busca [por] orientar e divulgar junto aos sistemas de ensino os marcos políticos, legais e pedagógicos, com a finalidade de assegurar o êxito educacional da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação desde a Educação Infantil até a Educação Superior, nas instituições de ensino de todo o país. (DANTAS, 2017, p. 84).

Percebe-se, portanto, como a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Superior está assegurada pelo estado, sendo abarcados também o acesso e a permanência no espaço da universidade. Após essa legislação, a expressão então adotada passou a ser “pessoa com deficiência”, eliminando a carga preconceituosa de “portador de deficiência”, que permite a interpretação de haver a possibilidade de a pessoa decidir não portar a deficiência, não analisando-a em sua totalidade (BRASIL, 2008b).

Para Andrade (2018), por meio da legislação, de diretrizes e de outros documentos oficiais, o governo oferece o suporte teórico que auxilia na estrutura para a “[...] implantação da educação inclusiva no nível superior de ensino; contudo, para que este processo seja efetivado, é necessário romper uma importante barreira, o preconceito” (ANDRADE, 2018, p. 29).

Com o Decreto nº 7.234/2010, criou-se o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com a “[...] finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010, documento *on-line*). Seus objetivos e sua importância são destacados no artigo 2º:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, documento *on-line*).

Além disso, o artigo 3º menciona que o PNAES deve ser realizado de modo planejado com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista o acolhimento dos estudantes matriculados nos cursos presenciais das instituições federais de educação superior, oferecendo oportunidades, além dos estudantes com deficiências, aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2010).

Destaca-se ainda dentro do conjunto de legislação, a Lei nº 12.764, de dezembro de 2012, de fundamental importância para os estudantes com TEA, sendo historicamente marcante devido à luta de uma mãe que, desde que recebeu o diagnóstico de seu filho caçula, luta pelos direitos das pessoas com autismo.

A referida lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e, no artigo 1º, §1º, estabelece o que segue:

§ 1º. Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, documento *on-line*).

Além disso, no texto da lei, é acrescentado no parágrafo 2º que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. O artigo 2º reafirma quais são as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I – a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II – a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III – a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

[...]

V – o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI – a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII – o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII – o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País. (BRASIL, 2012, documento *on-line*).

Dessa forma, é visível que na legislação está assegurada a inclusão da pessoa com TEA, tanto no espaço educacional quanto no espaço laboral, sendo reforçada a necessidade de uma abordagem interinstitucional, entre trabalho especializado e família.

O documento estabelece também, no artigo 3º, os direitos da pessoa com TEA:

I – a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II – a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III – o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV – o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social. (BRASIL, 2012, documento *on-line*).

Concede, ainda, a garantia de um acompanhante especializado ao sujeito com TEA quando comprovada a necessidade nas classes comuns de ensino regular e ainda acrescenta que a negação da matrícula para o sujeito com deficiência por parte do gestor escolar ou autoridade competente gera punição com multa de 3 a 20 salários-mínimos (BRASIL, 2012).

O sujeito com TEA também tem direito ao AEE, como mencionado pela Nota Técnica nº 24 (BRASIL, 2013d, p. 5):

O Plano de AEE do estudante com transtorno do espectro autista contempla: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades de cada estudante; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

Portanto, nota-se que existe uma legislação que ampara o sujeito com TEA e dá condições para que ele tenha garantida a inclusão social e uma melhora sensível de qualidade de vida. Os documentos asseguram os direitos do sujeito com TEA em

todas as instâncias, mas é mister continuar lutando para que as leis sejam, de fato, cumpridas. Para tanto, é necessário o envolvimento da sociedade, pois somente com a união de todos teremos um país mais humano e mais justo (BRASIL, 2012).

Entrementes, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de julho de 2015, reúne em um único documento decretos e portarias que preveem os direitos das pessoas com deficiência e inclui o oferecimento de Educação Superior, Profissional e Tecnológica, em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). Em seu artigo 3º, explicita os aspectos que envolvem a acessibilidade:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, documento *on-line*).

Luz (2018) pontua que a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) esclarece, no artigo 28, a responsabilidade do poder público em assegurar, criar, desenvolver, implementar, acompanhar e avaliar o ingresso das pessoas com deficiência à Educação Superior, Profissional e Tecnológica “[...] em igualdade de oportunidades e condições, bem como a inclusão de conteúdos curriculares nestas instâncias de temas relacionados às pessoas com deficiência” (LUZ, 2018, p. 65). Destaca-se, também, no artigo 30, ações a serem seguidas pelas instituições para assegurar o acesso e a permanência da pessoa com deficiência:

I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015, documento *on-line*).

É importante mencionar que o acompanhamento dessas organizações na Educação Superior é realizado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004, que possui, além de diretrizes específicas destinadas ao acesso e à permanência do sujeito com deficiência, um documento intitulado “Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” (BRASIL, 2013c). Esse documento tem como objetivo “servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado” (BRASIL, 2013c, p. 3). Além disso, acrescenta que uma instituição de Educação Superior socialmente responsável é aquela que:

1. Identifica as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais de sua realidade local e global a fim de promover a inclusão plena;
2. Estabelece metas e organiza estratégias para o enfrentamento e superação das fragilidades constatadas;
3. Pratica a intersetorialidade e a transversalidade da educação especial;
4. Reconhece a necessidade de mudança cultural e investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica; e
5. Promove acessibilidade, em seu sentido pleno, não só aos estudantes com deficiência, mobilidade reduzida ou necessidades educacionais especiais, mas aos professores, funcionários e à população que frequenta a instituição e se beneficia de alguma forma de seus serviços. (BRASIL, 2013c, p. 11).

O SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Ademais, avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. O objetivo da avaliação é melhorar a qualidade do ensino de maneira geral e dar visibilidade às instituições (BRASIL, 2004).

Diante das legislações existentes, a Educação Inclusiva vem rompendo barreiras e ampliando de forma igualitária uma *educação para todos*, respeitando o contexto social, cultural e econômico de cada sujeito. Nesse sentido, fica evidente, na análise da legislação (Apêndice G), que a inclusão de pessoas com deficiência já é uma realidade no Brasil. Agora é preciso dar visibilidade a esses sujeitos para que possam usufruir de seus direitos, participando da sociedade também para receber a instrução sistematizada que o sistema educacional oferece. Potencializando esse trabalho, é imperioso investir na capacitação de professores e demais profissionais

envolvidos para que o atendimento especializado possa cumprir seu papel, proporcionando o acesso democrático à educação também a esse público, em uma perspectiva de diversidade e humanização. Dessa forma, reforça-se a necessidade de analisar e assegurar não somente o ingresso, mas também a permanência desse público na Educação Superior.

Cruz (2012) discorre que, embora a inclusão do sujeito com deficiência apresente progressos expressivos de maneira geral, ainda são tímidas as discussões quando o assunto engloba a Educação Superior, tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Dantas (2017, p. 58) enfatiza que:

[...] as Instituições de Educação Superior precisam investir em recursos humanos, técnicos, tecnológicos, materiais e estruturais, além de criar legislações que reconheçam que esse estudante também faz parte da comunidade acadêmica e possui necessidades específicas para o desenvolvimento de sua aprendizagem e capacitação profissional.

A equipe docente da universidade é um fator de relevância para essa questão. Uma visão que compreende a diversidade de processos de aprendizagem é necessária, o que conduz os professores a repensarem sua maneira de ensinar. Assim, se faz essencial a crença no desenvolvimento do discente por parte do docente. Portanto, incluir não é apenas efetivar a matrícula, mas organizar o espaço favorecendo, de fato, a inclusão do sujeito, no qual ele possa se sentir pertencente a esse local, tendo seus direitos assegurados (JUVÊNCIO, 2013; LEONARDO, 2017).

Para tanto, é necessário encarar os desafios em seus vários aspectos: nas políticas públicas aplicadas à real inclusão; no preparo dos docentes, em nível acadêmico e de formação continuada; na adaptação do currículo; em uma gestão preparada e em uma rede de serviços internos e externos visando aumentar a competência no atendimento às diversidades, promovendo a participação de todos. Assim, potencializa-se o ensino e a aprendizagem, a fim de que cada cidadão tenha a possibilidade de desenvolver sua autonomia, seus valores e virtudes, sua cidadania. Com essa perspectiva, espera-se que a educação seja uma fonte inesgotável para a melhoria da qualidade de vida de todos os indivíduos (LEONARDO, 2017).

2.3 Transtorno do Espectro Autista: trajetórias e conceitos

Nesta seção, será discutida a historicidade dos termos *autista*, *Transtorno do Espectro Autista* e *Síndrome de Asperger*, a fim de esclarecer as diferenças que podem causar dificuldades de compreensão e reconhecimento do transtorno. Além disso, serão abordados os processos de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com TEA e o convívio familiar. Por fim, será analisada a relação entre o sujeito com TEA e o ingresso na Educação Superior, procurando compreender como ocorre a sua interação, aprendizagem, comunicação e convivência na Educação Superior.

O termo *autismo* (ou *autista*) passou por várias terminologias na historicidade da discussão teórica, sendo atualmente denominado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) (BASSOTTO, 2018), englobando todos os sujeitos anteriormente pertencentes à categoria do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-IV).⁷ Esse conceito foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuler,⁸ em 1911, quando procurava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia (BARROS, 2015).

Martins (2009) pontua que em 1943, Leo Kanner⁹ usou a mesma expressão para descrever 11 crianças que tinham em comum um comportamento bastante idiossincrático. Ademais, ressaltou que se tratava de uma inabilidade inata para estabelecer contato afetivo e interpessoal, caracterizando como uma síndrome bastante rara e, entretanto, mais frequente do que o esperado.

Em 1944, Johann Asperger¹⁰ narrou casos de crianças com inteligência normal que apresentavam dificuldades de comunicação social (MARTINS, 2009). No mesmo ano, na Alemanha, desenvolveu uma tese que apontou um conjunto de características específicas dessas crianças, a qual chamou de psicopatia autista. Porém, tempo depois, a síndrome carregou seu nome, abarcando características que não foram

⁷ Quarta edição, publicada em 1994. “A evolução do manual representava um aumento significativo de dados, com a inclusão de diversos novos diagnósticos descritos com critérios mais claros e precisos. Uma revisão dessa edição foi publicada em 2000 como DSM-IV-TR e foi formalmente utilizada até o início de 2013” (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014, p. 69).

⁸ Paul Eugen Bleuler (1857–1939) foi um psiquiatra suíço notável pelas suas contribuições para o entendimento da esquizofrenia.

⁹ Leo Kanner (1894–1981) foi um psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos.

¹⁰ Johann "Hans" Friedrich Karl Asperger (1906–1980) foi um psiquiatra e pesquisador austríaco. A Síndrome de Asperger deve seu nome a ele.

levantadas pelo médico (BARROS, 2015). Nessa perspectiva, Barros (2015, p. 31) ressalta:

Asperger identificou que as pessoas descritas em seu estudo apresentavam uma inteligência superior e aptidão para a lógica e abstração, apesar de interesses excêntricos. A maioria dos indivíduos é de inteligência global normal, mas é comum que seja desarticulada, com habilidades raras e dificuldades extremas.

O trabalho de Asperger tornou-se público da década de 1970 por intervenção de uma médica inglesa¹¹ que realizou a tradução do material. Assim, surgiu o *autismo de alto desempenho*, denominado de Síndrome de Asperger. Kanner e Asperger foram os precursores das discussões teóricas e práticas sobre TEA, apesar de separadamente (MACÊDO, 2015). O fato deles não terem contato foi em decorrência da Segunda Guerra Mundial, já que não havia comunicação entre os cientistas dos Estados Unidos e os da Europa (SILVA, 2011).

Melaine Klein¹² desenvolveu estudos focados no atendimento psicanalítico de crianças e, no ano de 1930, escreveu o “Caso Dick”, caracterizado como um caso de psicose infantil. Foi nessa abordagem que a psicanalista percebeu semelhanças das características descritas por Kanner. Nesse raciocínio, Klein refletiu sobre as diferenças entre Dick e outros diagnósticos de crianças com demência precoce ou esquizofrenia (RODRIGUES, 2017). A partir desses estudos, Kanner concluiu que era necessária a criação de uma nova categoria e, assim, propôs a reformulação de conceitos para que se criasse um método mais genérico para o trabalho com essas crianças (SANTOS, 2016).

As diferenças entre o que era conceituado como autismo e a Síndrome de Asperger se concentram em:

[...] prejuízo na interação social, como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, contudo não apresentam retardo significativo na linguagem falada, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de auto cuidado e na curiosidade sobre o ambiente. (SILVA, 2011, p. 22).

Mesmo havendo discussões sobre a validade da separação entre esses dois quadros, ainda é consenso que há diferenças significativas, principalmente em relação à memória privilegiada e à linguagem preservada na Síndrome de Asperger. É nesse conjunto de características que a Síndrome de Asperger se diferencia do autismo e

¹¹ Lorna Wing (1928–2014) foi uma médica psiquiatra inglesa, conhecida por seus estudos sobre autismo e mãe de uma filha autista.

¹² Melanie Klein (1882–1960) foi uma psicanalista austríaca.

que, mais tarde, voltará a pertencer a um mesmo grupo de classificação, como se apresenta na 5ª edição do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-5).

Em 1952, foi publicado o primeiro DSM, coordenado pela Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association [APA]), a fim de assessorar os profissionais da saúde no estabelecimento do diagnóstico desses quadros, entre eles o autismo (LUZ, 2016). Considerando o avanço das pesquisas em saúde mental, o manual também foi modificado para acompanhar as mudanças na sociedade, em um total de cinco versões (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014; BASSOTTO, 2018; LUZ, 2016; SANTOS, 2016; SILVA, 2014).

Dessa forma, o DSM-I, publicado em 1952, em sua primeira edição, trazia no seu *corpus* 106 diagnósticos psiquiátricos. O autismo era exposto como um sintoma de esquizofrenia do tipo infantil, com pouca informação sobre o assunto, sendo referido apenas como uma reação psicótica em crianças (LUZ, 2016). Para Araújo e Lotufo Neto (2014), o DSM-I era essencialmente um catálogo de diagnósticos categorizados, com um glossário que apresentava a descrição clínica de cada categoria diagnóstica; mesmo sendo um manual básico, foi importante para justificar uma vasta revisão no que tange às doenças mentais.

O DSM-II, publicado em 1968, abordou também o autismo dentro do grupo de esquizofrenia na infância, apresentando exterioridade pautada à condição da criança como imaturidade grosseira e na inadequação do desenvolvimento infantil relacionado à separação da mãe. Bassotto (2018, p. 21) acrescenta que “[...] os autores da área médica ainda relacionavam o diagnóstico à publicação do primeiro DSM-I de 1952, o que equivale à reação esquizofrênica do tipo infantil, porém sem o uso do termo reação”. O DSM-II foi criado concomitante com a CID-8,¹³ muito semelhante ao DSM-I, portanto, contendo discretas alterações na terminologia.

¹³ A *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados com a saúde* (CID) determina a classificação e a codificação das doenças e uma ampla variedade de sinais, sintomas, achados anormais, denúncias, circunstâncias sociais e causas externas de danos e/ou doença. Fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. É publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Pequenas mudanças foram vistas no DSM-III, que

[...] apresentou um enfoque mais descritivo, com critérios explícitos de diagnóstico organizados em um sistema multiaxial, com o objetivo de oferecer ferramentas para clínicos e pesquisadores, além de facilitar a coleta de dados estatísticos. (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014, p. 69).

Santos (2016) corrobora ao descrever que o DSM-III só aceitou o diagnóstico do autismo a partir da sua terceira edição, que foi publicada em 1980. Foi nesse período que os profissionais da área médica observaram os sintomas do autismo de uma forma mais branda ou parcial em alguns sujeitos e que, “[...] após o reconhecimento do amplo espectro de sintomas relacionados ao autismo, foi nominado o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação” (SANTOS, 2016, p. 32).

Segundo Bassotto (2018, p. 25):

A partir da publicação da versão III do DSM em 1989 várias particularidades foram incorporadas para melhor especificar o autismo e é criada, a partir de então, uma classe diagnóstica chamada de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou na versão inglês *Pervasive Developmental Disorders* (PDD), na qual o Autismo Infantil começa a figurar com uma das subcategorias. Na edição de 1989 são descritos também os principais comprometimentos do transtorno como as dificuldades na interação social, a incapacidade na comunicação incluindo as habilidades verbais e não verbais, o comprometimento na atividade imaginativa com a ausência dos jogos simbólicos e as fantasias com brinquedos, a incidência de preferências por atividades restritas e um apego extremo por rotinas.

Em concordância, Luz (2016, p. 18) apresenta informações relevantes em relação à terceira versão do DSM-III:

[...] a versão do DSM-III, publicada em 1980, contendo 265 categorias, representou um marco para o autismo, pois, sob as influências conjuntas de inúmeros trabalhos publicados na época, bem como a nova definição desenvolvida por Rutter passou-se a considerar o autismo como um transtorno, denominando-o como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento - SOE (TID), considerado nas versões anteriores do DSM como esquizofrenia do tipo infantil.

Observa-se que, de acordo com as pesquisas e com o passar dos anos, a classificação foi sendo refinada, chegando a um diagnóstico mais expressivo. Essa publicação permitiu um progresso relevante em termos do diagnóstico de transtornos mentais e contribuiu para a realização de pesquisas empíricas.

No DSM-IV, publicado em 2000, são notáveis as mudanças do termo *distúrbios mentais* para *transtornos mentais*. Essa alteração teve como função distinguir os transtornos mentais dos transtornos físicos. Bassotto (2018, p. 23-24) salienta que

“[...] em estudos mais rigorosos existem provas de que há muito de físico nos transtornos mentais e muito de mental nos transtornos físicos”. Todavia, a expressão transtorno mental foi utilizada devido à falta de uma palavra mais adequada no período para se referir a essa nova categoria.

De acordo com Luz (2016, p. 19),

[...] as orientações do autismo, quando se comparam as duas publicações, o DSM-IV e o DSM-5, estão diferenciadas. Enquanto a primeira enfoca a observação de síndromes na fase escolar, a segunda dá ênfase ao diagnóstico precoce.

Destarte, na quinta versão do DSM (APA, 2014), as Perturbações do Desenvolvimento, que incluíam Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento e as Síndromes de Asperger e Rett, foram realocadas, criando-se o termo **Transtorno do Espectro Autista**, sendo, portanto, inserido no grupo mais amplo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. A esse respeito, Silva (2014, p. 26) coloca:

O termo mais recente, Transtorno do Espectro Autista, é usado frequentemente para se referir a crianças com diagnóstico de Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação. Estes diagnósticos refletem diferentes graus de severidade em relação aos sintomas, ou seja, as características se manifestam através de uma grande diversidade de formas e são avaliadas de acordo com o prejuízo que causam à qualidade de vida dos sujeitos.

De acordo com Santos (2016) para a classificação do TEA, segundo o DSM-5, devem estar presentes algumas características, tais como: déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação oral e nas interações sociais; padrões restritos e repetitivos de comportamento; e presença dos sintomas no início da infância. Macêdo (2015) adiciona que, para um diagnóstico acertado, devem ser observados também “[...] déficits sociocomunicativos, interesses restritos, fixos e intensos [...], maneirismos motores e as alterações sensoriais, incluindo a hiper ou hipossensibilidade” (MACÊDO, 2015, p. 28).

Considerando esse avanço, o DSM-5 (APA, 2014) apresenta alterações significativas nos critérios de diagnóstico do autismo, como relacionado no Quadro 3.

Quadro 3 – Características do TEA no DSM-IV e no DSM-5

DSM-IV	DSM-5
Transtorno Invasivo do Desenvolvimento	Transtorno do Espectro Autista
<ul style="list-style-type: none"> • Autismo • Síndrome de Rett • Transtorno Desintegrativo da Infância • Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação (TID-SOE) • Síndrome de Asperger 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível de apoio exigido: <ul style="list-style-type: none"> ○ Nível 3 ○ Nível 2 ○ Nível 1

Fonte: com base em APA (2014, p. 52).

Tais características geralmente são identificadas no ambiente escolar ou por pessoas de convivência diária da criança em distintas etapas do seu desenvolvimento (MACÊDO, 2015). A esse respeito, a autora aponta que:

[...] a maioria das preocupações relatadas pelos pais inicialmente são referentes ao desenvolvimento da linguagem, sobretudo em relação aos distúrbios da fala. Em seguida, surgem as inquietações relativas à conduta social e, por fim, ao comportamento repetitivo e estereotipado. (MACÊDO, 2015, p. 28).

Dessa forma, visualiza-se no Quadro 3 que, com a classificação do DSM-5, modificaram-se os termos utilizados no DSM-IV, passando a se utilizar um único diagnóstico, baseado em níveis, sendo indicado um nível de apoio diferente para cada um deles. Observa-se que os níveis de apoio exigidos são classificados em 3, 2 e 1. Assim, a seguir, é descrito de forma sucinta como o apoio é necessário para cada sujeito com TEA, segundo o manual (APA, 2014).

Para o nível 3, o apoio exigido está relacionado com o sujeito que apresenta um déficit classificado como mais grave, com significativa interferência nas habilidades de comunicação verbais e não verbais. Trata-se de indivíduos que não conseguem se comunicar sem contar com o suporte de um modelo de comunicação assistiva ou por meio de um mediador. Nesse nível, o sujeito apresenta dificuldade nas interações sociais e tem o seu desenvolvimento cognitivo limitado. Os comportamentos também se apresentam inflexíveis, apresentando dificuldade de lidar com mudanças, procurando o isolamento social. É necessário apoio mais intenso, terapia e equipe multidisciplinar para que o indivíduo consiga exercer suas atividades no cotidiano, mesmo que de forma limitada e extremamente dependente.

No nível 2, o indivíduo tem características similares às descritas no nível 3, mas com menor intensidade. Há presença de prejuízos sociais visíveis mesmo utilizando

o apoio, dificuldade nas interações sociais e apresenta ainda muita dificuldade no desenvolvimento cognitivo. Também requer apoio muito significativo e, mesmo assim, podem surgir déficits que causam desorganização na comunicação social. A inflexibilidade do comportamento persiste, assim como a incapacidade de lidar com mudanças, mas consegue ter uma vida menos comprometida, com um pouco menos de supervisão e ajuda diária.

Já no nível 1, a pessoa precisa de apoio, porém com menos intensidade (visto que a ausência de apoio pode acarretar prejuízos consideráveis). O indivíduo pode ter dificuldade para iniciar uma comunicação, interesse diminuído nas interações sociais, insucesso na conversação, tentativas de fazer amigos de forma estranha e mal sucedida; no entanto, com apoio consegue ter autonomia e independência.

É visível que todos os sujeitos incluídos dentro do TEA precisam de apoio para ter qualidade de vida e sucesso nas interações sociais (APA, 2014). Destaca-se que, com essa nova classificação, houve um crescimento significativo e preocupante em relação aos casos de TEA. Isso confirma a necessidade de estudos, principalmente por parte da área educacional, que ainda mantém tímidas as publicações nessa temática.

Martins (2009) argumenta que o TEA pode ser caracterizado como um distúrbio de desenvolvimento, encaixando-se como um espectro e, devido às suas características, pode variar do leve ao mais severo, afetando o desenvolvimento. Essa manifestação ocorre antes dos 3 anos de idade, comprometendo os indivíduos em sua interação social, na comunicação e no comportamento. Dessa forma, as dificuldades fazem o sujeito com TEA ter limitações também nos processos de aprendizagem. Portanto, “[...] autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade” (MARTINS, 2009, p. 9). De acordo com Brito (2015, p. 82), “[...] o autismo é uma síndrome complexa que afeta três importantes áreas do desenvolvimento humano, que são a comunicação, a socialização e o comportamento”.

Segundo Silva (2016), o termo TEA é utilizado devido ao fato de alguns pesquisadores acreditarem que há muitos sujeitos com TEA e nem todos apresentarem as mesmas características, porém, estarem dentro de um mesmo núcleo, no qual cada um necessita de intervenções específicas. A autora ainda traz uma informação de suma importância quando diz que “[...] todo o diagnóstico deve

levar em conta mais de uma fonte de informação e o olhar sobre o sujeito nos diferentes espaços que frequenta” (SILVA, 2016, p. 23). Dessa forma, cada sujeito deve ser avaliado de acordo com suas especificidades e possibilidades, tendo seu diagnóstico realizado por meio de diferentes olhares dos diversos profissionais que o atendem, como a escola, o psicólogo, os terapeutas, o neurologista, o pediatra, entre outros. Assim, todas as variáveis de um comportamento diferenciado precisam ser avaliadas por uma equipe multidisciplinar para se concretizar um diagnóstico, a fim de buscar sempre a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. Em alguns casos, contudo, esses sujeitos ingressam na Educação Básica ou na Educação Superior sem diagnóstico, mas não devem ter suas singularidades ignoradas. Portanto, para um melhor entendimento do sujeito com TEA, é necessário conhecer e compreender suas características.

Para isso, é imprescindível a formação continuada envolvendo não somente os professores, mas todo o corpo docente, fazendo o conhecimento dessas informações circularem no espaço universitário, para que a comunidade acadêmica conheça os sujeitos com TEA e os compreenda em suas singularidades (BASSOTTO, 2018).

Especialmente sobre a área educacional, Franco (2018, p. 12) destaca que indivíduos com TEA “[...] geralmente demonstram um desenvolvimento atípico da linguagem e podem apresentar um atraso na aquisição de compreensão e linguagem falada”. Macêdo (2015, p. 28) esclarece que “[...] aproximadamente 30% dos autistas não desenvolvem a fala funcional e muitos dos que verbalizam evidenciam comprometimentos na fala, como a ecolalia, a fala mecanizada ou ininterrupta”, não sendo possível compreender o que é falado. Assim, em conjunto ao prejuízo no desenvolvimento da linguagem, há obstáculos para o jogo simbólico. É no brincar, no faz de conta, que a criança desenvolve uma situação imaginária, cujo envolvimento com a atividade lúdica permite à ela vivenciar experiências, aprender brincando e desenvolver a percepção de mundo. A brincadeira e o jogo devem fazer parte da infância de todas as crianças, pois possibilitam recriar a realidade utilizando sistemas simbólicos. É no decorrer do jogo simbólico que a imaginação e a realidade se relacionam e produzem novas interpretações e possibilidades de interações com outras pessoas. Ademais, a brincadeira auxilia o desenvolvimento de diferentes particularidades da criança, englobando o cognitivo, o lúdico e o social (VIGOTSKI, 2007).

Os déficits agregados no desenvolvimento da linguagem do sujeito com TEA podem influenciar no comportamento, por meio de birra e agressividade. Ao pesquisar junto às famílias, buscando compreender o desenvolvimento desses sujeitos, percebe-se que, quando bebês, há bastante irritabilidade, muito choro sem razão aparente e, em muitos, é notório o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, pois o começo do engatinhar é tardio, a locomoção fica comprometida. Levantar e andar são etapas que acontecem em momentos diferentes da idade cronológica considerada “regular”. Em virtude disso, a criança desenvolve uma comunicação gestual, pouca concentração e pouca sociabilidade (KUPAS; SOARES, 2012).

Santos (2016) descreve que o TEA está mais concentrado no grupo do sexo masculino – estima-se 10 a 13 casos a cada 10.000 crianças (a depender do ano do levantamento). No entanto, o público feminino tende a apresentar maior porcentagem de deficiência intelectual associada ao TEA. Alguns estudos assinalam a semelhança entre o autismo e a deficiência intelectual com base na relação do desenvolvimento cognitivo e, por essas alterações, tanto no quesito da inteligência como do comportamento, há dificuldade de analisar essas peculiaridades e ajustar o diagnóstico. Destarte, qualquer indivíduo diagnosticado com TEA pode apresentar dificuldades de organização, planejamento e variações de rotina, o que provavelmente ocasiona conflitos contrários no resultado acadêmico ou em outros ambientes (SANTOS, 2016).

Outro fator importante observado no sujeito com TEA e descrito no DSM-5 é a dificuldade de interação com o outro, inibindo o indivíduo de compartilhar e expor suas ideias, sentimentos e desejos. Além disso, soma-se a dificuldade de compreender o entorno e, em consequência, por acreditar não saber o momento certo de falar e o que dizer, o indivíduo se recolhe em seu mundo (SILVA, 2016).

Macêdo (2015) aponta também que há sujeitos com TEA que apresentam dificuldades em manter o contato visual e realizam essa comunicação usando as pessoas ao seu redor como ferramentas para conseguir o que desejam. Portanto, as dificuldades sociais se expandem para outros níveis da vida em sociedade:

[...] outras características que denunciam os distúrbios sociais nas pessoas com TEA incluem a falta de apego; o isolamento social; recusa de colo materno; ausência de imitação social; manipulação de objetos por longos períodos; uso de pronomes da terceira pessoa ou do próprio nome para dirigir-se a si mesmo. (MACÊDO, 2015, p. 28).

É importante mencionar que há uma diversidade de comportamentos e atitudes entre os indivíduos com TEA (SILVA, 2011). Justamente por ser um espectro, há sujeitos que se comunicam, enquanto outros não. Alguns aceitam contato interpessoal, outros já são mais resistentes. Dessa forma, o comportamento repetitivo/obsessivo, típico dos casos “clássicos” de TEA, pode aparecer somente em alguns casos. Contudo, todos esses comportamentos podem ser autorreguladores para o indivíduo e, portanto, não necessariamente negativos. Assim, é importante que se considere o indivíduo em si e não somente uma lista de características que o constituem.

Nesse sentido, é preciso compreender que cada pessoa é única e não pode ser tratada da mesma forma. É necessário conhecer e respeitar essas características e considerar como elas aparecem em cada um. Silva (2016) descreve de maneira resumida como alguns estudantes se apresentam na escola:

[...] são alunos que mostram dificuldades em simbolizar, o que dificulta em brincar, a constituição da escrita e da linguagem e do numeramento, pois são estas formas simbólicas do conhecimento; uma pobreza na relação dos objetos, atendo-se a detalhes que não levam a compreensão do todo e nem da funcionalidade do mesmo; na linguagem aparece uma dificuldade de fazer metáforas, uma repetição de temas e interesses em suas ações e linguagem, tornando restritos os seus interesses e dificultando com isso a aprendizagem, pois ao ficar preso só a sua zona de conforto, de interesse, não amplia o seu saber e não relaciona com outros fatos. (SILVA, 2016, p. 27).

Nesse viés, a escola é um espaço importante para a inserção desses indivíduos. Assim, deve ter uma proposta pedagógica que atenda às necessidades específicas e estimule as habilidades, para que, em parceria com a família, sejam encontradas alternativas de inclusão. Assim, o sujeito com TEA pode ser visto como um indivíduo integrante da sociedade.

2.3.1 Transtorno do Espectro Autista: desenvolvimento e aprendizagem

Adentrar na pesquisa e no estudo do desenvolvimento e da aprendizagem do estudante é tarefa intensa, pois cada sujeito se desenvolve e aprende de maneira diferente e em tempos diferentes. Quando especificamos o indivíduo com deficiência, esse desenvolvimento pode ser ainda mais diversificado e, além disso, dependente do grau de comprometimento de cada pessoa envolvida ou de como serão abordados os conceitos dentro do processo de aprendizagem para um método efetivo. Dessa forma, para a compreensão da aprendizagem desses estudantes e dos elementos

envolvidos, é importante que as práticas pedagógicas avancem no intuito de incluir o indivíduo com deficiência no contexto social, e relacionar a aprendizagem com o desenvolvimento se torna especialmente importante quando articulados com os estudos sobre deficiência.

É importante destacar as contribuições de Vigotski (2007) sobre desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que corresponde à distância entre o conhecimento real e o conhecimento potencial (VIGOTSKI, 2007).

Ao estudar a aprendizagem humana, Vigotski (2007) percebeu diferenças entre os níveis de desenvolvimento: o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), que corresponde àquilo que a criança faz de forma independente, que faz parte de sua vida, e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), que condiz com aquilo que ainda não sabe, mas pode aprender em contato com o outro, pois os indivíduos aprendem por meio da interação com pessoas mais velhas ou mais experientes.

Ademais, a ZDP é um comando psicológico em permanente transformação, pois aquilo que uma criança consegue fazer com o auxílio de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã e, na medida que aprende, vai tornando-se capaz, e aquelas aprendizagens que estavam fora do seu alcance vão se tornando possíveis. Ainda, o autor complementa que “[...] a ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Valladão (2017) delinea o pensamento de Vigotski,¹⁴ cujas contribuições são de suma importância para auxiliar na compreensão do desenvolvimento e da linguagem e, dentro disso, expandir a argumentação em relação à compreensão dos processos de aprendizagem. A autora enfatiza que “[...] o conhecimento é um processo que emerge e se transforma com base nos símbolos linguísticos ou nas línguas” (VALLADÃO, 2017, p. 35), e assim descreve:

[...] no desenvolvimento humano, assim concebido, a linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo. Fundamentados em Vigotski, assumimos a compreensão de que o sujeito não significa o mundo para, a partir de então, representá-lo pela linguagem, mas sim que essa significação se constrói também pela própria linguagem. (VALLADÃO, 2017, p. 35).

¹⁴ Em algumas produções, foi encontrada a grafia do nome do autor de diferentes formas, porém, será utilizado o nome Vigotsky por predominar na maioria dos estudos. Será mantida a grafia original quando aparecer em citações de outros autores ou referenciados nos textos.

Ainda de acordo com Valladão (2017), quando o indivíduo consegue compreender a si mesmo e faz relações com o mundo ao seu redor, terá seu desenvolvimento e linguagem ampliados a partir da atividade mediada, ou seja, em contato com o outro. A partir do pensamento da autora, observa-se que, para que o sujeito com TEA tenha uma aprendizagem significativa, é preciso uma parceria benéfica entre família e escola (VALLADÃO, 2017).

A partir dessa reflexão, compreende-se que é por meio da linguagem que o sujeito interage no mundo, constituindo-se e constituindo-o, seja essa linguagem verbal ou não. Além disso, reforça-se a importância de conexões interpessoais para esse mesmo desenvolvimento, seja na família nuclear ou em contextos com outras pessoas. Nesse sentido, compreende-se a inter-relação entre desenvolvimento, linguagem e aprendizagem na trajetória de vida de um indivíduo.

Segundo Vigotski (2007), a relação entre desenvolvimento e aprendizagem em crianças pode ser restrita a três áreas:

A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado [...] a segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizagem é desenvolvimento [...] e, a terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as. (VIGOTSKI, 2007, p. 87, 89-90).

Ao analisar essas três posições apresentadas por Vigotski (2007), fica evidente a ideia da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pontuando como a educação e o ensino podem favorecer o desenvolvimento humano (MORAES, 2008). A primeira abordagem alega que **os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado**, ou seja, “[...] o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido no desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 88). Nesse sentido, a ação de aprender se desprende de qualquer aspecto da trajetória histórica.

A segunda abordagem afirma que **aprendizagem é desenvolvimento**; em outras palavras, o indivíduo “[...] ao aprender, desenvolve-se e, ao se desenvolver, aprende” (MORAES, 2008, p. 55). Nesse sentido,

[...] o desenvolvimento é visto como domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 89).

Dessa forma, desenvolver-se e aprender tornam-se um único processo, em que é considerada a trajetória histórica e biológica do indivíduo para a sua aprendizagem.

A terceira e última abordagem menciona que **a aprendizagem e o desenvolvimento tentam superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as**, e considera que o desenvolvimento se baseia em dois processos diferentes, porém interligados, ou seja, influenciando-se entre si. De um lado, a “[...] maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; do outro, o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 90). Dessa forma, nem a aprendizagem, nem o desenvolvimento biológico e social do indivíduo são negligenciados em sua formação, e se reconhecem as idiosincrasias entre esses dois processos, analisando-os como diferentes, porém, complementares.

É importante discutir essa concepção de aprendizagem e de desenvolvimento, pois ela embasa as práticas pedagógicas em um contexto especialmente direcionado a esses processos, a instituição educacional. Considerando os processos idiosincráticos de desenvolvimento de pessoas com deficiência, especialmente, neste estudo, os sujeitos com TEA, essa importância se maximiza para a construção de práticas pedagógicas mais assertivas para esse grupo.

Com a crença na potência de aprendizagem de cada ser humano, cada qual no seu tempo e de seu modo, pais e professores precisam conhecer as diversas possibilidades de aprendizagem, bem como a legislação que garante os direitos para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e de participar da vida social de forma igualitária, mas sempre com equidade. Esses conhecimentos trarão a luz para a inclusão e para um atendimento digno de cada cidadão com TEA (KUPAS; SOARES, 2012).

2.3.2 O papel da família na trajetória educacional dos filhos com Transtorno do Espectro Autista

O TEA, como discutido, tem consequências importantes para o desenvolvimento social, biológico e intelectual das pessoas (FARRELL, 2008). Nesse sentido, a família necessita, também, de apoio para receber, conhecer e auxiliar o seu filho. Além disso, as escolas e as universidades precisam estar organizadas de acordo com a legislação vigente, que ampara o sujeito com deficiência para seu acolhimento tanto no acesso quanto na permanência para trilhar o percurso escolar/acadêmico.

Compreende-se a família como o contexto no qual o sujeito reconhece e interage desde o nascimento; portanto, discutir o termo *família* dependerá do contexto ao qual ela pertence. Bassotto (2018, p. 27) menciona que “[...] todo percurso de vida começa a ser desenhado dentro do âmbito familiar e pode ser um local de construção da identidade pessoal e social”. Nesse sentido, “[...] um dos acontecimentos que mais envolvem mudanças em toda a estrutura do grupo familiar, sem dúvidas, é o nascimento ou a chegada de um novo membro” (BASSOTTO, 2018, p. 27). Esse é o momento mais esperado e prazeroso na vida da família.

Bassotto (2018, p. 27) discorre que:

Para os pais a primeira preocupação gira em torno de saber se a criança que chegou e foi planejada com tanto carinho é perfeita e saudável. As mulheres principalmente, que idealizam terem filhos algum dia, imaginam ao engravidarem que terão filhos lindos, inteligentes, saudáveis e perfeitos. Na maioria das vezes é assim que acontece, mas nem sempre o que é concebido ideal é real. Por isso que, num primeiro momento, quando há a notícia de um filho com TEA os sentimentos são de tristeza, revolta e uma sensação de fracasso.

Em consonância, Silva (2014, p. 25) coloca que:

A família é o primeiro universo das relações sociais, exercendo influência estruturante no desenvolvimento da criança, por meio da comunicação verbal e não verbal, e assumindo como função oferecer estabilidade social, aceitação, senso de identidade, solidariedade e apoio emocional. Consiste no primeiro grupo a que o indivíduo pertence, podendo ser considerada uma unidade básica de desenvolvimento, experiências, realizações e, também, de fracassos humanos.

Assim, a família tem um papel muito importante na formação do indivíduo. Buscaglia (2006) menciona que há pesquisas que mostram que, quando a mãe aceita a deficiência, muda-se o discurso e esse sujeito passa pela aceitação do grupo familiar de maneira menos dolorosa para todos.

No entanto, seja qual for o contexto, compreende-se que receber um diagnóstico de TEA abala qualquer alicerce familiar e, dessa forma, a base fica desestabilizada e passa por um processo de luto, choro, tristeza e revolta. Após passar por esses obstáculos, a família vai em busca de atendimento para auxiliar na compreensão e no desenvolvimento do sujeito com TEA. O grupo familiar age de diferentes formas ao receber a notícia de um diagnóstico e, na maioria das vezes, a sobrecarga emocional e os afazeres ficam na responsabilidade das mães, que param de trabalhar, tendo que interromper tanto a vida profissional como a acadêmica, passando a se dedicar ao(à) filho(a) com TEA (SERRA, 2010). Silva (2014, p. 27) relata que “[...] a mãe é a principal cuidadora das pessoas com TEA, estando mais propensa, por isso, ao desenvolvimento de altos níveis de estresse, o que resulta em sobrecarga”. Isso acontece pois ser determinada a ela a tarefa de cuidar do(a) filho(a) tanto em casa quanto nos atendimentos clínicos e escolares, além de ter que realizar outras atividades diárias (SILVA, 2014). Em outras palavras,

Por consistir em um transtorno que envolve alterações severas e precoces nas áreas de socialização, comunicação e cognição, resultando em quadros severos e persistentes, com variações individuais, o Transtorno do Espectro Autista causa impacto relevante nas famílias. (SILVA, 2014, p. 26).

Por conseguinte, o diagnóstico passa a acompanhar não somente o sujeito, mas todos os membros da família. Para Bassotto (2018, p. 27), “[a] confirmação de um diagnóstico de TEA, para um integrante do grupo familiar, da mesma forma que justifica o quadro patológico deste filho, rotula também além da criança, a família”. Além disso, as despesas familiares aumentam, já que gastos excessivos considerados normais com um filho crescem por sua condição que exige tratamentos por longos períodos ou por toda a vida. Essa condição de obstáculos constantes pode levar à separação dos casais pela não aceitação da deficiência, “[...] a culpabilização pela deficiência tem sido o principal motivo. A busca de onde veio isso, da minha família ou da sua? é comum, acarretando separação de fato ou, pelo menos, de corpos” (SERRA, 2010, p. 45). Essa condição familiar pode influenciar, inclusive, o desenvolvimento do próprio filho, como destaca Serra (2010, p. 46):

[...] a forma como a família se posiciona frente à deficiência pode ser determinante para o desenvolvimento do filho. Muitos pais, porque não acreditam que seus filhos possuam potencialidades, deixam de ensinar coisas elementares para o autocuidado e para o desenvolvimento da independência. Alguns optam pelo isolamento e outros por infantilizarem seus filhos por toda a vida, esquecendo que não são eternos e que o portador de necessidades especiais deve se tornar o mais autônomo possível.

Bassotto (2018) menciona pesquisas realizadas entre 1954 e 1970 que discutiam diferentes hipóteses acerca das causas do TEA, o que levava os pais a mais sofrimento causado pela falta de segurança no diagnóstico. Nesse período, foram elencados três grupos de abordagens teóricas que descreviam o assunto. A primeira foi classificada de *não organicista*, na qual os pais do sujeito com autismo eram considerados os responsáveis e as crianças, vítimas, intensificando o sentimento de culpa e frustração. A segunda abordagem, denominada de *orgânico-ambientalista*, descrevia que as formas de cuidar, por parte dos pais, de um sujeito com deficiência após o nascimento podiam influenciar o surgimento do autismo. Já a terceira focava na abordagem *organicista*, que detectava o autismo como “[...] um transtorno de origem exclusivamente orgânica e neurológica, graças aos avanços nas pesquisas no contexto biológico e genético que ampliaram o entendimento das causas do TEA” (BASSOTTO, 2018, p. 29).

Existem variadas formas de comportamentos que precisam ser consideradas. Sabemos que cada indivíduo é único, principalmente os que apresentam o TEA. São vários os fatores que incidem sobre a forma de como será a chegada, a aceitação, o comprometimento e o desenvolvimento proporcionado ao sujeito com o transtorno, tudo depende do grau apresentado, do conhecimento da família sobre o assunto, das maneiras diferenciadas com que cada familiar consegue reagir às emoções e aos sentimentos, enfim, do contexto social e cultural existente (LOPES, 1997).

Nesse percurso, a família inicia uma reorganização em todos os sentidos para conduzir as modificações para o convívio com uma criança com TEA. Dessa forma, o interesse dos pais é ter contato com outros pais que tenham um(a) filho(a) autista, a fim de compartilhar informações e dialogar a respeito do diagnóstico. Procura-se, então, a criação de uma rede de apoio, já que são muitas as perguntas sem respostas (BASSOTTO 2018). O autor reforça a importância dessa rede:

[...] a necessidade de buscar respostas para as aflições e o compartilhamento das experiências com pessoas de mesmo grupo são importantes para que os pais possam lidar de forma mais eficaz no acompanhamento dos filhos com autismo e possam, em algum momento, amenizar o sofrimento quando percebem que não estão sozinhos nesse processo. (BASSOTTO, 2018, p. 28).

Outro fator predominante no seio familiar do sujeito com TEA é o afastamento do grupo social, pois alguns têm dificuldades em estar em ambientes com determinados barulhos e/ou aglomerações. Além disso, também podem apresentar

dificuldades de interação, preferência na alimentação e, ainda, comportamentos estereotipados que incomodam principalmente os pais, que preferem permanecer em casa (BASSOTTO, 2018). Dessa forma, ter um(a) filho(a) com TEA altera a rotina da família tanto quanto (e, em alguns casos, até mais) um(a) filho(a) sem deficiência. Nota-se, então, que além dos cuidados com o sujeito com TEA, a família também precisa ser acolhida para que possa administrar da melhor forma possível a chegada desse diagnóstico que exigirá atenção redobrada em todos os aspectos – social, emocional e cognitivo. “A escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar” (SERRA, 2010, p. 47), já que é um ambiente onde há um aglomerado de diferenças individuais, o que possibilita a interação, a socialização e o respeito. Portanto, a parceria entre escola e família é o melhor percurso para a inclusão e o desenvolvimento da criança, pois o envolvimento entre ambas possibilitará maior autonomia da criança.

A escola é vista como um espaço importante de sociabilidade para eles próprios, que consideram positivo poder encontrar com outras pessoas que vivem os mesmos problemas. Há troca de experiências e sugestões entre eles e, por vezes, por meio desse convívio, tomam conhecimento de informações sobre os seus direitos. (SERRA, 2010, p. 50).

Ferrari (2007, p. 145) reforça que:

A Atividade de Orientação Parental tem como objetivo ajudar e manter os pais em suas tarefas educativas, levando-os a compreender o significado dos distúrbios e sintomas de seu filho e adaptar suas atitudes à condição da criança, bom como entender o sentido das propostas educativas e terapêuticas apresentadas pelos profissionais.

Desse modo, a atividade conjunta com os pais tende a proporcionar uma relação de qualidade entre os envolvidos e, nesse sentido, o equilíbrio na família gera um vínculo concreto, estabelecendo fatores importantes para o desenvolvimento do sujeito com TEA (FERRARI, 2007). A Oficina ART Mães, criada na cidade de Porto Alegre em 2004, teve sua origem a partir do momento em que foi observado que as mães esperavam ociosas no pátio da escola, gerando ainda mais inquietações. Nesse viés, a instituição se propôs inicialmente a trabalhar com as famílias com atividades de entretenimento, mas, com o tempo e com o entrosamento do grupo, os docentes constataram que era muito mais do que isso. Dessa forma, essa oficina proporcionou “[...] um espaço de acolhimento, de partilha, de troca [...], um espaço terapêutico, onde exercitamos o abraço, a escuta, o olhar atento, a reflexão sobre a ação” (PORTO DA SILVA, 2016, p. 53). Em uma abordagem múltipla com os pais:

[é] preciso oferecer experiências em diversas linguagens para que possam expressar seus sentimentos, falando de suas dores, trilhando um caminho mais seguro, onde poderão falar sem se expor, através da fantasia, de personagens, da imaginação, sem medo, sem auto-repressão. (PORTO DA SILVA, 2016, p. 55).

Em consonância, Lopes (1997) discorre sobre o atendimento às famílias na Associação dos Amigos da Criança Autista de São Paulo (AUMA),¹⁵ que dá suporte, orientações e encaminhamentos necessários de acordo com as necessidades de cada família. A maioria das famílias procura a AUMA não apenas para atendimento do(a) filho(a) autista, mas também para aprender como lidar com eles e como auxiliar no seu desenvolvimento. Considerando o contexto de dificuldades, a maioria dos pais chega à AUMA com um estado emocional bem frágil, com semblante de medo, impotência, solidão, necessitando, em primeiro lugar, de um bom acolhimento para que se criem laços de afetividade e, por conseguinte, um direcionamento no atendimento do sujeito com TEA e de sua família.

Nesse sentido, Lopes (1997) reforça a necessidade da criação de uma rede de apoio para essas famílias, já que, no curso do atendimento, elas procuram ter contato com outras famílias em condições similares para trocar informações. Em outras palavras, “essa necessidade nasce exatamente do fato de ter experimentado uma sensação de diferente extrema na participação do meio social e por isso querem encontrar o grupo de iguais” (LOPES, 1997, p. 70).

2.3.3 O sujeito com Transtorno do Espectro Autista e o ingresso na Educação Superior

Para o ingresso do sujeito com TEA nas Instituições de Educação Superior, é necessário uma reorganização por parte das instituições a fim de permitirem tanto o seu acesso quanto a sua permanência, pois além da questão da adaptação curricular e arquitetônica, há falta de entrosamento e receptividade por parte dos colegas e falta de comunicação por parte de alguns professores (SOUZA; BARBOSA, 2016). Dessa forma, são múltiplas as barreiras para a inclusão, as quais exigem diversas abordagens para serem enfrentadas. Dantas (2017) discorre sobre a importância de

¹⁵ Entidade assistencial, sem fins lucrativos, fundada na cidade de São Paulo em 25 de janeiro de 1990, cujo objetivo maior é criar programas educacionais de adaptação e integração social de crianças autistas. Nasceu da dificuldade do Sr. Wagner Lopes e de sua esposa, Sra. Eliana Rodrigues Boralli Lopes, em encontrar uma vaga para sua filha autista (LOPES, 1997).

observar e pesquisar a trajetória educacional de estudantes com deficiência até chegar à universidade, verificando seus desafios, possibilidades e barreiras. A autora também reforça que o apoio familiar é uma ferramenta extremamente necessária para “[...] alavancar a aprendizagem e a conquista de novas oportunidades dentro das instituições de Educação Superior” (DANTAS, 2017, p. 46).

Nesse sentido, é importante considerar, como já discutido, a individualidade do aluno. Essa singularidade não articula somente a história de vida individual do aluno, mas também sua trajetória na sociedade, relacionando-se histórica e socialmente com o preconceito institucionalizado.

Nesse sentido, Dantas (2017, p. 46) coloca que:

[...] estudar a trajetória na Educação Superior é ter presente o conflito histórico de exclusão social pelo qual a pessoa com deficiência passou ao longo do tempo. É, também, refletir sobre suas condições de acesso, permanência e aprendizagem tendo em vista sua formação para o mundo de trabalho.

Olivati (2017) relata a trajetória de três estudantes com diagnóstico de TEA no contexto do vestibular para acessar a Educação Superior. Na ocasião, não houve solicitação de adaptações para a realização da prova por parte desses sujeitos e uma das justificativas apresentadas por um deles é de que o formulário não apresentava a opção de TEA. Outro participante disse que não observou essa opção e o terceiro destacou não ter declarado, pois em todos os lugares anteriores em que havia informado o diagnóstico enfrentou diversos problemas. A autora reforça que a ocultação do diagnóstico por parte dos alunos pode prejudicar ainda mais sua trajetória acadêmica, impossibilitando-os até de concluir a graduação. Dessa forma, os obstáculos para a inclusão do aluno com TEA na Educação Superior se iniciam já no acesso à prova de vestibular.

Por ser um assunto bastante recente, a legislação sobre inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior trata de forma genérica a questão, dando maior suporte a algumas necessidades especiais específicas. Santos e Hostins (2015, p. 196) acrescentam que,

[...] especificamente para o Ensino Superior, em 2003, é sancionada a Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003), 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. Assim, esse documento assinala a necessidade de assegurar acesso aos equipamentos, instalações para os “portadores de deficiência física e sensorial” e com mobilidade reduzida. Percebe-se, por meio da redação do texto, que novamente se trata de um

público específico da educação especial, ou seja, as pessoas com deficiência física ou sensorial. Diante de tantas discussões acerca da educação para a diversidade, do direito de todos à educação, ainda nos deparamos com legislações voltadas para grupos de interesse específicos.

Assim, o percurso acadêmico da pessoa com deficiência dependerá, em parte, de como a instituição irá se organizar para dar-lhe suporte, tanto físico quanto pedagógico, para que consiga ter acesso a um ensino com equidade e para que as dificuldades encontradas possam ser superadas quando o contexto educacional for adequado (OLIVATI, 2017). No entanto, essa não é a realidade da Educação Superior no Brasil. A inclusão nessa etapa de ensino ainda é alvo de muitas discussões e controvérsias, levando, muitas vezes, a mais discriminação e exclusão, com o abandono dos cursos pelos alunos.

Morin (2003, p. 99) corrobora afirmando que "[...] não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições". Nesse viés, é fidedigno prescrever que o acesso do estudante com TEA na Educação Superior é uma realidade que pode ser concretizada "[...] mediante uma complementação de esforços que alimentam uma transformação; transformação de pessoas, de instituições e de uma sociedade que passa a se abrir à diversidade" (ROCHA *et al.*, 2018, p. 148).

Segundo Dantas (2017, p. 47), "os serviços oferecidos pelas Instituições de Educação Superior precisam ter melhores qualidade e divulgação, [...] professores ser mais bem preparados e mais engajados no acolhimento desses alunos". É necessário um monitoramento por parte dos órgãos responsáveis na atuação desses serviços, fazendo as leis serem efetivadas na prática, a fim de atender o alunado com deficiência que busca por uma formação na Educação Superior. Nesse sentido, Ferrari (2016) apresenta algumas possibilidades concretas que promoveriam tal inclusão:

No Ensino Superior é possível adotar algumas estratégias que favorecem a inclusão do estudante autista: disponibilizar programação com antecedência e avisar o estudante sobre eventuais alterações de cronograma, apoio na socialização, dilatação de tempo na entrega de atividades, utilização de tecnologia assistiva no apoio a escrita, aulas com mais informações visuais, comunicação objetiva, não utilização de figuras de linguagem e eliminação de barreiras que causem desconforto sensorial. (FERRARI, 2016. p. 5-6).

Sejam quais forem as estratégias escolhidas, é necessário que a universidade se reformule para acolher a diversidade de pessoas que têm direito de acesso à Educação Superior. Segundo Dantas (2017), a formação pedagógica do professor universitário no Brasil vem recentemente sendo discutida, “[...] porque a universidade sempre teve autonomia, organização e hierarquia interna, não sendo questionada nem pela comunidade acadêmica nem pela sociedade” (DANTAS, 2017, p. 50). A diversidade, dessa forma, tensiona a forma com que a Educação Superior vem lidando com seu alunado.

Magalhães (2013) retrata que a inclusão de sujeitos com deficiência na Educação Superior é um desafio para os professores, principalmente devido à falta de estruturas que amparam tanto o acesso quanto a permanência. A autora enfatiza que garantir a vaga não é o suficiente, é necessária também uma organização por parte das universidades e mecanismos para ofertar um ensino de equidade para esse grupo.

De acordo com Olivati (2017), a maioria das dificuldades dos estudantes com TEA na Educação Superior está centrada no despreparo dos professores em relação ao método de ensino e aplicabilidade do conteúdo. É relevante destacar que muitos docentes desconhecem os diagnósticos de TEA, causando prejuízo ao aprendizado dos estudantes. Costa, Nakandakare e Paulino (2018) apontam que é escassa a formação para professores em relação ao TEA, e somente uma mínima parcela de profissionais procura formação nessa temática, evidenciando-se, assim, a carência de profissionais para atuarem em instituições, tanto no nível básico quanto no superior.

No entanto, existem caminhos para a promoção de uma Educação Superior mais inclusiva. Rocha *et al.* (2018, p. 144-145) enfatizam que “[...] a flexibilização do currículo, a necessidade do especialista, a aplicação das provas especiais como forma alternativa de avaliação, dentre inúmeras outras”, elevam as potencialidades desses indivíduos, pois conhecer como ocorre o processo de aprendizagem do autista é fundamental.

Donati e Capellini (2018, p. 1.461) acrescentam que:

[...] para uma efetivação da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior serão necessárias políticas afirmativas e estruturas de apoio pedagógico, sejam eles humanos ou tecnológicos, aos estudantes. Tais necessidades deverão estar vinculadas a maiores investimentos e qualidade dos serviços na educação, no que se refere à formação de professores, bem como a diferentes estratégias e recursos de aprendizagem, que extrapolem as salas de aula.

Portanto, é necessário articular estratégias que colaborem para o processo de aprendizagem do estudante com TEA, pois cada um age de maneira diferente e tem uma forma de compreender e de interpretar o mundo. Essa reformulação exige que as universidades repensem não somente questões práticas, mas também aspectos de ordem filosófica e histórica, como o que se considera inclusão.

Nesse sentido,

A formação docente, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, seja ela inicial ou continuada, necessita de um profundo estudo e reflexão sobre as bases que as justificam; necessita de eixos que integrem os campos pedagógicos, filosóficos, antropológico e histórico. (ROZEK, 2015, p. 215).

A autora destaca que “[...] educar é impregnar a vida de sentido, é tornar o estar no mundo um processo permanente de humanização que somente é possível na convivência com os outros” (ROZEK, 2015, p. 215). Nesse âmbito, os questionamentos e as mudanças para a promoção de uma inclusão significativa vão além de adaptações de infraestrutura. Cruz (2013, p. 10) reforça discorrendo que

[...] temos a clara consciência de que só oferecemos uma educação verdadeiramente especial, quando não mais enxergamos alunos com limitações para desenvolver os seus talentos, mas apenas alunos com possibilidades totais para fazê-lo.

Vale ressaltar que a LDBEN, em seu artigo 66, afirma que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, documento *on-line*), incumbindo os programas de pós-graduação de capacitar professores aptos a atuarem na Educação Superior. De acordo com Dantas (2017), a maioria dos programas de mestrado e doutorado foca em formar pesquisadores e traz poucos subsídios para a atuação do professor na Educação Superior, principalmente quando o assunto é o estudante com deficiência. Dessa forma, observa-se que a Educação Superior precisa investir também em políticas institucionais direcionadas para a formação docente, a fim de que os profissionais ministrem suas aulas respeitando as peculiaridades de cada sujeito e colaborando para sua formação pessoal e profissional (DANTAS, 2017).

Portanto, a inclusão na Educação Superior articula e tensiona diversas instâncias sociais: a família do estudante, sua trajetória histórica, a instituição educacional, as políticas públicas e os professores que estarão em contato semanal com o aluno. Assim, também é necessária uma abordagem multidisciplinar para a

efetivação da inclusão, a fim de que a diversidade na sociedade tenha um espaço maior e mais digno nessa etapa de ensino, que lhe é assegurada por direito.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Caracterização do estudo

Este estudo se configura como qualitativa, de cunho exploratório, realizada por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas a fim de compreender o seguinte problema de pesquisa: **como ocorre o percurso acadêmico do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva dos profissionais especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, dos professores e dos coordenadores de curso da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)?**

A pesquisa qualitativa, que tem origem na Sociologia e na Antropologia, discutia a relevância do estudo da vida de grupos específicos da população, o que foi possível com trabalhos desempenhados pela Escola de Chicago, nos Estados Unidos, entre os anos de 1920 e 1930. Nesse mesmo período, especificamente no âmbito da Antropologia, estudos de alguns pesquisadores apresentaram métodos de trabalho de campo (AUGUSTO *et al.*, 2013). Nesse sentido, “[...] a perspectiva metodológica utilizada era entender o outro, que normalmente era proveniente de uma cultura menos civilizada do que a cultura do pesquisador” (AUGUSTO *et al.*, 2013, p. 747). Destaca-se que, muitas décadas antes, antropólogos e sociólogos já realizavam trabalhos de campo utilizando a investigação qualitativa, mas esse conceito foi estabelecido apenas por volta dos anos 1970.

No entanto, com a divulgação da pesquisa qualitativa, os procedimentos utilizados para coletar e interpretar dados despertaram interesse de outras áreas, inclusive do campo educacional. Portanto, “[...] a pesquisa qualitativa recobre hoje um campo transdisciplinar e suas características são amplamente aceitas e utilizadas” (AUGUSTO *et al.*, 2013, p. 747).

Gerhardt e Souza (2009) descrevem que a pesquisa tem como finalidade possibilitar respostas às interrogações que são apresentadas. Segundo as autoras, “[...] a pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados” (GERHARDT; SOUZA, 2009, p. 12). Nesse entendimento, para iniciar uma pesquisa, primeiramente, é necessário existir uma pergunta, um problema, para o qual se busca

uma resposta. Dessa forma, pesquisar é descobrir uma resposta para determinado assunto (GERHARDT; SOUZA, 2009). Em outras palavras,

Pesquisar é uma atividade voltada à compreensão do mundo, ao desejo de desvendar/desvelar o que está oculto. Está relacionada ao indagar, ao questionar o que está dado, ao que parece natural. Pesquisar é uma atividade que exige estranhamento, questionamento, inconformidade ao posto como correto, como ordem; tem como objetivo a busca do conhecimento do que se esconde no cotidiano. (THESING; COSTAS, 2017, p. 1840).

O ato de pesquisar está relacionado à necessidade de compreender, de buscar prováveis *feedbacks* a suposições refletidas previamente pelo pesquisador. Portanto, a escolha da metodologia deve ser executada após a definição do seu objeto de pesquisa, pois o método precisa ser apropriado à investigação de determinado objeto (THESING; COSTAS, 2017).

Assim, a pesquisa de cunho exploratório “é uma abordagem caracterizada pelo contato direto do pesquisador com o ambiente sob investigação” (SANTOS, 2016, p. 48). Dessa forma, o pesquisador é um agente essencial, pois é incumbido da coleta direta dos dados por meio de documentos ou entrevista com os integrantes, possibilitando maior compreensão, entendimento e exatidão sobre o objeto a ser pesquisado; oferecendo uma visão geral de um determinado fato. Em síntese, a pesquisa exploratória possibilita informação com abrangência mais completa e mais apropriada da realidade (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Nessa perspectiva, esta pesquisa se caracteriza como exploratória, tendo como propósito, além de conhecer e compreender o tema a ser analisado, relatar suas peculiaridades a fim de fazer contribuições relevantes para o campo pesquisado. Para tanto, utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento principal de coleta de dados. Nascimento (2011, p. 53) afirma que esse tipo de instrumento, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece possibilidades para que o informante alcance a liberdade espontânea necessária para o enriquecimento da investigação”.

As entrevistas semiestruturadas são reconhecidas por não seguirem uma organização linear, na qual o sujeito pode conversar de maneira livre sobre as questões, as quais são desenvolvidas de maneira mais aberta, demandando uma resposta mais concreta (NASCIMENTO, 2011). Nesse quesito, percebe-se que a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo que beneficia os fenômenos sociais, corrobora a elucidação de seu entendimento na integralidade (TRIVIÑOS, 1987).

Do ponto de vista da análise de dados, é relevante destacar que na Análise Textual Discursiva (ATD) é preciso que o pesquisador se movimente na construção do percurso, pois o método não concede a ele um olhar do produto final enquanto ainda se encontra submerso no processo de análise – desse modo, o pesquisador precisa trabalhar na construção e reconstrução do *corpus* de análise. Apesar de não conseguir vislumbrar em sua completude a figura do quebra-cabeça que está sendo formado, o pesquisador segue montando as peças e analisando seus encaixes. Esse processo manual de mover-se garante a qualidade e a validade das categorias (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Com o intuito de analisar os dados coletados na entrevista, foi utilizada a ATD, que se “[...] propõe a descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 14). Em outras palavras, a ATD consiste na:

[...] construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “*corpus*”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12).

Para tanto, a análise de textos tem por finalidade estudar os fenômenos sem o propósito de testar hipóteses, apenas expondo novas compreensões a partir das leituras aprofundadas. Os autores frisam que essa análise “[...] integra o comunicar com o aprender e o transformar” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 135) e consideram a ATD como:

[...] um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 114).

Nesse âmbito, a ATD permite a desconstrução de um texto para uma nova construção, com um olhar mais aprofundado, conduzindo a “[...] compreensões cada vez mais elaboradas dos fenômenos investigados, possibilitando [...] uma participação na reconstrução dos discursos em que o pesquisador e os sujeitos da pesquisa se inserem” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 111). Para análise de um texto ancorada na ATD, segue-se uma organização que inicia na unitarização, ou unidade de sentidos, que é a fragmentação do material coletado, separando-o em unidades de significados. Essas unidades podem formar outros conjuntos de unidades decorrentes da

“interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118). A etapa seguinte é a categorização, a qual envolve a reunião das unidades de sentido similares, combinando-as e classificando-as em categorias intermediárias. E, por último, a organização das categorias finais, que resultam na produção de um metatexto interpretativo de todas as categorias (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Portanto, a ATD parte de um agrupamento de pressupostos em relação à leitura do material que se analisa. Os materiais examinados compõem um conjunto de significantes e o pesquisador confere a eles sentidos a partir de seus conhecimentos e teorias (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Assim, o corpo de análise deste estudo é composto por entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas na íntegra, mediante a autorização dos participantes. O material foi reexaminado e organizado por unidades de sentido que condizem com as ideias retiradas do *corpus*. Para a construção das categorias, foi realizado um processo artesanal de desconstrução das unidades de sentido para que fosse possível analisar e compreender o fenômeno em sua essência.

3.2 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada na PUCRS, em Porto Alegre. O *campus* está localizado na Avenida Ipiranga, uma das principais vias do município, no bairro Partenon, ficando a 20 minutos do Aeroporto Internacional Salgado Filho e a 15 minutos do centro da cidade. Atualmente, a universidade tem mais de 40 mil estudantes entre alunos de graduação e pós-graduação. Oferta 55 opções de cursos de graduação, mestrado e doutorado, MBA, além de cursos de especialização em diferentes áreas do conhecimento, nas modalidades presencial e a distância (EAD). Seu corpo docente é formado por doutores (67%) e mestres (29%) (PUCRS, 2021).

No ano de 2011, a universidade criou o Laboratório de Ensino e Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (LEPNEE), pela Faculdade de Educação (FACED), devido à necessidade de oferecer apoio a uma aluna cega do curso de Pedagogia – Habilitação em Orientação Educacional. Em um primeiro momento, o laboratório também passou a apoiar uma aluna cega do curso de Direito do *campus* Uruguaiana e uma aluna surda do curso de Pedagogia, do extinto *campus* de Viamão. A proposta inicial visava atender somente as demandas da FACED, mas

observou-se a necessidade de outros atendimentos e o trabalho expandiu-se para apoiar alunos com deficiência, passando a atender, além da FACED, as 11 unidades acadêmicas: Faculdade de Informática (FACIN), Faculdade de Engenharias (FAENG), Faculdade de Direito (FADIR), Faculdade de Enfermagem e Fisioterapia (FAENFI), Faculdade de Física (FAFIS), Faculdade de Química (FAQUI), Faculdade de Letras (FALE), Faculdade de Ciências Biológicas (FABIO), Faculdade dos Meios de Comunicação Social (FAMECOS), Faculdade de Odontologia (FAO) e o Setor de Serviços e Obras (SSO).¹

Em 2013, a universidade realizou a primeira matrícula de um estudante com TEA, no curso de Engenharia de Controle e Automação. Em 2016, transitou o procedimento de vinculação do LEPNEE à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e, desse modo, a transição para a criação de um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), considerando as demandas daquele momento e a necessidade de integrar outras funções para promover a efetiva inclusão, com uma estrutura adequada capaz de gerir as questões de acessibilidade e de inclusão no âmbito acadêmico. O NAI era composto por equipamentos, recursos humanos especializados e espaços de atendimento, acompanhamento/intervenção junto aos estudantes, suas famílias, docentes e gestores em relação às demandas de acessibilidade, de aprendizagem e de ensino.

Em 2019, o NAI foi transformado no **Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva**, e faz parte do Centro de Apoio Discente da PROGRAD. O Núcleo de Apoio Psicossocial e o Núcleo de Apoio à Aprendizagem integram este Centro. No mesmo ano, o Núcleo atendeu 64 estudantes com deficiência ou alguma necessidade específica, entre eles 8 com TEA. No ano de 2020, a universidade contou com 13 estudantes com TEA matriculados em diversos cursos de graduação.

Para este estudo, foram selecionados 3 profissionais especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, os quais indicaram 2 professores e 2 coordenadores de curso de graduação que tiveram contato com estudantes com TEA durante o ano de 2019, totalizando 7 participantes. Justifica-se a ausência da participação do estudante com TEA nesta pesquisa por necessitar passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que exige um tempo para aprovação e, além disso, envolvendo

¹ Em meados de 2014, foram criadas e implementadas de forma progressiva sete escolas: Escola de Ciências da Saúde e da Vida, Escola de Comunicação, Artes e Design (FAMECOS), Escola de Direito, Escola de Humanidades, Escola de Medicina, Escola de Negócios e Escola Politécnica.

os estudantes outros procedimentos metodológicos seriam necessários. No entanto, o critério para a indicação de professores e coordenadores residiu no fato de os profissionais coordenarem os cursos em que os estudantes estavam vinculados e acompanharem seu percurso acadêmico.

Dessa forma, as entrevistas semiestruturadas (Apêndices D, E, F) ocorreram via plataforma Zoom (recurso utilizado devido ao momento pandêmico não permitir a presença física), em dias e horários acordados conforme a disponibilidade de cada participante, no período de maio à julho de 2020. Para manter o sigilo dos entrevistados, cada participante do estudo recebeu um código de identificação após a entrevista, o qual foi empregado nas unidades de sentido e computado da seguinte forma:

- a) **EN1**, **EN2** e **EN3** são os entrevistados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva;
- b) **EP4** e **EP5** são os entrevistados professores;
- c) **EC6** e **EC7** são os entrevistados coordenadores de curso de graduação. Logo, o código **EN1U1** refere-se à primeira unidade de sentido extraída da entrevista do profissional 1 do núcleo. A fim de conhecermos o perfil dos participantes, uma breve descrição deles é feita a seguir.

O EN1 é técnica em Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva e iniciou seu trabalho na instituição em março de 2020. cursou magistério e graduação em História, com especialização em História Antiga e Medieval e no AEE. Tem experiência com crianças e adolescentes tanto na Educação Básica quanto no AEE.

O EN2 é psicopedagogo do Centro de Apoio Discente, atua na instituição há 5 anos. É licenciado em História e tem especialização em Psicopedagogia clínica e institucional.

O EN3 é técnica de laboratório, com larga experiência no campo, atuando na instituição há 10 anos. É graduada em História, tem especialização em Educação Inclusiva com ênfase na Educação Especial na área da surdez e é intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O EP4 é professor na graduação. Bacharel, licenciado e mestre em História, está cursando o doutorado. Atua há 21 anos na instituição, na qual leciona as

disciplinas de docência, práticas de ensino e estágio. Tem experiência como diretor escolar na Educação Básica, na qual teve contato com estudantes com deficiências.

O EP5 atua como professor na graduação há 34 anos e, nesse período, lecionou diversas disciplinas; no momento está à frente da disciplina de fundamentos de programação para o bacharelado de Ciência da Computação e de Engenharia de Software. É graduado em Matemática e em Ciências, tem especialização em Análise de Sistemas, mestrado em Educação, doutorado em Computação e pós-doutorado em Educação.

O EC6 é coordenador de curso, sendo graduado, especialista, mestre, doutor e pós-doutor em História. Atualmente está cursando Filosofia. Atua na instituição desde 2012 e tem experiência, também, na Educação Básica, na qual lecionou para estudantes com deficiência.

O EC7 é coordenador de curso, sendo bacharel, mestre e doutor em Ciência da Computação. Trabalha na instituição há 30 anos, atuando também como professor.

3.3 Procedimentos éticos da pesquisa

As pesquisas qualitativas que envolvem participantes zelam pela integridade dos sujeitos desde o princípio e pontuam a responsabilidade do pesquisador de realizar um trabalho com ética e respeito, mantendo em sigilo a identidade dos participantes, como as informações de pesquisa (ANGROSINO, 2009).

Inicialmente, foi realizada a submissão do projeto de pesquisa à Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS. Após a anuência, entendeu-se que a partir da Resolução nº 510, publicada em 7 de abril de 2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016), não haveria necessidade de enviar o projeto para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e nem para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), pois foi compreendido que não haveria riscos para os participantes. Após aprovação da Comissão Científica, iniciou-se o contato com a coordenadora do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva da PUCRS, que prontamente autorizou o contato com sua equipe. Em seguida, esses profissionais foram contatados e colocaram-se à disposição para participar das entrevistas.

Para a realização do contato e possíveis entrevistas com professores e coordenadores de curso de graduação da PUCRS, solicitou-se aos profissionais do Núcleo a indicação daqueles que faziam parte dos cursos em que estudantes com

TEA estivessem matriculados em 2019. De posse da lista de profissionais, foi realizado contato e estes também se colocaram à disposição para participar da pesquisa.

Na sequência, foi apresentado aos professores (Apêndice A), aos coordenadores de curso de graduação (Apêndice B) e aos profissionais do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva (Apêndice C), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que tem como desígnio elucidar e preservar tanto o indivíduo da pesquisa quanto o pesquisador (GOLDIM *et al.*, 2003).

É importante esclarecer que o aceite para participar da pesquisa foi realizado via *e-mail* e via aplicativo de mensagem de texto devido ao isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. Com o consentimento dos sujeitos em participar da pesquisa, as entrevistas foram agendadas individualmente, sendo realizadas por meio da plataforma Zoom.

3.4 Análise e discussão dos dados

O *corpus* de análise desta pesquisa foi elaborado a partir das transcrições das entrevistas realizadas com 3 profissionais do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, 2 professores e 2 coordenadores de curso de graduação, como já referido anteriormente. Para que a análise realizada permita a construção de novas compreensões com rigor científico, é necessário um envolvimento e um aprofundamento do pesquisador, identificados por Moraes e Galiazzi (2011) como *impregnação*. Desse modo, as transcrições das entrevistas foram desmembradas em unidades de sentido, as quais correspondem a uma ideia exposta no *corpus*. Assim, cada unidade de sentido é identificada por um código, seguindo a lógica a seguir: o código EN1U3 refere-se ao entrevistado número 1, indicando a unidade de sentido número 3 retirado da sua entrevista. Em seguida, iniciou-se o processo artesanal para chegar às categorias iniciais. Para isso, realizou-se o recorte de todas as unidades de sentido e, em seguida, a junção delas por aproximação de ideias. Assim, o procedimento de desconstruir o *corpus* de análise originou 331 unidades de sentido, as quais foram agrupadas em 27 categorias iniciais. Em seguida, estas categorias foram reagrupadas em 6 categorias intermediárias, resultando em 3 categorias finais, denominadas:

1. Política de apoio aos estudantes: a inclusão em processo.
2. Atuação docente: dificuldades e desafios.
3. A inclusão do estudante com TEA na Educação Superior: uma trajetória em construção.

No Quadro 4, a seguir, é apresentado o processo da organização das categorias iniciais, que resultou em categorias intermediárias e categorias finais.

Quadro 4 – Categorias iniciais, intermediárias e finais de análise

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
<ul style="list-style-type: none"> • As famílias do estudante com TEA e seus dilemas. • Atendimento diferenciado no vestibular pelo Núcleo. • Apoio de orientação e suporte aos estudantes. • Organização dos espaços avaliativos. • Estratégias para atender o estudante com TEA. 	Ações de apoio e orientação aos estudantes e familiares	Política de apoio aos estudantes: a inclusão em processo
<ul style="list-style-type: none"> • Núcleo como suporte de aprendizagem. • Monitores para acompanhar o estudante com TEA. 	O papel das estruturas de apoio aos estudantes	
<ul style="list-style-type: none"> • Despreparo e inaptidão dos professores. • Dificuldades em saber lidar com o estudante com TEA. • Falta de informação sobre o TEA. • Desafios na inclusão dos estudantes com TEA. • Sobrecarga docente. • Necessidade de formação para os professores. 	Os desafios dos professores na prática pedagógica	Atuação docente: dificuldades e desafios
<ul style="list-style-type: none"> • Atuação do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva da PUCRS. • Apoio, orientação e suporte aos professores. • Coordenação de curso como apoio imprescindível. • Conhecimento prévio das características discentes. 	Ações de apoio e orientação aos professores	
<ul style="list-style-type: none"> • O ingresso do estudante com TEA. • Desconhecimento de uma política interna. • Ausência de registros/protocolos no Projeto Político Pedagógico. • Presença de um Comitê de Acessibilidade. 	A universidade e a inclusão	A inclusão do estudante com TEA na Educação Superior: uma trajetória em construção
<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente desconhecido como sinônimo de desconforto. • Déicits na interação social. • Foco no imediatismo. • Dificuldades em lidar com o tempo. • Respeito às escolhas do estudante com TEA. • Valorização do conhecimento discente. 	O estudante com TEA na universidade	

Fonte: elaborado pela autora (2021).

3.4.1 Categoria 1 – Política de apoio aos estudantes: a inclusão em processo

A categoria 1 objetiva discutir as ações que apoiam os estudantes com TEA na universidade, bem como o papel das estruturas que prestam serviços de apoio. Da mesma forma, busca-se entender quais os dilemas vividos pelas famílias e a relação delas com os profissionais da universidade. Essa categoria é resultante de duas subcategorias, identificadas como: “Ações de apoio e orientação aos estudantes e familiares” e “O papel das estruturas de apoio aos estudantes”.

A primeira subcategoria, “Ações de apoio e orientação aos estudantes e familiares”, mostra como a universidade vem acolhendo e apoiando os estudantes com TEA durante o seu percurso acadêmico. Tais apoios vão desde o vestibular até quando o aluno faz a identificação na matrícula e solicita o atendimento, percorrendo o tempo que estiver na universidade. Além disso, a família também é ouvida e acolhida, estabelecendo-se, assim, uma relação de troca entre os pares.

A segunda subcategoria, intitulada “O papel das estruturas de apoio aos estudantes”, trata dos aspectos fundamentais ao apoio disponibilizado ao estudante, da relação entre o atendimento mais próximo ao aluno e da importância da monitoria na construção de aprendizagens significativas para o estudante.

3.4.1.1 Subcategoria 1 – Ações de apoio e orientação aos estudantes e familiares

As entrevistas realizadas com os profissionais do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, com os professores e os coordenadores de curso de graduação ofereceram subsídios para compreender como a universidade viabiliza ações para apoiar os estudantes, como elas estão estruturadas e de que forma os alunos e seus familiares são orientados.

O primeiro tema discutido durante as entrevistas foi o apoio familiar aos seus filhos, que inicia antes mesmo da sua entrada na universidade. Conforme relatado² pelos participantes EN2 e EN3, a maioria dos pais, inicialmente, pesquisa se a instituição oferece atendimento diferenciado para estudante com TEA, muitos vão conhecer o espaço da universidade e o que ela disponibiliza antes da inscrição do vestibular e, após essa análise, realizam a prova. Percebe-se que mesmo os

² As frases foram mantidas conforme a transcrição exata de suas falas, podendo apresentar variações na escrita a respeito do uso de singular e plural, tão comuns na fala cotidiana.

estudantes sendo adultos e estarem em um curso superior, há uma preocupação por parte das famílias em acompanhar a sua vida acadêmica. De acordo com Souza e Barbosa (2016), essa colaboração da família em conjunto com os profissionais especializados, com os professores e coordenadores da universidade, possibilita ainda mais o progresso do estudante. Foi percebida a preocupação familiar na fala do entrevistado EN3 ao relatar que *“as maiorias das famílias são acessíveis, a gente convida e elas vêm [...] estão à disposição”* (EN3U69). O entrevistado EN2 afirma: *“[...] é uma grande parceria que nós temos com a família [...]”* (EN2U7), evidenciando a importância da relação família–universidade.

A partir do momento que a universidade se compromete a aceitar estudantes com TEA e outras deficiências, é necessário que sejam ofertadas condições que favoreçam sua inserção desde a realização do vestibular até a permanência na vida acadêmica. Mendes e Ribeiro (2017, p. 192), discorrem que a universidade deve *“assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades”* para todos os estudantes independentemente de suas limitações. Ademais, quando ocorre o ingresso do estudante com TEA na universidade via vestibular ou outro processo seletivo, é indispensável que ele encontre condições que possibilitem a finalização de sua formação, considerando e respeitando suas singularidades (ROCHA *et al.*, 2018).

Nesse viés, Barbosa e Gomes (2019, p. 4) corroboram ao afirmar que: *“No ensino superior, para promoção da participação dessas pessoas, é imprescindível que o ambiente acadêmico também realize as adequações e flexibilizações necessárias para elas”*.

Nota-se que é necessário que o ambiente universitário esteja organizado para atender o público-alvo da Educação Especial, colaborando, dessa forma, para que as pessoas com TEA, deficiências ou necessidades específicas tenham condições de ingressar e concluir uma graduação e atuar em prol de uma sociedade mais justa e humana. É fato que o acesso e a permanência dos estudantes com TEA na Educação Superior está assegurado por direito – a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), já mencionava o direito da pessoa com deficiência no contexto educacional, legalizando tanto o acesso como a permanência por meio de adequações de acordo com as singularidades de cada sujeito (SILVA, 2020). Dessa forma, o acesso do aluno com TEA à Educação Superior é um direito assegurado por lei, e necessita de ações e implementações de cada universidade para se configurar de maneira concreta.

Percebe-se, portanto, que a instituição pesquisada oferece apoio diferenciado desde o vestibular, não apenas para estudantes com TEA, mas para todos aqueles que apresentam outras deficiências ou alguma necessidade específica, como é possível verificar nas falas dos entrevistados EN2 e EN3:

Quando o aluno entra via vestibular, ele tem a opção de informar se tem um transtorno ou uma deficiência (E2U3).

Nós temos o público que na inscrição do vestibular se identifica, às vezes é o familiar que auxilia na inscrição [...] (EN3U45).

Feito a inscrição, é identificado que é autista, o setor de vestibular quando vê que existe uma demanda de uma necessidade diferenciada, ele faz contato e chama essa família, [...] esse aluno vem com um laudo médico [...] e é conversado do que será oferecido no vestibular (EN3U49).

Como observado, os apoios iniciam na inscrição para o vestibular, quando o estudante se identifica, “e o setor de vestibular passa para nós e começamos a organizar as salas para o dia do vestibular presencial” (EN3U50). Desse modo, o processo de apoio se faz presente antes mesmo da matrícula no curso.

Nós já começamos a atender esse aluno neste momento, começamos a ver salas, se precisa de transcritor, de descritor [...] fazer formação de fiscais especiais para atender esse aluno, sempre com uma das técnicas ali também (EN3U51).

Tal organização compreende, além do espaço, tempo maior e local reservado, com um leitor e um transcritor, caso necessário, ou uma avaliação adaptada, como aponta a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que assegura os direitos da pessoa com deficiência e abrange a Educação Superior. Segundo relatos dos sujeitos entrevistados, o vestibular tem o apoio de fiscais que prestam auxílio aos vestibulandos – são estudantes dos cursos de Pedagogia e Psicologia que recebem treinamentos para atuarem nos dias das provas. Além dos fiscais, há também a presença de um profissional do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva que permanece na sala no decorrer do vestibular, a fim de oferecer os auxílios necessários.

Em relação à correção das provas, os professores corretores são informados sobre o tipo de deficiência que o candidato identificou em sua inscrição, como afirma o EN3: “os professores corretores são informados sobre o tipo de transtorno de aprendizagem que o candidato assinala no formulário de inscrição” (EN3U54). Ele também pontua que a correção da redação é diferenciada, mas não detalha como se dá esse processo.

Após aprovação no vestibular, o estudante e a família são convidados a conhecer o Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, onde são apresentados todos os suportes necessários para apoiar o estudante durante a graduação, conforme explícito nas falas do participante EN3:

[...] ele foi aprovado, ele fez a matrícula, nós já começamos a chamar a família para a entrevista inicial e entrar no fluxo do atendimento no Núcleo (EN3U56).

Se ele veio de outra instituição e nessa transferência tem a identificação do TEA, a secretaria ou a central de aluno [...] encaminha para o Núcleo e [...] começamos o acompanhamento (EN3U57).

De acordo com o entrevistado EN2, quando há interesse por parte do aluno, a família é convidada a comparecer ao Núcleo para uma entrevista – é comum que a mãe acompanhe seu filho para realizar o processo formal de apoio durante todo o semestre. Então, a família é orientada por um profissional do Núcleo em relação a dúvidas e esclarecimentos no que se refere à evolução e às dificuldades de aprendizagem, propondo-se uma parceria família–universidade para o bem-estar discente e a consequente permanência na instituição. Nesse momento, os profissionais do Núcleo vão conhecendo as características, o funcionamento, as habilidades e as dificuldades do sujeito com TEA. Assim é possível traçar um parecer para ser apresentado aos coordenadores e, posteriormente, aos professores para orientação inicial do trabalho, como a seguinte unidade de sentido apresenta:

Existe um formulário na qual a família transcreve um pouquinho de como é esse aluno, quais são as evidências deles, principalmente como foi a questão escolar e através desses dados [...] é feito um parecer que é enviado para os professores (EN2U15).

Portanto, entender como os estudantes com TEA “[...] desenvolvem sua aprendizagem é um desafio para professores e todos os envolvidos nos processos educacionais, pois se faz necessário levar em consideração as [suas] particularidades[...].” (DIAS *et al.*, 2017, p. 70).

Por meio dos relatos, no entanto, nota-se que alguns estudantes com TEA optam por não receber o apoio oferecido pela universidade, como é observado nas seguintes unidades de sentido:

Tem caso de aluno que a família diz [...] eu quero que meu filho tem esse apoio. Venha até nós, fizemos a entrevista e a anamnese, mas o aluno se recusa a receber o apoio (EN3U63).

Temos alunos com autismo que estão na universidade, que a gente sabe que não estão se desenvolvendo como poderiam porque não querem o apoio (EN3U64).

O aluno não quer, a familiar não tem como obrigar e nós também não. A gente tem que respeitar a individualidade de cada envolvido, mas a gente está [...] a disposição (EN3U65).

Eu tenho alunos que vão fazer a prova no espaço especial e outros não, o normal é eles querer fazer a prova na sala junto com os colegas, eles mesmo optam e temos que respeitar (EC6U47).

Desse modo, o apoio oferecido pelo Núcleo só é realizado quando o estudante concorda, pois a universidade respeita a escolha do indivíduo. Contudo, foi possível compreender, por meio das entrevistas, que o estudante com TEA recusa o atendimento oferecido pelo Núcleo para não ser identificado como sujeito com deficiência perante seus colegas e professores. Isso pode ser observado nas falas do EN3 e do EP4: “*eu não quero ser identificado, não quero que as pessoas me olhem diferente*” (EN3U66), “*a tendência é [...] infantilizar o jovem que tem essa necessidade ou esse transtorno*” (EP4U14). Assim, evidencia-se aqui a ocultação do diagnóstico para que o aluno não seja identificado pela sua deficiência, mas reconhecido como um estudante dito “normal” (OLIVEIRA; ABREU, 2019).

Isso ocorre devido ao fato de o aluno ser julgado como uma pessoa incapaz de aprender, pois o diagnóstico tende a delimitar o que “pode ser aprendido”, bem como prescrever o que o estudante com TEA ou deficiência consegue aprender. Entende-se que o diagnóstico é importante, mas a classificação posta por ele não pode ser entendida como uma barreira ou um empecilho para os desenvolvimentos pessoal e profissional dos indivíduos, e sim como uma oportunidade para compreendê-los e implementar adequações que favoreçam seu progresso (SILVA, 2020).

A ocultação impossibilita a realização de apoio no âmbito educacional, assim, muitos estudantes com TEA optam por sigilo do diagnóstico estando em um espaço que deveria ser exemplo de inclusão. A esse respeito, Ferrari (2016) expõe a situação de um estudante com TEA de uma Instituição Federal que preferiu não se candidatar para uma vaga reservada a pessoas com deficiência no processo seletivo por receio de ser alvo de preconceito e por medo de não ser aceito na universidade. A ocultação do diagnóstico, seja por parte do aluno ou da instituição, é uma decisão complexa para a qual não existe uma única resposta.

Há preocupação com esse estudante, pois, com o apoio, ele poderia se desenvolver ainda mais, contudo, é preciso respeitar as escolhas dos sujeitos. Ainda

assim, é necessário estar em contato com esse aluno e sua família diariamente, visando auxiliá-lo nas dificuldades encontradas no decorrer do curso. É preciso que ele se sinta cada vez mais seguro e confiante em seguir suas próprias escolhas, desenvolvendo, assim, sua autonomia. Portanto, quando o estudante opta pelo atendimento do Núcleo, ele é assistido pelos profissionais especializados que atuam no espaço, principalmente nas questões das avaliações (ou mesmo trabalhos), com a sua realização em tempo maior (no mesmo horário dos demais colegas), porém em um espaço diferenciado e individualizado. Quando o estudante opta pelas avaliações no Núcleo, o professor da disciplina precisa enviá-las com antecedência para que os profissionais analisem e pontuem as adequações que julgarem pertinentes. Nesse aspecto, além de tornar os espaços inclusivos, atendendo às especificidades dos estudantes, a universidade oportuniza que eles sejam vistos com potencialidades e atores desse processo (DIAS; GIL, 2017).

Outra importante estratégia oferecida a esses estudantes durante a realização das avaliações é o canal de comunicação criado com os professores para sanar dúvidas que possam surgir no momento da prova. Esse canal de comunicação é essencial porque o aluno com TEA tende a seguir uma ordem, uma sequência, e dificilmente continua sua avaliação deixando uma questão para resolver depois. Porém, às vezes, há uma dificuldade nesse canal de comunicação, pois o professor pode estar atuando em sala de aula naquele momento e, quando isso acontece, é necessário criar mecanismos para que o estudante continue sua avaliação. Isso é verificado na fala do entrevistado EN3: *“Olha, é um exercício muito grande que eu tenho que fazer pra que ele faça outra questão enquanto eu vou ver o que está acontecendo com a primeira”* (EN3U15). Ademais, a questão da sequenciação precisa ser trabalhada, visto que esses alunos se apegam a detalhes minuciosos que os impedem de olhar o entorno (KLIN, 2006).

Percebe-se que há uma rede de apoio preparada para atender os estudantes com TEA – a equipe tem um olhar cauteloso, oferecendo escuta e suporte às escolhas de cada indivíduo. Assim, o respeito às decisões do aluno está de acordo com os princípios do Núcleo – não significa abandoná-lo, mas “contribuir com a relação instituição de ensino-família, de modo a respeitar as necessidades individuais dos estudantes e oferecer um espaço para acolhimento de suas demandas e de sua família” (OLIVATI; LEITE, 2019, p. 741), visando a construção de sua autonomia.

3.4.1.2 Subcategoria 2 – O papel das estruturas de apoio aos estudantes

As entrevistas realizadas com os profissionais do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, com os professores e com os coordenadores de curso oferecem dados importantes para refletir sobre esses apoios e pensar em estratégias colaborativas para dar suporte aos estudantes não apenas em ambientes externos à sala de aula, mas também dentro dela.

Além do trabalho já mencionado, o Núcleo também encaminha os estudantes para o Lapren,³ quando eles necessitam de suporte pedagógico em algumas disciplinas, como aponta o entrevistado EN1: *“a monitoria é no Lapren, todo aluno que precisa ou tem dificuldades no aprendizado [...] na química, física, matemática [...] a gente encaminha”* (EN1U8).

O participante EN3 reforça que: *“a gente ajuda na organização, [...] essa organização é acadêmica, pedagógica, nós ajudamos o aluno a construir o cronograma de horários para estudos, a fazer o calendário e orientamos a família nesse quesito também”* (EN3U78). Percebe-se nas falas dos entrevistados que as monitorias são muito valiosas, pois os estudantes têm a oportunidade de estar com um monitor, contar com a supervisão de professores da área para compreender suas dificuldades, melhorar sua aprendizagem e conquistar sua autonomia. Conforme o EN3, é possível, por exemplo, *“indicar a biblioteca, onde há pessoas que ajudam fazer um TCC, aquelas coisas que na sala de aula não ficam claras, então se encaminha”* (EN3U84) para setores da universidade capazes de contribuir com a aprendizagem dos alunos.

O papel do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva é efetivar práticas inclusivas a fim de oferecer um atendimento diferenciado ao estudante com TEA e, nesse sentido, a presença de um monitor para acompanhá-lo durante as aulas, ou para aquela disciplina que exige mais atenção e concentração, é fundamental. Para tanto, é possível observar nos relatos dos entrevistados EP4 e EP5 uma solicitação de atendimento mais próximo do aluno, como se pode notar nas seguintes unidades de sentido:

³ Laboratório de Aprendizagem, mas, com a reformulação, passou a ser Núcleo de Apoio à Aprendizagem (EN3).

Ter dentro da sala de aula alguém para apoiar esse estudante, dentro da sala de aula precisa ter um monitor, tutor [...] (EP5U67).

Ter alguém ajudando o professor dentro da sala de aula, na assistência (EP5U68).

Um acompanhante, de repente seria mantido por esse Núcleo [...] (EP4U18).

Os professores almejam que esses apoios também sejam destinados para as salas de aula com o objetivo de dar suporte ao estudante e, ao mesmo tempo, ser um colaborador junto ao docente.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, menciona um acompanhante especializado quando comprovada a real necessidade (BRASIL, 2012a), mas salienta que, mesmo com a presença do monitor, o professor é o responsável por mediar os conhecimentos, planejar e adequar materiais necessários para o estudante. Nesse sentido, visualiza-se que a monitoria tem por objetivo garantir a permanência e o acesso ao ensino de qualidade, além de oportunizar aprendizagens e experiências para ambos os sujeitos – tanto para estudantes quanto para monitores. Contudo, “[...] o papel principal do monitor é assegurar o direito do discente com deficiência e garantir a sua permanência no ensino superior [...]” (SOUZA *et al.*, 2017, documento *on-line*), pois o estudante com TEA tem suas especificidades que devem ser asseguradas na prática.

O professor EP5 narrou a trajetória de um aluno com TEA na qual foi concedida uma monitora para acompanhá-lo durante as aulas, e esse atendimento foi fundamental para proporcionar um ensino mais eficiente, como é possível observar nas seguintes unidades de sentido:

Eu tinha uma estagiária docente do bacharelado de computação que tinha feito especialização em pedagogia e trabalhava com a educação especial [...] e foi essa moça o grande segredo da gente ter conseguido, ela ficava do lado do Albert⁴ (EP5U29).

A inclusão de um autista vai requerer da escola, do professor, da comunidade, um preparo prévio, uma monitoração, o autista precisa ser assistido em aula com alguém pertinho dele, só deu certo porque eu tinha essa pessoa do lado, eles são muito demandantes (EP5U63).

De acordo com as narrativas desse professor, a monitoria possibilitou ao estudante um atendimento individualizado e, também, favoreceu mudanças positivas no trabalho “*porque se montou toda uma estrutura de apoio [...] porque eu sozinha seria praticamente impossível*” (EP5U64). Frisa-se, assim, a importância de um

⁴ Nome fictício para manter sigilo do estudante.

monitor para a realização de atendimento diferenciado para o estudante com TEA. Na visão deste professor, “*precisa ver uma espécie de ecossistema dentro da Educação Superior, por experiência, pensar em acompanhamento personalizado dentro da sala de aula*” (EP5U77), reforçando que a monitoria é imprescindível.

Observa-se que a constituição de Núcleos nas universidades “[...] possibilita a transformação de práticas para a construção de uma política de acesso e permanência dos alunos com deficiência [...]” (VIEIRA; FREITAS, 2013, p. 261), sendo de suma importância dentro das instituições, visto que o estudante com deficiência, em determinados momentos, demanda orientação individualizada.

Portanto, observa-se que os entrevistados trazem informações relevantes sobre o apoio e as orientações que são disponibilizados para os alunos e narram que esse suporte é fundamental tanto para o seu ingresso como para a sua permanência. Entretanto, é imprescindível um monitor fazer parte desse suporte e atender as singularidades de cada sujeito, além de atuar em colaboração com o professor.

Nesse âmbito, Imperatori *et al.* (2019) partilham que a monitoria é fundamental para apoiar os estudantes e, simultaneamente, atuar junto com o professor, colaborando para o desenvolvimento das competências e habilidades desse alunado. Eles relatam como o Programa de Tutoria Especial da Universidade de Brasília (UnB) “contribui para o fortalecimento de vínculos interpessoais entre o estudante com autismo e seus colegas, uma vez que tem como base o desenvolvimento de atividades acadêmicas conjuntas” (IMPERATORI *et al.*, 2019, p. 222).

Dessa forma, evidencia-se que a presença de um monitor é imprescindível para oferecer suporte aos estudantes com TEA no espaço da sala de aula e demais ambientes da instituição, visto que o monitor poderá acompanhar o estudante com TEA em todas as disciplinas e possibilitar um atendimento individualizado, mas é necessário consultar o aluno a respeito de ter essa monitoria, pois é preciso compreender a necessidade do estudante e sua autonomia como sujeito, visto que há momentos que ele não quer chamar atenção sobre si e sua deficiência.

3.4.2 Categoria 2 – Atuação docente: dificuldades e desafios

A categoria 2 objetiva compreender como os docentes percebem a presença do estudante com TEA na Educação Superior, qual a visão que esses profissionais constroem a respeito deste sujeito e as narrativas em relação às dificuldades e aos desafios que vivenciam. Portanto, essa categoria se origina de duas subcategorias, identificadas como “Os desafios dos professores na prática pedagógica” e “Ações de apoio e orientação aos professores”.

A primeira subcategoria, “Os desafios dos professores na prática pedagógica”, propõe apresentar os dilemas vivenciados pelos professores na inclusão do aluno com TEA, identificar as estratégias utilizadas na resolução de conflitos e compreender as reflexões realizadas a respeito de sua própria prática docente.

A segunda subcategoria, “Ações de apoio e orientação aos professores”, visa apresentar como o Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva atua na orientação e suporte aos professores e aos coordenadores, trazendo informações pertinentes que possibilitam a atuação docente na inclusão do estudante com TEA, como também orientando no acolhimento, na organização das avaliações e sobre o funcionamento do indivíduo com o transtorno.

3.4.2.1 Subcategoria 1 – Os desafios dos professores na prática pedagógica

As entrevistas realizadas com os EP4, EP5, EC6 e EC7 disponibilizam informações relevantes para conhecer quais são os desafios vivenciados pelos docentes no Ensino Superior, e para pensar em alternativas para lidar nesse cenário é necessário que as práticas pedagógicas se relacionem com as necessidades e as singularidades de cada sujeito, visando ao avanço na aprendizagem dos estudantes (OLIVATI, 2017). Desse modo, o papel desempenhado pelos professores e coordenadores precisa estar alinhado com a realidade de cada discente.

As dificuldades enfrentadas pelos docentes podem ser observadas nas seguintes unidades de sentido:

A principal dificuldade foi a nossa inexperiência e inaptidão, não sabíamos como nos comportar (EC7U1).

Torna-se um problema porque não tem preparo, nós temos que ter uma responsabilidade social com todo mundo, todo mundo tem direito à educação, mas o que não pode acontecer é o despreparo no acolhimento (EP5U75).

Quando surgiu a primeira menina com esse problema, eu era coordenador e fiquei um pouco assustado, eu passei o final de semana todo lendo artigo sobre TEA (EC6U36).

Os entrevistados apontam que a inexperiência e a falta de preparo (tanto teórico quanto prático) são grandes empecilhos vivenciados pelos professores e coordenadores; a falta de conhecimento sobre o sujeito com TEA e a inexperiência profissional pode acarretar o sentimento de inabilidade que muitos relatam. Assim, podemos observar que incluir “impõe grandes desafios à escola como um todo e em especial ao professor que irá lidar diretamente com aluno” (SILVA, 2011, p. 15), sendo fundamental o amparo tanto para o estudante quanto para os profissionais que lidam diretamente com ele. E um dos desafios dos professores é justamente romper barreiras e promover uma instituição inclusiva.

Ainda é possível observar professores que dizem não estar preparados para atender os sujeitos com deficiência, conforme o EC7: “*nós não fomos preparados para fazer isso [...]*” (EC7U34). Esse relato pode indicar que o entrevistado acredita que, para trabalhar com inclusão, os professores precisam ter mais conhecimento e informações acerca da deficiência e de como lidar didaticamente com o sujeito com o transtorno. O EP4 partilha dessa inquietude ao relatar que a maior dificuldade é no planejamento das atividades, pois o “*maior problema eu penso é fazer uma adaptação, os critérios da avaliação [...]*” (EP4U23). Nessa perspectiva, Gomes e Barbosa (2006) argumentam sobre o despreparo de professores para atender esse alunado e a necessidade de reformular a prática pedagógica para que se efetive o processo de inclusão. Assim, para uma instituição inclusiva, é imprescindível uma organização institucional que capacite seu corpo docente, principalmente para atender as peculiaridades de todos os alunos envolvidos no processo aprendizagem, não apenas dos sujeitos com TEA.

Tendo em vista que atualmente as universidades tendem a receber matrículas de pessoas com as mais diversas deficiências, falas que remetam à falta de preparo para atender alunos com alguma deficiência podem ser entendidas como fuga das responsabilidades docentes; é dever não somente da instituição, mas do próprio profissional buscar qualificar seu trabalho de acordo com as demandas apresentadas. Logo, o professor precisa ter habilidades para desenvolver ou adaptar situações de aprendizagem apropriadas para que o estudante construa os conhecimentos que fazem parte do seu percurso acadêmico. Dessa forma, “as estratégias e

flexibilizações, planejadas pelo professor, devem considerar a individualidade de seus alunos, tenham eles autismo ou não” (BARBOSA; GOMES, 2019, p. 6).

[...] o acesso da pessoa com autismo no ensino superior não garante a inclusão, logo, afirma-se que estar em consonância com o paradigma da inclusão em educação significa direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas diferenças e necessidades. (BARBOSA; GOMES, 2019, p. 9).

Nesse entendimento, é visível que a instituição, juntamente com seu corpo docente, necessita articular estratégias e buscar apoio sistematizado com o Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva para romper com o paradigma de que somente professores especialistas em Educação Inclusiva precisam ter “formação” para atender esses estudantes – a responsabilidade é de todos que atuam diariamente com essa população. O professor regente é basilar no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, possibilitando a participação do aluno com TEA em sala de aula; assim, cabe ao professor especialista dar suporte e apoio aos demais docentes e discentes, formando uma teia de aprendizagem e de ensino para tornar a instituição, de fato, inclusiva.

De acordo com Bandeira (2020), são visíveis as dificuldades em relação à inclusão de sujeitos com TEA ou deficiências em diversos setores sociais, “pois há carência de qualificação profissional, o que acarreta um tipo de despreparo docente [...]” (BANDEIRA, 2020, p. 36). É possível observar essa situação principalmente, na Educação Superior, na qual os profissionais universitários muitas vezes procuram especializar-se somente em sua área de atuação, esquecendo-se de que os processos de ensino e de aprendizagem também passam pelo conhecimento das especificidades dos alunos, não somente dos conteúdos.

As narrativas dos entrevistados EC6 e EC7 pontuam questões importantes sobre as dificuldades em lidar com o estudante com TEA quando há falta de informações e conhecimento acerca do transtorno. O EC7 afirma que: *“eu não tinha ideia que era autismo [...] no início eu pensei que era apenas uma questão comportamental, por falta de entendimento inicial que Asperger é um tipo de autismo”* (EC7U24). Já o EC6 expõe: *“eu realmente não sabia identificar as características, de como lidar”* (EC6U34). Nota-se quão importante é o conhecimento sobre cada aluno, pois o TEA não se configura da mesma forma em todos os sujeitos com o diagnóstico. No entanto, foi possível observar que “as dificuldades dos professores, de um modo geral, se apresentaram na forma de ansiedade e conflito ao lidar com o diferente”

(CAMARGO; BOSA, 2009, p. 69), pois essas dificuldades, quando não compreendidas, além de acarretarem inquietações para os professores, geram desconforto e sofrimento também para o estudante que participa dessa angústia.

Outro aspecto relevante é observado na entrevista com o EP5, que pontua como foram os primeiros contatos em sala de aula com o estudante com TEA e as divergências ocorridas devido ao desconhecimento das características do transtorno:

Eu falava uma coisa, ele me interrompia, quanto tempo falta, é pra copiar? (EP5U8).

E toda turma e eu não estava entendendo o que estava acontecendo [...] (EP5U9).

Ele ficou no grau de ansiedade imenso, ele levantou e começou a bater na cabeça dele [...] e foi batendo cada vez mais forte (EP5U10).

O meu primeiro encontro [...] com aluno autista, se tem um manual das dez coisas erradas que não se deve fazer, um fiz catorze, porque eu fiz todas erradas (EP5U11).

Percebe-se que a falta de informação causa insegurança no professor e pode acarretar dificuldades para o estudante, tornando-se ainda mais difícil a convivência e sua permanência na universidade, visto que ele demanda um “olhar diferenciado para suas especificidades por parte do professor, o qual igualmente necessita conhecer as particularidades existentes para poder lidar com esse aluno” (DANTAS, 2017, p. 168).

Essa questão pode ser percebida no relato do entrevistado EP5: “*eu não me sentia preparada para lidar com ele e isso me deixava muito estressada*” (EP5U23), apresentando preocupação em julgar que seu trabalho não estaria sendo tão eficaz. O participante EC6 cita que é preciso que “*haja, da parte dos professores, [...] da instituição, condições e estratégias para que a gente possa lidar bem*” (EC6U35), encontrando encaminhamentos para os dilemas vivenciados e evitando frustrações para ambos.

Em geral, as atitudes dos professores são decorrentes da falta de informação e desconhecimento de como trabalhar com os estudantes com TEA e suas idiosincrasias e não por uma atitude egoísta. Além disso, percebe-se que um dos fatores que dificulta o trabalho docente é o fato de a instituição não ter oferecido formação prévia (DANTAS, 2017), impactando no processo inclusivo desse alunado.

O entrevistado EP5 expõe que a inclusão do estudante com TEA no espaço universitário é muito desafiador, visto que ele apresenta um comportamento variado, que, por desconhecimento do professor, ocasiona desconforto e desarmonia entre a

turma. De acordo com ele, a turma sentiu dificuldades em oferecer o acolhimento necessário “*devido à falta de informação e compreensão*” (EP5U12); as seguintes unidades de sentido apresentam outros elementos envolvidos na complexidade da inclusão:

[...] ele passou todo tempo: quanto tempo falta para acabar, eu to cansado, isso tem que copiar? Onde é que tá isso? Eu copio isso? Eu copio agora? (EP5U13).

Os colegas começaram a ficar sem paciência, então a maior parte da turma por desconhecimento não sabiam que estava acontecendo (EP5U14).

A turma reclamou muito dele, e os alunos começaram a me pedir que eu tomasse providência e controlasse-o (EP5U15).

Percebe-se que, quando a inclusão ocorre sem os procedimentos prévios necessários, é provável que ela siga outros direcionamentos, dificultando ainda mais o processo. Porém, “[...] sabe-se que é no fazer cotidiano da universidade que os desafios e as dificuldades impostas pela educação inclusiva apresentam-se e é lá que precisam ser solucionadas” (MOMBERGER, 2007, p. 120). Assim, “*a inclusão não é só colocar o aluno dentro da Educação Superior e achar que o professor sozinho tem que resolver os problemas*” (EP5U74); não diz respeito simplesmente à matrícula, mas a todo um conjunto de ações dentro da rede de apoio oferecida ao estudante. Na continuação do relato, o entrevistado EC6 afirma que “*temos que integrar, também acho, mas o governo não nos dá suporte pra isso, não dá metodologia, só dá lei e estabelece as punições*” (EC6U29).

A partir dos relatos, verifica-se que os professores têm consciência de que é preciso incluir, mas alegam falta de suporte que propicie uma inclusão real. Dessa forma, a universidade necessita providenciar debates de conscientização sobre a inclusão, “abarcando desde a estrutura física e a formação dos professores até as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula ou fora dela” (DANTAS, 2017, p. 125). Logo, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, corrobora citando os direitos da pessoa com deficiência, mencionando também o acesso à Educação Superior em igualdade de oportunidades e condições, objetivando à inclusão social para todos os cidadãos (BRASIL, 2015). Os professores precisam pensar na educação como um todo, conforme destaca Rocha (2017, p. 7):

A educação inclusiva [...] é um desafio aos professores, pois obriga-os a repensar sua maneira de ensinar, sua cultura, sua política e suas estratégias pedagógicas, adotando uma postura receptiva diante da singularidade que

irá encontrar, a fim de detectar potencialidades e expor habilidades de acordo com a demanda de cada aluno.

A inclusão é um processo de inovação que requer empenho por parte das universidades e dos docentes, e uma reorganização institucional que amplie, “[...] seu projeto político-pedagógico, incorporando novas práticas aos currículos e realizando adaptações [...] necessárias para acolher os alunos” (ROCHA, 2017, p. 7).

Além dos desafios relacionados à inclusão, a sobrecarga de trabalho é um dos fatores exposto pelo entrevistado EP5, como pode ser observado nas seguintes unidades de sentido:

Muito trabalho para o professor fazer a inclusão, porque a inclusão é tratar igual alguém que é diferente [...] (EP5U41).

[...] é muito desafiador, eu saía muito cansada da aula no início (EP5U42).

Acaba lá na ponta, todas as mazelas institucionais, a falta de cuidado, quer que seja por legislação, organização, despreparo, estoura tudo [...] na sala de aula do professor, então ele sozinho tem que resolver e ele não dá conta (EP5U76).

O EP5 tem conhecimento sobre a importância da inclusão, mas pontua que é pertinente a implementação de uma rede de apoio para evitar a sobrecarga do professor; é preciso que a inclusão não seja vista como algo desgastante e cansativo, mas que proporcione a todos oportunidades iguais, “num aprendizado cooperativo, e que todos podem desenvolver seus talentos e auxiliar os colegas num ambiente de amizade e respeito” (BARBY; VESTENA, 2007, p. 124). A inclusão ocorre quando as ações pedagógicas são planejadas com o intuito de atender as especificidades dos estudantes, permitindo a interação no ambiente institucional com todos os envolvidos, incluindo os espaços arquitetônicos. Por conseguinte, o entrevistado EC7 expõe que “a maior demanda dos professores é conhecer e saber como trabalhar com eles” (EC7U11). Essa fala também é observada no relato do EP5: “eu fiquei exausta, super cansada porque eu não sabia o que fazer, os meus materiais não estava preparado para ele, o ritmo que eu fazia as coisas não era inclusivo” (EP5U22). Nota-se que esse professor faz referência à ausência de equilíbrio entre atender a individualidade do estudante com TEA e, simultaneamente, os demais alunos da turma, pois ambos necessitam de atenção e orientação.

É necessária a formação docente, conforme fica evidenciado na fala do entrevistado EP5: “a gente tem que abrir a cabeça também para as oportunidades de formação” (EP5U81), visto que há fragilidade na atuação no que se refere à inclusão

do estudante com TEA. Isso se observa no relato do EP4 ao mencionar que “[...] a universidade precisa muito ainda de esclarecimento, de aprender [...]” (EP4U21). O EC6 partilha dos mesmos anseios ao afirmar que “*seria importante um investimento maior [...], para que houvesse um tipo de treinamento, um tipo de aconselhamento*” (EC6U32). Verifica-se, assim, que a formação é algo almejado pelos entrevistados a fim de se sentirem mais seguros na inclusão dos alunos com TEA e outras deficiências. Para o EP5, “*é importante ter o pessoal de apoio especializado, o conhecimento é uma coisa fundamental, é preciso ter acolhimento e preparar os professores*” (EP5U56).

Observa-se uma carga de ansiedade e insegurança que impossibilita o professor acreditar nas suas potencialidades e na adoção de práticas educacionais eficientes para atender esse alunado (SCHMIDT *et al.*, 2016). É imprescindível a organização de uma formação docente cujo tema seja a inserção do estudante com TEA e outras deficiências na universidade.

Destarte, a formação continuada é uma oportunidade para a elaboração de uma proposta inclusiva, pois permite aos professores (re)pensarem e analisarem sua prática, objetivando desenvolver ambientes acolhedores para a aceitação das diferenças. A formação na Educação Superior geralmente não engloba ações que dialogam sobre a diversidade dos estudantes com e sem deficiência (ROCHA, 2017), conforme pontua o EC7: “*acho que não existe uma formação de professores para aturem com alunos com TEA*” (EC7U39).

Portanto, “a falta de formação pedagógica do professor universitário para lidar com a prática de sala de aula incide diretamente no estudante com deficiência na Educação Superior [...]” (DANTAS, 2017, p. 175), ocasionando divergências que recaem sobre o próprio estudante, afetando as relações com professores e colegas. De acordo com Perez (2020), são vários os mecanismos que propiciam uma formação de qualidade, desde um simples diálogo até um congresso, mas cabe ao docente analisar e repensar os impactos da formação em sua prática; o simples fato de participar de congressos não garante uma reformulação, pois “é necessário refletir que a formação nunca é algo dado, e sim construída, reconstruída e repensada dentro do cotidiano escolar e fora dele [...]” (PEREZ, 2020, p. 56).

Ademais, a formação continuada vem da necessidade de fundamentar as práticas docentes com o intuito de ressignificar a visão ao seu entorno – a “prática é

definida como o lugar de produção de consciência crítica e da ação qualificada” (ROZEK, 2012, p. 15).

Santos (2011) assevera que uma educação com equidade se desenvolve por meio das práticas pedagógicas de professores que detêm seu olhar na diversidade, favorecendo a inclusão, por meio da criação de projetos ou ações. Para isso é necessário que os docentes estejam capacitados e que possam atuar com autonomia na elaboração de adaptações indispensáveis para a inclusão dos estudantes, respeitando as suas dessemelhanças. Ainda, as “instituições têm de estar dispostas a romper com as diversas barreiras existentes em seus espaços, sejam elas físicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais [...]” (DANTAS, 2017, p. 58), tornando-se um espaço propício para todos.

3.4.2.2 Subcategoria 2 – Ações de apoio e orientação aos professores

Por meio das entrevistas realizadas com os participantes EN1, EN2, EN3, EP4, EP5, EC6 e EC7 foi possível compreender como são realizadas as ações que apoiam e orientam professores e coordenadores de curso, e como são pensadas e organizadas tanto para a sala de aula quanto para outros espaços dentro da universidade.

O Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva é formado por profissionais especializados e atua em colaboração com professores e coordenadores de curso na inclusão de estudantes com TEA e outras deficiências, a fim de que seus direitos sejam garantidos durante o percurso acadêmico. O participante EN1 afirma que realizam orientações aos *“docentes, fazendo uma mediação entre o aluno e o professor, vendo as dificuldades desses alunos, dá apoio a esse docente [...]”* (EN1U2). O EN2 acrescenta: *“nós informamos esses professores, nós auxiliamos esse professor de como pode ser o melhor jeito desse aluno estar em sala de aula”* (EN2U25). O objetivo sempre é apoiar os docentes nas demandas que necessitam de mais preparação.

Por isso, professores e coordenadores de curso são informados sobre quais estudantes necessitam de apoio para adequações pedagógicas durante os processos de ensino e de aprendizagem, pois, de acordo com o entrevistado EN2, o Núcleo *“é centrado na parte de informar o professor e o coordenador qual é o manejo em função daquelas dificuldades que o aluno possa ter no curso”* (EN2U19). Para tanto, os apoios

oferecidos aos professores são imprescindíveis para a atuação, visto que “[...] enfrentam, atualmente, o desafio de transformar seu exercício docente [...]” (DONATI; CAPELLINI, 2018, p. 1468), oportunizando aprendizagem aos sujeitos com deficiência e outras necessidades específicas, evitando evasão e exclusão.

Para isso, os profissionais do Núcleo agendam reuniões com os professores e coordenadores de curso, nas quais conversam sobre as ações necessárias para os estudantes com TEA e outras necessidades específicas, como é possível observar nas unidades de sentido a seguir:

Os professores muitas das vezes são convidados a irem ao Núcleo para conversar com o psicopedagogo(a), que vai explicar algumas questões em função do manejo ou da deficiência que aquele aluno pode ter (EN2U13).

Informar o professor não só das questões práticas, mas também de todas as características ou das necessidades que o aluno tem (EN2U21).

Vamos apresentar essas características para o professor entender que faz parte do funcionamento quando ele entra numa situação de ansiedade, levanta muito, é um aluno que fala de uma forma mais objetiva, parecendo ser agressivo [...] (EN3U11).

Observa-se que o Núcleo desempenha uma função muito importante dentro da universidade, atuando em colaboração com os professores e os coordenadores de curso, além de todo o trabalho realizado com os alunos. O professor (EP4) partilha que *“tem que ter o centro dentro da universidade, como a gente tem as salas de recursos nas escolas [...]”* (EP4U16). Isso corrobora a ideia de que os apoios e as orientações aos docentes auxiliam no preparo para atuar adequadamente com as diferentes necessidades dos estudantes.

Ainda, foi relatado que, apesar do empenho do Núcleo, não é possível ter a presença de todos os professores nas reuniões, devido ao tipo de vínculo empregatício com a instituição, como pontua o entrevistado EN3: *“temos que agendar e que esse professor nos receba, isso é um pouco mais difícil, porque muitos professores são horistas, eles vêm para dar aula e depois vão embora”* (EN3U37), pois trabalham em outras instituições. Além disso, outro fator que dificulta o contato é o fato de o aluno cursar disciplinas em diferentes cursos, com outros coordenadores, e não com o do seu curso. O entrevistado EN1 afirma que utilizam estratégias para que as informações cheguem até os professores e coordenadores:

A gente manda por e-mail toda informação com o nome do aluno, o que ele tem e quais as dificuldades dele [...] para o professor observar e fazer a adaptação [...] (AN1U6).

Para aqueles que não podem comparecer às reuniões, uma carta de apresentação do estudante é encaminhada via *e-mail*, informando os procedimentos pedagógicos adotados para apoio discente. Após essas orientações, os profissionais do Núcleo se colocam à disposição para conversar, seja por *e-mail*, telefone ou presencialmente. Percebe-se que “o êxito da educação inclusiva dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão” (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 514), cujo objetivo é atender as demandas dos professores e coordenadores visando à educação inclusiva.

Observa-se que os apoios e as orientações aos professores e coordenadores também estão presentes na elaboração das atividades em sala de aula e nas avaliações, como é possível verificar a seguir:

Organizamos a apresentação deste aluno com as orientações de manejo pedagógico, que será apresentado para o coordenador e para os professores [...] de como esse aluno funciona (EN3U10).

As provas têm que ser elaboradas de forma mais objetiva e direta, não utiliza metáfora ou ironias, tanto nas explicações de conteúdos quanto nas avaliações (EN3U12).

Temos que avisar ao professor [...] porque ele tem que elaborar essa prova antes e nos enviar para análise e retornar para ele caso necessita de fazer acomodações, para que possamos aplicar ao aluno (EN3U14).

Verifica-se que professores e coordenadores são acolhidos para que o processo inclusivo seja realizado dentro do que é possível para atender as particularidades de cada indivíduo. Ademais, o entrevistado EC7 pontua que “o apoio que a gente recebe do Núcleo, tanto o de acompanhamento como de orientação, é fantástico, sem esse apoio a gente não teria nem saído do primeiro nível com esse aluno autista” (EC7U17), evidenciando-se a necessidade dessa parceria. O entrevistado EP5 partilha da fala quando menciona que o apoio do Núcleo é essencial, pois “[...] eu mandava relatórios semanais [...] e recebia orientações e a cada duas semanas eu fazia reuniões de 1 hora” (EP5U62) – assim, é notório que o Núcleo é um espaço de real necessidade para a inclusão dos estudantes com TEA na universidade. Perez (2020, p. 49) enfatiza que, para uma educação ser inclusiva, é preciso refletir sobre “ações e diretrizes”, pois, ao longo de um percurso, ambas vão sendo

construídas a fim de “garantir e oferecer suporte às demais iniciativas sob a ótica da inclusão como direito”, o qual está presente nas políticas públicas.

Outro fator importante pontuado é o apoio do coordenador de curso, que está sempre presente, atuando em colaboração com os professores, os estudantes e as famílias. O entrevistado EC7 expõe que um estudante com TEA requer o envolvimento de uma equipe preparada para atender suas especificidades, pois apresenta comportamentos heterogêneos. Assim, afirma que o primeiro contato com o indivíduo com TEA foi desafiador por não conhecer o transtorno e que, ao se deparar com tais dificuldades, recorreu ao Núcleo buscando por informações: *“procuramos apoio do Núcleo, fomos muito bem atendidos”* (EC7U2). Conforme relatado pelo participante EC7, na orientação com os docentes, eles são *“informados de todos os procedimentos, o que funciona e não funciona com nosso aluno autista ao longo do semestre”* (EC7U20). Dessa forma, quando os “professores sentirem-se acolhidos em suas angústias e dúvidas e apoiados em suas decisões pedagógicas, poderão incorporar novas estratégias e (re)construir suas práticas na direção da inclusão de todos os seus alunos” (SCHMIDT *et al.*, 2016, p. 232) e, nesse seguimento, ter-se-á uma educação que atenda toda a diversidade.

Ainda, foi exposto pelo entrevistado EC7 que, além do apoio do Núcleo, o contato com o estudante o instigou a pesquisar sobre o transtorno a fim de melhor compreender suas características e que, a partir de certo entendimento, foi elaborado, em conjunto com os profissionais especializados do Núcleo, um guia de orientações que é entregue aos professores no início de cada semestre. O entrevistado EC7 afirma que *“agora nós temos um conjunto de orientações que os professores recebem já na primeira semana de aula”* (EC7U6), salientando que assim os docentes tendem a ficar mais seguros para trabalhar com o estudante. Ainda segundo o relato, *“estamos trilhando um aprendizado, hoje o que nós temos no curso são esses procedimentos que foram construídos junto com Núcleo”* (EC7U19), sintetizando que cada sujeito com TEA é único e que essas orientações foram elaboradas para um determinado estudante, sendo necessário avaliar e (re)elaborar a cada novo egresso.

Para o entrevistado EC6, o contato com o estudante com TEA na universidade foi mais brando devido a sua trajetória profissional na Educação Básica, na qual teve a oportunidade de lecionar para alunos com deficiência: *“isso me permitiu ter um olhar um pouco diferenciado e quando eu cheguei a trabalhar na universidade e comecei a ver isso com TEA, eu já tinha o olhar da escola”* (EC6U14). Ele ainda pontua que

colabora na busca de informações e orientações para os professores e sugere que é preciso *“observar as habilidades e competências do aluno específico e tentar adaptar a avaliação para essas habilidades e competências”* (EC6U46), oportunizando a conclusão da graduação.

Por meio das falas dos participantes EP4, EP5 e EC7, verifica-se que o conhecimento prévio das características das pessoas com TEA é fundamental para a elaboração de propostas pedagógicas de acordo com suas necessidades, pois é preciso que *“suas formas de ensino e avaliação, sua organização curricular, sejam pensados considerando as distintas formas de aprendizagem (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2018, p. 11).*

Além disso, é importante entender a personalidade do estudante, que tende a variar de acordo com as circunstâncias. Nesse sentido, conhecer as características do sujeito pode ajudar a compreender o transtorno e colaborar com seu desenvolvimento acadêmico, social, afetivo e cognitivo. O EC7 pontua que *“quando a turma tomar ciência de como o transtorno acomete o sujeito, grande parte dessas rejeições geradas no ambiente universitário, em especial na sala de aula, tendem a diminuir”* (EC7U16).

Nesse viés, o EP5 afirma que *“as pessoas têm que ser preparadas para lidar com autista e não fazer juízo de valor que a pessoa está sendo agressiva, e que essa parte de sentimento não existe no trato social”* (EP5U59), pois esse comportamento é característico do transtorno. O EP4 partilha dessa fala ao narrar que seria importante *“trabalhar com os colegas [...], os alunos de curso têm que ouvir muito sobre isso porque o esclarecimento faz com que a gente seja menos preconceituoso, menos equivocado nas nossas avaliações”* (EP4U15), ou seja, é preciso compreender para aceitar.

Desse modo, nota-se ser viável, além da formação para os profissionais da universidade, envolver os estudantes de graduação em temas ligados à Educação Inclusiva para que possam entender e respeitar as diferenças, evitando o preconceito.

3.4.3 Categoria 3 – A inclusão do estudante com TEA na Educação Superior: uma trajetória em construção

A categoria 3 se propõe a apresentar como a universidade aborda o tema da inclusão entre seus profissionais, quais as políticas que amparam o sujeito com TEA ao longo do percurso acadêmico, ou seja, no seu ingresso e permanência, e o que ela tem a oferecer para esses alunos em termos de auxílio e suporte. Objetiva, também, apresentar como é a vida acadêmica desse estudante na universidade, na qual cada indivíduo apresenta características específicas que precisam ser compreendidas e respeitadas. Assim, ela se origina de duas subcategorias, identificadas como “A universidade e a inclusão” e “O estudante com TEA na universidade”.

A primeira subcategoria, “A universidade e a inclusão”, visa apresentar como ocorre o ingresso do estudante com TEA e outras deficiências na universidade, desde o processo do vestibular, bem como a relação estabelecida entre a política inclusiva da instituição e os entrevistados. Além disso, se propõe a compreender como é a articulação dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação, a fim de atender as necessidades específicas de cada estudante e como o Comitê de Acessibilidade é percebido pelos entrevistados.

Já a segunda subcategoria, “O estudante com TEA na universidade”, visa apresentar os dilemas vividos por esses indivíduos, as dificuldades de interação social, o foco no imediatismo, além da dificuldade em gerenciar o seu tempo. Da mesma forma, visa apresentar como as escolhas desses sujeitos são percebidas pelos entrevistados e como se dá a valorização do conhecimento discente.

3.4.3.1 Subcategoria 1 – A universidade e a inclusão

Por meio das entrevistas realizadas com os participantes EN1, EN2, EN3, EP4, EP5, EC6 e EC7, visualiza-se que a instituição vem avançando para atender os estudantes com deficiência. Porém, ainda demonstra fragilidades no que diz respeito às políticas de ações internas para a ingresso do estudante com TEA, como se pode observar nas unidades de sentido descritas a seguir:

[...] o ingresso dos alunos pela experiência que tenho por acompanhamento são todos por vestibular [...] todos realizam com outros candidatos (EN2U1).

[...] o ingresso é via vestibular ou transferência de outras instituições, do Enem [...] (EN3U44).

Percebe-se que a universidade apresenta alguns pontos a serem fortalecidos no processo de ingresso do estudante com TEA – conforme expõe o entrevistado EN2, o indivíduo tem assistência no vestibular quando faz a identificação na inscrição: *“existe um formulário no vestibular solicitando algumas informações, se o aluno tem algum tipo de deficiência [...]”* (EN2U2). No entanto, diz que não tem conhecimento do formulário para o TEA: *“[...] aquele aluno voltado talvez para o autismo, confesso que não me recordo dele”* (EN2U2), o que evidencia o desconhecimento em relação à identificação nos formulários especiais para o autista.

Quanto ao oferecimento de assistência durante o vestibular e à utilização de estratégias para a correção das redações, a instituição atende o Aviso Circular nº 277 (BRASIL, 1996b), que especifica tais ações. O EN3 sinaliza que são atendidos os requisitos legais para o ingresso dessa população na Educação Superior: *“a prova do vestibular é a mesma prova, a correção é diferenciada para os alunos com necessidades educacionais especiais e o autista”* (EN3U52). Portanto, observa-se que o acesso do estudante com TEA e outras deficiências na Educação Superior, mesmo apresentando suporte para a realização da prova, ainda necessita de políticas e ações efetivas que ofereçam condições diferenciadas para oportunizar o acesso desses sujeitos em nível universitário.

A inexistência de ações, que impossibilitam a inclusão do estudante com TEA e outras deficiências, pode contribuir para a exclusão desse alunado na Educação Superior, que ainda se legitima com timidez – *“inclusão das pessoas com deficiência constitui-se em um grande desafio para a universidade, devido aos diferentes tipos de barreiras existentes [...]”* (ARAUJO, 2015, p. 38).

Loureiro *et al.* (2019) descrevem que a universidade tem um papel muito importante na formação do sujeito, visto que *“existe para produzir conhecimento, gerar pensamento crítico, organizar e articular os saberes, formar cidadãos, profissionais e lideranças intelectuais”* (LOUREIRO *et al.*, 2019, p. 174) que colaborem com a sociedade em defesa de melhorias. Conforme sinalizado por Perez (2020), é preciso estabelecer intervenções e procedimentos para que seja concretizada uma inclusão que atenda aos anseios dos estudantes com TEA e outras deficiências.

Outro aspecto mencionado pelos entrevistados EN1, EN2 e EN3 é que eles não têm conhecimento de uma política de inclusão interna documentada que garanta o

atendimento ao estudante com TEA. Nesse sentido, o EN3 afirma: *“eu não sei se tem alguma coisa escrita [...]”* (EN3U71). Ou seja, são realizados procedimentos para assegurar a permanência do aluno com TEA, mas não há documentação formal que ampare essas ações. O EN2 relata *“eu acredito que sim [...]”* (EN2U26), e menciona a existência do Comitê de Acessibilidade, porém, sem citar informações sobre ele. Já o entrevistado EN1 desconhece a existência de políticas nesse âmbito, pois sua resposta é: *“eu também não sei te dizer”* (EN1U11). Observa-se, dessa forma, que falta informação aos participantes sobre a existência de uma política interna na universidade para garantir o atendimento ao estudante com TEA e outras deficiências na Educação Superior. Percebe-se que a instituição vem realizando alguns avanços, mas há uma necessidade de implementar políticas internas para atender às reais necessidades desse alunado (DANTAS, 2017). É primordial que a universidade adote procedimentos para que todos os envolvidos com os estudantes com TEA e outras deficiências tenham acesso às políticas internas existentes e possam colaborar na sua reorganização com ações que tenham como objetivo consolidar a inclusão.

Os participantes EP4, EP5, EC6 e EC7 afirmam que realizam adaptações em atividades e avaliações – elaborando enunciados mais objetivos e claros –, além de oferecer um espaço específico para a realização das avaliações quando for do interesse do estudante com TEA. Contudo, relataram que não há registros desses procedimentos e que eles também não constam no Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação aos quais estão vinculados. Nesse sentido, o entrevistado EC7 expõe que, *“na realidade a gente não tem no nosso projeto pedagógico nada específico para aluno com autismo”* (EC7U18), e o EC6 compartilha que *“não tem nada no meu curso, não tem nada nos projetos pedagógicos [...]”* (EC6U37). Assim, pode-se observar que existe um trabalho diferenciado, mas que ele não consta no Projeto Político Pedagógico dos cursos, evidenciando a importância de introduzir essas práticas pedagógicas a fim de favorecer o processo de inclusão. Os participantes EC6 e EC7 acrescentam que:

A gente não tem nada assim estruturado no nível, a não ser as orientações de apoio que a gente recebe do Núcleo (EC7U23).

Se pedir se tenho todo um protocolo, vou dizer que não, nem sei se tem em algum lugar, não temos, mas a gente tem consciência, buscamos orientação ou conversamos muito entre nós, buscamos saída para cada caso que é o mais importante (EC6U60).

Devem existir protocolos técnicos para lidar, orientações conceituais elaborados, mas eu digo assim, se não houver sensibilidade, boa vontade do grupo de professores, nada vai resolver (EC6U61).

Por meio das narrativas, nota-se que a instituição vem atuando em prol da construção de uma política inclusiva, mas é nítida a inexistência de ações que assegurem ao estudante com TEA ter suas necessidades garantidas. O EC6 evidencia que faltam informações na reformulação do Projeto Político Pedagógico: *“fomos aconselhados pela instituição [...] que eles têm direitos a uma avaliação especial, mas isso não consta no meu Projeto Pedagógico e nem no novo agora”* (EC6U40). Destarte, a universidade precisa investir esforços para colocar seus princípios institucionais a respeito da inclusão tanto nas diretrizes quanto nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação. Assim, é preciso que toda a equipe de apoio ao estudante dialogue com os mesmos princípios balizadores.

O entrevistado EP4 assinala que *“[...] a universidade, mesmo incipiente nesse processo de suporte pedagógico, de auxílio ao professor e ao próprio aluno [...]deu um grande passo”* (EP4U27), pois *“quando eu entrei na universidade para hoje é outra universidade, com outra preocupação, outra perspectiva”* (EP4U28), evidenciando-se que a universidade vem adotando ações no que se refere ao ingresso e à permanência do estudante com TEA, além do suporte e apoio aos professores, coordenadores e famílias.

Ao referir-se às avaliações, o EP5 ressalta que *“uma estrutura igual a gente tem na PUCRS é fundamental, esse espaço pra fazer prova [...]”* (EP5U55), sendo importantíssima para beneficiar não somente os estudantes com TEA, mas todos aqueles que necessitam de atendimento diferenciado, evidenciando-se que a instituição tem uma preocupação com a inclusão, visto que dispõe de vários mecanismos no campo universitário, como descreve em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (PUCRS, 2021).

É urgente a organização da política institucional inclusiva, visto que as ações inclusivas ocorrem, mas de maneira isolada. Portanto, é preciso que tal política seja de conhecimento de toda a comunidade acadêmica, especialmente do corpo docente que irá atuar com os estudantes com TEA, com deficiências e necessidades educacionais específicas, pois, *“a partir dela, poderá haver um maior direcionamento das ações de acesso e permanência”* (DANTAS, 2017, p. 137).

No que tange ao Comitê de Acessibilidade, os participantes citaram poucas informações, visto que o EN2 menciona a existência de um Comitê de Acessibilidade,

mas “*não sei se os transtornos estão também inclusos neles*” (EN2U27). Já o entrevistado EC6 pontua que a instituição tem acessibilidade, como “*os elevadores, as portas que podem passar com cadeiras de rodas, até a questão dos deficientes visuais [...]*” (EC6U41). Visto que as questões de acessibilidade introduzidas no *campus* estão descritas no Plano de Garantia de Acessibilidade (PUCRS, 2021), mesmo tendo espaço e área a serem contemplados, a instituição obedece às instruções citadas na NBR 9050 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS [ABNT], 2004).

Uma série de dispositivos foi implementada após a norma entrar em vigor, tais como estacionamentos, entradas, rotas, rampas, elevadores, escadas, banheiros, bebedouros, áreas de atendimento acessíveis, entre outros. Além disso, consta no Plano de Garantia de Acessibilidade que está em desenvolvimento um aplicativo de orientação para geolocalização no interior do *campus*, com o intuito de apoiar as demandas de acessibilidade. Assim, conforme Araujo (2015, p. 68):

[...] a acessibilidade no sentido mais amplo garante ambiente de educação com qualidade. Tal característica deve abarcar não apenas salas de aula, mas também os espaços do entorno das edificações, que recebem estudantes com deficiência [...].

A acessibilidade proporciona aos alunos mais autonomia e liberdade dentro das possibilidades que o espaço oferece. Araujo (2015) descreve que o ingresso do estudante com deficiência na universidade beneficia todos os envolvidos, pois aprendem a conviver com as diferenças e a respeitar o direito do outro, como aponta o participante EP5: “*a minha experiência com Albert me marcou para o resto da minha carreira, agora meus enunciados melhoraram muito depois que fui professora dele*” (EP5U47). A presença do estudante com deficiência fortalece a convivência, o respeito e a valorização das diferenças.

3.4.3.2 Subcategoria 2 – O estudante com TEA na universidade

As entrevistas realizadas com os participantes EP4, EP5, EC6 e EC7 oferecem dados importantes para conhecer como é trajetória do estudante com TEA na universidade, quais são os dilemas vivenciados por eles e quais mecanismos podem favorecer a inclusão e auxiliar a trajetória acadêmica.

Nesse sentido, o entrevistado EP5 relata que logo nos primeiros dias de aula apresenta os espaços da universidade aos estudantes, incluindo a biblioteca, por ser

um local que comporta uma gama de informações – material impresso, pesquisas e consultas *on-line*. E foi durante a apresentação na biblioteca que ele percebeu que um aluno tinha um comportamento diferente, pois *“olhei para aquele menino quieto, com aspectos de assustado, os outros todos prestando atenção e ele muito incomodado com aquela situação”* (EP5U6). Na ocasião, ele foi acolhido por um profissional do Núcleo que o levou para outra sala. Pelo relato, nota-se que o ambiente desconhecido gera desconforto para o estudante com TEA, e que o fato ocorreu devido à ocultação do diagnóstico pelo estudante: *“ele não tinha se identificado contendo algumas necessidades especiais”* (EC7U8).

Além disso, observa-se que o estudante com TEA apresenta dificuldades quando há quebra na rotina sem previsibilidade, por isso, qualquer alteração deve ser informada com antecedência e de forma clara para evitar que se desorganize e apresente comportamentos atípicos (FERRARI, 2016). Outro aspecto é que “[...] o aluno com TEA apresenta desconforto em relação ao excesso de ruídos, fazendo com que a experiência de estar com muitas pessoas possa ser extremamente desagradável devido ao barulho [...]” (OLIVEIRA; ABREU, 2019, p. 78). Fatores que também podem desencadear desconforto são: iluminação, ventiladores e barulhos externos, pois uma das “características claramente identificadas em pessoas autistas é a hipossensibilidade⁵ ou hipersensibilidade⁶ a experiências sensoriais específicas” (OLIVEIRA; ABREU, 2019, p. 78). Conforme sinaliza o EP5, *“o professor tem que ser avisado de antemão”* (EP5U70), pois um ambiente preparado evita sofrimento para todos.

Outra questão pontuada pelos entrevistados EP4, EP5, EC6 e EC7 é a dificuldade na interação social no ambiente acadêmico:

[...] mais importante para mim nesse momento é a questão da socialização, esses alunos têm muitas dificuldades [...] (EP4U8).

Isso é um problema, especialmente se o aluno for jovem porque a tendência dele é começar a se relacionar com os demais colegas e nem sempre todos os colegas estão abertos a aceitar essa interação (EC6U9).

A interação social, a dificuldade de abstração e inferência, os deixa linear na reação e na comunicação (EP5U58).

Observa-se preocupação em relação às dificuldades na interação social dos estudantes com TEA, uma vez que se trata de um complicador para o percurso na

⁵ Os indivíduos têm pouca sensibilidade a estímulos externos.

⁶ Os indivíduos têm muita sensibilidade a estímulos externos.

universidade, não somente para esses sujeitos, mas para todos as pessoas, pois ela é um componente essencial para o desenvolvimento humano, sendo que o contato com outros sujeitos institui processos de aprendizagens (VIGOTSKI, 2007), Conforme pontua o entrevistado EC6, *“normalmente lidam com as pessoas como se estivessem eles mesmos no ambiente [...] essa dificuldade de uma interação”* (EC6U3). Destaca-se que essas dificuldades são descritas no DSM-5, englobando três níveis de gravidade (3, 2 e 1), variando de intensidade a cada nível (APA, 2014). O TEA apresenta diferentes particularidades em suas características, mas a interação social é provavelmente um dos indícios mais comuns presentes nesses sujeitos (BANDEIRA, 2020).

O participante EC6 expõe a importância de compreender o funcionamento do sujeito com TEA, visto que são muito centrados em si mesmos e demandam da postura do professor para serem acolhidos e respeitados pelos demais estudantes, pois *“a turma tem que perceber [...] que é possível tratar diferente, então, depende muito da habilidade do professor”* (EC6U53). Assim, o docente é fundamental nessa ação, dado que é preciso conviver e respeitar as diferenças do outro, porque ter deficiência ou não faz parte de nossa condição humana. Aliás, *“[...] quando a diversidade se contrapõe ao padrão, amplia-se a capacidade simbólica, a consciência e o respeito pelo diferente [...]”* (SANTOS, 2016, p. 17).

Desse modo, é preciso ter cuidado para que o professor não seja a única referência na sala de aula, porque eles ficam presos na referência e se esquecem do entorno. *“E quando isso acontece, a turma se incomoda, porque fica num diálogo entre o professor e esse aluno, com as questões específicas do aluno”* (EC6U56), causando instabilidade entre a turma e o estudante. Conforme sinalizam Santos (2016) e Bassotto (2018), o docente deveria ser a mola propulsora na inclusão dos estudantes com TEA e com outras deficiências, propiciando um ambiente de interação, trocas, experiências e conhecimentos, a fim de que a inclusão ocorra de forma satisfatória.

Outro aspecto importante levantado pelo entrevistado EP4 mostra que os colegas do estudante com TEA têm dificuldade em tratá-lo como adulto, pois muitas vezes tratam *“[...] como crianças, então a maior dificuldade é enxergar como um adulto”* (EP4U13). E ainda sinaliza que *“são vistos como pessoas incapazes de suas capacidades”* (EP4U9), dificultando sua interação no ambiente acadêmico. Assim, é possível perceber a necessidade de elaborar estratégias para que todos compreendam as especificidades dos alunos com TEA e consigam criar relações de

forma respeitosa (conhecer as especificidades das pessoas que apresentam o transtorno pode auxiliar os demais estudantes a compreenderem a maneira como elas se sentem mais confortáveis em interagir).

Diante dessa narrativa, observa-se que o estudante com TEA ainda é alvo de *bullying*, o que causa sofrimento e prejuízo em seu percurso acadêmico. O *bullying* é uma das formas de agressão mais presentes entre crianças e jovens no ambiente escolar, sendo que a maioria das “vítimas apresenta problemas de aprendizagem, de socialização, de relacionamento com os colegas [...]” (AMARANTES, 2019, p. 211), causando também danos psicológicos.

O entrevistado EC7 afirma que o comportamento do autista interpretado sem uma visão prévia do que é o transtorno pode acarretar desarmonia, por isso que *“alguns colegas [...] têm evitado querer fazer trabalho com ele, isso acaba isolando-o e colocando-o em sofrimento, esse sofrimento acaba em estresse”* (EC7U15), afetando seu emocional e, conseqüentemente, seus estudos. Segundo o participante EC6, é preciso *“evitar que o grupo sancione, penalize o aluno por ser diferente”* (EC6U17).

Olivati e Leite (2019, p. 742) enfatizam que “[...] garantir que o estudante com TEA tenha condições igualitárias na sua vivência acadêmica, como qualquer outro estudante, ainda se configura um desafio [...]”, dificultando sua interação social no grupo em que está inserido.

Segundo o EP5, as dificuldades de interação social do indivíduo com TEA podem ser amenizadas com a presença positiva do professor. Ele conta que, após o primeiro contato com um sujeito com autismo ter sido desafiador, buscou informações a respeito do transtorno, o que lhe possibilitou compreender melhor como lidar com as particularidades.

Influenciei positivo porque eu estava numa atitude mais acolhedora, eu aparentava mais tranquilidade para lidar [...] (EP5U31).

Eu estava preparada, inclusive eu fiz materiais para ele, eu me dei conta que os enunciados [...] estudando sobre o Espectro a dificuldade de abstração, os vocabulários (EP5U33).

Eu criei um código, eu fiz um dicionário com os termos da minha disciplina e passei para ele (EP5U34).

Quando o professor tem conhecimento sobre o transtorno, tudo tende a caminhar de forma suave, o que auxilia tanto no aprendizado do sujeito que o apresenta quanto no dos demais estudantes e, ainda, possibilita a interação social,

conforme apresenta o EP5: *“no final do semestre, os guris pegaram um carinho por ele e vários o acompanham até agora”* (EP5U48). O entrevistado EC6 partilha dessa vivência ao expor que *“eu tive um caso de uma menina que foi adotada pelo grupo, porque nós fizemos um trabalho desde o primeiro nível levando para essa questão da integração”*⁷ (EC6U52), destacando que é necessário planejamento, estratégias e determinação para alcançar bons resultados.

O participante EP5 aponta que *“Albert foi um dos melhores alunos que tive na vida, porque ele estuda tudo e é uma pessoa muito sincera, um ser humano fantástico, mas como ele não tem freio, a humanidade não está preparada”* (EP5U49) – enfatizando que a sinceridade gera consequências para o indivíduo com TEA, visto que fala sem se atentar aos danos que pode ocasionar. O entrevistado EP4 também vivenciou dificuldades de interação social, porém, conseguiu conscientizar a turma de que cada indivíduo tem um jeito de ser e agir, sendo preciso aprender a conviver e a respeitar, e, assim, aos poucos o aluno interagiu dentro das suas possibilidades.

No que se refere ao foco no imediatismo, os entrevistados relatam que o estudante com TEA tem impregnado muito forte essa questão de resolver tudo de imediato, principalmente quando tem conhecimento do conteúdo ministrado em sala, bem como quando tem dúvidas e quer saber naquele instante, sem paciência para esperar. Com o intuito de controlar essa ansiedade, o participante EP5 explica que foi necessário criar protocolos para evitar a interrupção incessante e, também, para oportunizar aos demais colegas a participação nas aulas expositivas, como, por exemplo, estipular um tempo para que a turma tivesse condições de realizar os cálculos e encontrar os resultados, pois *“Albert os calcula mentalmente com uma rapidez incrível”* (EP5U51).

Nesse sentido, o participante EC6 também compartilha que nas vivências com estudantes com TEA precisou intervir pelo fato de o aluno ser muito ansioso e querer resolver tudo o mais rápido possível, como já mencionado. Observa-se que muitos alunos com TEA têm capacidades surpreendentes em conteúdos exatos, por conta das características inerentes ao transtorno e, por isso, é preciso que o professor crie protocolos para trabalhar essa inquietação, mas sempre incentivando a sua participação, visto que têm muito a contribuir tanto no meio acadêmico quanto na sociedade, por *“englobar ótima memória, grande atenção aos detalhes, facilidade para*

⁷ O entrevistado referiu-se à inclusão (EC6U52).

detectar erros e coisas fora do padrão, além da alta tolerância a funções repetitivas [...]” (COSTA; NAKANDAKARE; PAULINO, 2018, p. 9).

De acordo com os participantes, lidar com o tempo é outro desafio vivenciado pelo estudante com TEA, pois precisam de auxílio para organização do cronograma de estudos e demais tarefas que necessitam ser executadas dentro de prazos estabelecidos, bem como necessitam ser lembrados constantemente sobre as datas de entrega dos materiais. Em concordância, o entrevistado EN3 revela que os alunos com TEA procuram o Núcleo para pedir apoio quando perdem prazo nas entregas de trabalho: *“eu não consegui fazer o trabalho do professor, você consegue conversar com ele se tenho um tempo maior?”* (EN3U86). Em momentos como esse, eles são incentivados pelos profissionais do Núcleo a conversar com seu professor e negociar uma nova data, incentivando a autonomia.

Observa-se que o sujeito com TEA tem dificuldades para “organizar e processar informações e para estabelecer prioridades para a execução de tarefas” (KHOURY *et al.*, 2014, p. 19). Em conformidade, Rocha *et al.* (2018) mencionam que é possível contribuir com o processo de aprendizagem na universidade por meio de estratégias como: manter o estudante informado sobre as possíveis alterações, flexibilizar o tempo de entrega de trabalhos, entre outras.

Os participantes EP5 e EC7 afirmam que uma das virtudes presentes no corpo docente é respeitar as escolhas do estudante com TEA – desde a escolha do curso de graduação até a opção por realizar as avaliações em outro espaço que não a sala de aula. Em relação a esse aspecto, é exposto para o estudante os benefícios de realizar a avaliação em um espaço no qual ele pode fazer com mais tempo e com calma, cabendo a ele decidir. Segundo o EP5, *“eu o convenci a fazer a prova no Núcleo, disse que iria fazer a mesma prova e ele dizia muito para mim que não queria ser tratado como especial, que ele queria ser igual aos outros”* (EP5U45). Perante a fala do estudante, o EP5 esclareceu que o transtorno não o inferiorizava e que cada indivíduo tem suas particularidades, as quais precisam ser respeitadas. Dessa forma, auxiliou o aluno a aceitar suas próprias diferenças, ressaltando a importância da sensibilidade no processo de inclusão. Portanto, percebe-se como a universidade precisa deixar claro essa postura, não somente para os outros alunos, mas para os próprios sujeitos com TEA, evidenciando que eles têm o direito de ser diferentes e respeitados, que a sua diferença não os diminui e que negá-las significa colocá-los em desvantagem.

É preciso respeitar a diversidade no seu tempo, nas suas escolhas e nas suas particularidades (OLIVATI, 2017). Assim, o EC7 realizou uma intervenção no intuito de colaborar com a aprendizagem do estudante e oportunizou a escuta, propiciando reflexões na tomada de decisão sobre a vida acadêmica: *“deixamos a critério dele em querer fazer a prova no Núcleo ou junto com os colegas”* (EC7U31).

Durante as entrevistas, os participantes EP5 e EC6 mencionam a importância de valorizar o conhecimento do discente, pois *“eles são excelentes executores de algoritmos, para a matemática são fantásticos, uma memória estrondosa [...]”* (EP5U54). O entrevistado EP5 tem um olhar minucioso sobre as potencialidades do estudante e transforma esse conhecimento em benefício para o próprio estudante e para os colegas. E, a partir dessa compreensão, a participação e a colaboração do aluno com TEA tornaram-se muito presente nas aulas, visto que ele ajuda aqueles que apresentam dificuldades em cálculos. Nota-se que essa estratégia é de suma importância para favorecer a interação social e as trocas de experiências entre o grupo, uma vez que *“é necessário que ele se aproprie de tudo o que aquela sala oferece em termos de conhecimento”* (ROCHA *et al.*, 2018, p. 144), pois quando o professor compreende como o estudante com TEA aprende, a inclusão se concretiza. Nas palavras de Oliveira e Abreu (2019, p. 81):

Diante disso, pensamos que a inclusão desses alunos na universidade pressupõe acreditar na sua capacidade de aprender e de se desenvolver, implica valorizar as suas ilhas de competências e não em vê-las como obstáculos ao seu desenvolvimento.

Para tanto, é possível perceber que o entrevistado EP5 valoriza o conhecimento do estudante com TEA e eleva sua autoestima ao afirmar que *“eu brincava assim: esse semestre vai ser bom porque a gente tem aqui uma memória estrondosa, comecei a valorizar o que ele tinha bom para nos trazer para aula”* (EP5U35), construindo também uma relação de amizade.

O participante EC6 pontua que os sujeitos com TEA têm dificuldades em interpretação de texto, mas *“no que se refere à própria leitura, o volume de informação que dominam, [...] apresentam no geral uma postura mais avançada do que os demais estudantes sem o transtorno”* (EC6U5), demonstrando boa compreensão em informações claras e objetivas.

Nesse viés, o EP4 relata a participação do estudante com TEA em uma apresentação de trabalho ocorrida em uma escola e como *“ele tinha uma memória*

muito boa, as gurias deram para ele todos os dados dos alunos, todos os gráficos, coisas que ele era bom [...]” (EP4U29), salientando a importância de incentivar a interação e, ao mesmo tempo, abrir espaço para que o indivíduo mostre suas potencialidades.

Assim, é possível afirmar que a inclusão do estudante com TEA na universidade está em processo de construção, visto que determinadas ações ainda estão sendo colocadas em prática, embora haja questões pertinentes que precisam ser viabilizadas para que se concretize a inclusão desse alunado em todos os níveis de acessibilidade.

O processo de inclusão é construído por todos, formando uma rede de apoio e interações em que cada pessoa necessita ser vista a partir de suas particularidades, desejos e necessidades. Essa rede de apoio já formada precisa ser alargada e fortalecida por meio da implementação de ações estratégicas que dialoguem entre si, buscando a conexão entre as políticas da universidade, os Projetos Políticos Pedagógicos, os currículos de cada curso, a formação de professores, as orientações aos estudantes e o incentivo a diferentes formas de interação. Visando à inclusão como processo em movimento, as ações precisam ser construídas e analisadas à luz dos princípios da missão institucional, considerando todas as prerrogativas legais existentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta dissertação é fruto de um sonho construído com muita perseverança e dedicação, um sonho que para se tornar real demandou grandes escolhas, mudança de Estado e a troca da estabilidade para um local ainda desconhecido, cheio de incertezas. Porém, o desejo de ingressar nessa nova rota rompeu com esses obstáculos, tornando possível trilhar esse percurso que exigiu esforço, dedicação e persistência. A caminhada foi árdua, mas compensatória, com muita aprendizagem que possibilitou meu crescimento pessoal, profissional e mais ainda como ser humano, visto que não finalizamos como começamos, pois somos seres inacabados. Ademais, me possibilitou vivenciar este processo como aluna e ao mesmo tempo ocupando espaço na instituição como pesquisadora, a fim de compreender como os profissionais, docentes e coordenadores, lidam com a inclusão no universo acadêmico, ouvindo seus relatos, suas vivências e suas experiências.

Para tanto, os conhecimentos construídos nessa trajetória proporcionaram-me progresso tanto como aluna – durante as aulas na pós-graduação, nos encontros do grupo de pesquisa – quanto no momento de atuar como pesquisadora, uma vez que o contato mais próximo com a temática me permitiu ampliar a visão sobre o TEA. Dessa forma, esse aprendizado consolidou minha escolha profissional, que com certeza é o que me fez e me faz ser uma pessoa melhor a cada dia, vivendo no meio de tantas diversidades, aprendendo a enxergar, com cada sujeito com deficiência, as possibilidades que a vida permite avistar por meio de outros ângulos.

No início desse processo, foi necessário mergulhar nos estudos para compreender as singularidades do estudante com TEA e perceber que suas limitações não podem ser um empecilho para alcançar seus objetivos – todos nós carregamos uma deficiência “camuflada” que não nos impede de lutar pelos nossos ideais.

Desse modo, compreendi **como ocorre o percurso acadêmico do estudante com TEA na perspectiva dos profissionais especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, dos professores e dos coordenadores de curso da PUCRS**, alcançando os objetivos propostos pela pesquisa. **Ao analisar a visão dos professores e dos coordenadores de curso sobre a inclusão do aluno com TEA na Educação Superior**, percebi que o ingresso desses estudantes na universidade trouxe desafios para esses profissionais devido ao desconhecimento acerca do

transtorno e suas peculiaridades, gerando inquietações, frustrações e ansiedade. Além disso, outro desafio foi a necessidade de uma reorganização na prática pedagógica, que induz sair do comodismo e lançar estratégias para atender esse alunado. Essas mudanças no âmbito universitário são fundamentais para atender a individualidade do estudante com TEA, mas é preciso que o professor esteja aberto para compreender, aceitar e respeitar o que foge do que chamamos de normal, pois incluir vai muito além das questões físicas, pedagógicas e atitudinais – é preciso conscientizar os docentes e capacitá-los com formações continuadas para que, de fato, a inclusão seja feita.

Ao conhecer os apoios oferecidos aos alunos com TEA no âmbito da universidade, ficou evidente que a instituição, juntamente com a equipe de profissionais especializados, professores e coordenadores, preocupa-se com o acolhimento, bem como com o tipo de atendimento que cada indivíduo com TEA necessita. Os apoios oferecidos vão desde o vestibular até a conclusão da graduação, com destaque para o vestibular com tempo adicional, leitor, transcritor e outros que são importantes para o desenvolvimento do aluno.

No que se refere à identificação das dificuldades enfrentadas por esses alunos, na perspectiva dos profissionais da PUCRS, percebi que necessitam de diferentes apoios, como os supracitados, mas também de um atendimento mais individualizado, como a presença de monitores para colaborar no processo de aprendizagem. Além disso, é fundamental o apoio para a construção de uma imagem positiva de si mesmo, no sentido de conseguir se perceber como alguém que tem o direito de ser como é, que sua diferença é respeitada e acolhida pelos seus colegas, e que tem o direito de fazer uso de todos os recursos de que necessita, sem se sentir de alguma forma menor por necessitar deles – afinal, todo estudante precisa de determinados recursos ao longo de sua trajetória acadêmica.

Por último, **ao analisar como a universidade viabiliza o ingresso e a permanência dos estudantes com TEA na graduação – neste estudo os resultados foram alcançados a partir da visão dos entrevistados sobre esses alunos na Educação Superior** –, foi percebido que a instituição desempenha um papel importante no que se refere à inclusão de estudantes com TEA e outras deficiências, visto que adota ações que iniciam no vestibular, quando é sinalizada a necessidade de um atendimento diferenciado, e que permanecem acompanhando o aluno, se ele assim desejar, durante seu percurso acadêmico.

Além dessa atenção aos estudantes, a universidade faz o acolhimento da família, ouvindo suas demandas e contribuindo para o bem-estar do discente. Fica claro que o aluno com TEA, mesmo que vagarosamente, está conquistando seu espaço na universidade, apesar da existência de fatores que dificultam seu ingresso e permanência; é visível que a inclusão segue para uma construção efetiva.

Desse modo, a inclusão do estudante com TEA vem sendo construída à medida que a universidade se depara com esses indivíduos, em que é possível perceber fragilidades na implementação de políticas institucionais e ausência de informações no Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação, sendo que são fundamentais para garantir a inclusão por todos os envolvidos no meio acadêmico.

Destarte, observa-se que a pesquisa foi uma importante ferramenta para conhecer e entender a vivência dos profissionais especializados, juntamente com professores e coordenadores, em relação ao ingresso e à permanência do estudante com TEA, bem como colaborou para compreender sua trajetória na Educação Superior. Além disso, pode contribuir para que a instituição pesquisada possa implementar políticas institucionais que favoreçam a inclusão, além de investir na formação continuada dos profissionais que atuam na universidade.

Concluo que as aprendizagens construídas nesses dois anos foram responsáveis pelo meu crescimento e amadurecimento como professora e pesquisadora. Aprendi que na vida é preciso coragem e persistência para enfrentar os obstáculos e os desafios que encontramos no decorrer do caminho, pois não há vitórias sem lutas. Esta dissertação é o resultado dos momentos de estudo, de trocas com grupos e dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo. Por ser um tema com pouca produção na área educacional, disponibilizo esta pesquisa com a expectativa de que possa ampliar o debate e, assim, incentivar a produção de outros trabalhos sobre o estudante com TEA na Educação Superior, uma vez que seu ingresso e permanência estão se concretizando no cenário universitário.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Daniela Patti do. Paradigmas da inclusão: uma introdução. *In*: SOBRINHO, F. P. N. (Org.). **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 12.
- AMARANTES, Sandra Regina Gavasso. O papel do psicopedagogo frente aos desafios do *bullying*. *In*: DICKMANN, I. (Org.). **Caminhos da educação**. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019. v. 5. p. 205-213.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADE, Joanna Angélica Melo de. **Família e habilidades socioemocionais: um estudo sobre a pessoa com deficiência em um curso de licenciatura em biologia**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014.
- ARAUJO, Eliece Helena Santos. **Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Faculdade de Direito da UFBA**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- ARRUDA, Gabriela Alves de.; DIKSON, Dennys. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 214-227, mai./ago. 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050: acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- AUGUSTO, Cleicle Alburquerque *et al.* Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **RESR**, Piracicaba, v. 51, n. 4, p. 745-764, out./dez. 2013.
- BANDEIRA, Luana Lopes. **Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB**. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- BARBOSA, Heloisa Fonseca; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A inclusão de pessoas com autismo no ensino superior: percepções discentes sobre o ingresso à universidade. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. *Anais eletrônicos [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/58539>. Acesso em: 7 dez. 2020.

BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado; VESTENA, Carla Luciane Blum. Uma experiência de inclusão e aprendizado cooperativo na disciplina de estágio supervisionado em pedagogia. *In*: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola**: os desafios continuam. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007. p. 113-126.

BARROS, Luis Eduardo dos Santos. **Turismo e inclusão**: a viagem de um autista. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Turismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BASSOTTO, Beatriz Catharina Messinger. **Escolarização e inclusão**: narrativas de mães de filhos com transtorno do espectro autista (TEA). 2018. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10260.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10436.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=13.977%2C%20de%202020\),Art.,discrimina%C3%A7%C3%A3o%20por%20motivo%20da%20defici%C3%A7%C3%A3o](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=13.977%2C%20de%202020),Art.,discrimina%C3%A7%C3%A3o%20por%20motivo%20da%20defici%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF:

Presidência da República, 2015. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 8 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Documento orientador do Programa INCLUIR – acessibilidade na educação superior**. Brasília, DF: MEC, 2013b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Gabinete do Ministro. **Aviso circular nº 277, de 8 de maio de 1996**. [Dirigido aos reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.] Brasília, DF: MEC, 1996b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 2678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF: MEC, 2002b. Disponível em:
<https://www.fnede.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Incluir – acessibilidade na educação superior**. Brasília, DF, 2005c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>. Acesso em: 16 jan.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília: INEP/DAES/CGACG, 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Universidade para Todos (Prouni)**. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica nº 24, de 21 de março de 2013**. Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF: MEC, 2013d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Superior. **Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais**: relatório de primeiro ano. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRITO, Elaine Rodrigues de. A inclusão do autista a partir da educação infantil: um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no município de Sinop - Mato Grosso. **Eventos Pedagógicos**, Cáceres, v. 6, n. 2, p. 82-91, 2015.

BORGMANN, Marta Estela. **Reconhecimento da diferença**: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior. 2016. 171 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

BUSCAGLIA, Leo F. **Os deficientes e seus pais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 65-74, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **As representações sociais dos professores de alunos com síndrome de down incluídos nas classes comuns do ensino regular**. 2006. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

CHALITA, Gabriel. **Semeadores da esperança**: uma reflexão sobre a importância do professor. São Paulo: Cortez, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais

cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021.

COSTA, Bruna Santos; NAKANDAKARE, Eduardo Bento; PAULINO, Eduardo. A inserção do autista no meio acadêmico e profissional de tecnologia da informação. **Refas**, São Paulo, v. 4, n. 4, 2018. Disponível em: <http://www.revistarefas.com.br/index.php/RevFATECZS/article/view/190>. Acesso em: 1 nov. 2020.

CRUZ, Ângela Maria Paiva. Por uma educação verdadeiramente especial. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (Org.). **Inclusão no ensino superior, docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 9-10.

CRUZ, Gilvan Oliveira da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Inclusão social: um olhar no sistema sociocultural e educacional. **Saberes da Educação**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Gilvan.pdf. Acesso em: 1 nov. 2020.

CRUZ, Raphaela de Lima. **Inclusão no ensino superior**: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

DANTAS, Nozângela Maria Rolim. **A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande**: desafios e possibilidades. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DIAS, Robson Batista *et al.* Tessituras acerca do transtorno do transtorno do espectro autista. In: DIAS, Robson Batista; BRAGA, Paola Gianotto; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Marques (Orgs.). **Educação especial e autismo**. Campo Grande: Perse, 2017. p. 61-76.

DIAS, Robson Batista; GIL, Viduani Sopran. Educação especial e ensino comum: um espaço para inclusão. In: DIAS, Robson Batista; BRAGA, Paola Gianotto; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Marques (Orgs.). **Educação especial e autismo**. Campo Grande: Perse, 2017. p. 45-58.

DONATI, Grace Cristina; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com TEA. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1459-1470, 2018.

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de**

Fora pede passagem: e agora? 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FARRELL, Michael. **Dificuldades de comunicação e autismo:** guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERRARI, Juliana Barbosa. Inclusão de um estudante autista no ensino superior, um relato de experiência na UFPR Litoral. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 7., 2006, São Carlos. **Anais eletrônicos [...]** Campinas: Galoá, 2016. 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: 1 nov. 2020.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil:** o que é e como tratar. São Paulo: Paulinas, 2007.

FERREIRA, Jeanne Michelle Matozinhos de Carvalho. **Acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade de Brasília:** sentidos de educação inclusiva. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FRANCO, Rafaela de Melo. **Uma comparação de dois métodos para ensinar tato para crianças com transtorno do espectro autista.** 2018. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Lisboa, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de. **Aspectos teóricos e conceituais:** métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. *In:* LONGHINI, Marcos Daniel (Org.). **O uno e o diverso na educação.** Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75- 92.

GOLDIM, José Roberto *et al.* O processo de consentimento livre e esclarecido em pesquisa: uma nova abordagem. **Revista Associação Médica Brasileira**, [S. l.], v. 49, n. 4, p. 372-374, 2003.

GOMES, Claudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-100, 2006.

IMPERATORI, Thaís Kristosch *et al.* Estudantes com autismo na educação superior: a experiência da Universidade de Brasília - Brasil. *In:* ACEVEDO-RINCÓN, Jenny Patricia (Ed.). **Práticas docentes, metodologias e inclusão:** um olhar desde a complexidade da escola à universidade. Madrid: Global Knowledge Acadêmicas, 2019. p. 216-226.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da educação superior 2018**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2018a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Resumo técnico: Censo da educação superior 2016**. Brasília, DF: Inep, 2018b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília, DF: Inep, 2017.

JUVÊNCIO, Vera Lúcia Pontes. **Contribuição das tecnologias da informação e comunicação (TICs) para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual: o caso da Universidade Federal do Ceará**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. 3-11, 2006.

KHOURY, Laís Pereira *et al.* **Manejo comportamental de crianças com transtorno do espectro do autismo em condições de inclusão escolar: guia de orientação a professores**. São Paulo: Memon, 2014. *E-book*.

KUPAS, Rubia; SOARES, Edvaldo. Métodos para auxiliar na inclusão de alunos com autismo no ambiente escolar. *In*: POKER, Rosimar Bortolini; NAVEGA, Marcelo Tavella; PETITTO, Sônia (Orgs.). **Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 123-140.

LACERDA, Guilherme Brito de. **Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior do Cariri**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LEONARDO, Fátima Cristina Luiz. **Associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas pelos professores universitários**. 2017. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

LOPES, Eliana Rodrigues Boralli. **Autismo: trabalhando com a criança e com a família**. São Paulo: EDICON; AUMA, 1997.

LOUREIRO, Armando Paulo Ferreira *et al.* A universidade, a educação de adultos e a inclusão social. *In*: PIGAGLIE, Gladys Batista; OLIVEIRA, Antonella Carvalho (Orgs.). **Conhecimentos e saberes da psicopedagogia clínica e institucional**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 173-181.

LUZ, Katariny Labore da. **Os caminhos da política de acessibilidade da UFG como afirmação dos direitos da pessoa com deficiência**. 2018. 172 f.

Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

LUZ, Katia Cristina. **A veiculação da produção científica sobre o autismo no Brasil: embates e tensões**. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MACÊDO, Cláudia Roberto Soares de. **A criança com transtorno do espectro autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM)**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária**. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (Org.). **Inclusão no ensino superior, docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 45-56.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MARTINS, Susan de Jesus. **Interação social em jovens com síndrome de Asperger**. 2009. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, São Jorge, 2009.

MAZZILLO, Ida Beatriz Costa Velho. **Inclusão escolar: dissonâncias entre teoria e prática**. In: ROSA, Suely Pereira da Silva. **Educação inclusiva**. Curitiba: IESDE, Brasil S. A., 2009. p. 17-26.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, Cleberson de Lima; RIBEIRO, Sonia Maria. **Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: um estudo da produção acadêmica na área da educação**. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 12, n. 1, p. 189-2016, 2017.

MIRANDA, Wagner Tadeu Sorace. **Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais**. 2004. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

MOMBERGER, Moana Meinhardt. **Inclusão no ensino superior: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleonice Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NASCIMENTO, Vera Creusa de Gusmão do. **Quando as “exceções” desafiam as regras**: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

OLIVATI, Ana Gabriela. **Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com transtornos do espectro autista em uma universidade pública**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: uma análise interpretativa dos relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 729-746, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n4/1413-6538-rbee-25-04-0729.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ABREU, Tiago Florêncio de. 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**, Marília, v. 6, n. 2, p. 69-86, jul./dez., 2019.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata; PIMENTEL, Susana Couto. Inclusão na educação superior: apontamentos sobre a afiliação de universitários com deficiência. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, e019017, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653637>. Acesso em: 17 jan. 2021.

OLIVEIRA, Juliana de. **Escolarização inclusiva e transtorno do espectro autismo no município de Barueri (SP): perfil dos alunos e perspectivas dos pais**. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. *In*: UNITED Nations Human Rights. Paris, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CIÊNCIA, A EDUCAÇÃO E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia, mar. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 16 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPS); ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual**. Montreal: OPS; OMS, 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

PEREIRA, Candido Carlos Eduardo. **Inclusão no ensino superior: percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal**. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016.

PEREZ, Nicole Fischer. **Vivências e oportunidades de aprendizagem: a criança de 3 anos com deficiência e seus pares na escola de educação infantil**. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). **Sobre a PUCRS**. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.pucrs.br/institucional/sobre-a-pucrs/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PORTO DA SILVA, Sandra Elisabete. Art mães: um espaço terapêutico para familiares em uma escola especial. *In*: SILVA, Karla Fernanda Wunder; BINS, Katiucha Lara Genro. (Orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa escola especial da prefeitura de Porto Alegre**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 51-56.

REZENDE, Rosana Meire Cazadei. **Formação docente para inclusão do aluno com transtornos do espectro autista no ensino superior**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

RIELLA, Michele da Silva Nimeth. **Inclusão e acessibilidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2020.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 7, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

ROCHA, B. R. *et al.* Universitários autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com TEA nas IES e sobre a figura do docente nesse processo. **Revista Educação em Foco**, [S. l.], n. 9, p. 140-153, 2018.

RODRIGUES, Isabel de Barros. **(D)Efeitos da medicalização sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA**. 2017. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROSA, Suely Pereira da Silva. Escola inclusiva: as crianças agradecem. *In*: ROSA, Suely Pereira da Silva; DELOU, Cristina Maria Carvalho; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes *et al.* **Educação inclusiva**. Curitiba: IESDE, Brasil S. A., 2009. p. 27-40.

ROZEK, Marlene. A formação docente: tensões e possibilidades. *In*: ROZEK, Marlene; VIEGAS, Luciane Torezan. (Orgs.). **Educação inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 13-35.

ROZEK, Marlene. Subjetividade, formação e educação especial: configurações nas políticas de inclusão escolar. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Escolarização e deficiência**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 205-216.

SANTOS, Aline de Almeida. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Boaventura dos Santos (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. **Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)vendo a atividade docente na educação superior**. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SANTOS, Tatiana dos; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Política nacional para a inclusão no ensino superior: uma revisão da legislação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 16, n. 3, p. 194-200, 2015.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan./abr. 2016.

SERRA, Dayse. Autismo, família e inclusão. **Polêm!ca**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 40-56, 2010.

SILVA, Élide Cristina Santos da. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, Karla Fernanda Wunder. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007, 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Karla Fernanda Wunder. Tramas de um nome – transtorno do espectro autista – desvelando aspectos sobre o sujeito e suas características. *In*: SILVA, Karla Fernanda Wunder; BINS, Katiucha Lara Genro. (Orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa escola especial da prefeitura de Porto Alegre**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 17-30.

SILVA, Mariana Valente Teixeira da. **Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

SILVA, Vanessa Caroline da. **O estudante com transtorno do espectro autista nas universidades brasileiras**. 2020. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul./dez. 2015.

SOUZA, Juliana Alves *et al.* A importância do aluno apoiador no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. *In*: SEMINÁRIO DE PROJETOS DE ENSINO: Diretoria de Planejamento e Projeto Educacionais (DPROJ), 2017, Marabá. **Anais eletrônicos** [...] Marabá: Unifesspa, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/spe/article/view/591/208>. Acesso em: 1 nov. 2020.

SOUZA, Julyana Christine Cunha; BARBOSA, Priscila de Sousa. Percepções sobre a inclusão do adulto com transtorno do espectro autista na Universidade Estadual do Maranhão. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONED), 3., 2016, Natal. **Anais eletrônicos** [...] Natal: Coned, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID1828_14082016215136.pdf. Acesso em: 1 nov. 2020.

STERNBERG, Priscila Wagner. **Educação inclusiva: um olhar sobre a diversidade na educação infantil**. 2017, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A pesquisa em educação: aproximações iniciais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1839-1853, jul./set. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLADÃO, Helen Malta. **Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen; FREITAS, Soraia Napoleão. Núcleo de acessibilidade nas instituições de ensino superior: problematizando as ações do núcleo de apoio a pessoa com deficiência e altas habilidades/superdotação na UFSM. *In*: SILUK, Ana Claudia Pavão (Org.). **Atendimento educacional especializado**: processo de aprendizagem na universidade. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação da Universidade Federal de Santa Maria, 2013. p. 246-263.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Professor(a):

Vimos por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior**, do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Esta pesquisa, que está sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek, tem como objetivo geral analisar o percurso acadêmico do estudante com TEA na perspectiva dos profissionais especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, dos professores e dos coordenadores de curso da PUCRS.

Sua participação envolve uma entrevista semiestruturada, que será gravada (se assim você permitir). Ela ocorrerá individualmente, apenas com a presença da pesquisadora, e terá a duração relativa ao seu tempo de disponibilidade para responder às questões postas.

A sua participação neste estudo dar-se-á de maneira voluntária, e, se você decidir desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Esta pesquisa oferece risco mínimo, e, quando da publicação dos resultados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras através dos seguintes contatos: Sandra Canal, telefone: (27) 99952-2004, *e-mail*: sandra.canal@edu.pucrs.br; Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek, telefone: (51) 9961-0481, *e-mail*: marlene.rozek@pucrs.br.

Certa de sua colaboração, coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Sandra Canal
Matrícula: 19191235-1

Porto Alegre/RS, _____ de _____ de 2019.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Coordenador(a):

Vimos por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior**, do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Esta pesquisa, que está sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek, tem como objetivo geral analisar o percurso acadêmico do estudante com TEA na perspectiva dos profissionais especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, dos professores e dos coordenadores de curso da PUCRS.

Sua participação envolve uma entrevista semiestruturada, que será gravada (se assim você permitir). Ela ocorrerá individualmente, apenas com a presença da pesquisadora, e terá a duração relativa ao seu tempo de disponibilidade para responder às questões postas.

A sua participação neste estudo dar-se-á de maneira voluntária, e, se você decidir desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Esta pesquisa oferece risco mínimo, e, quando da publicação dos resultados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras através dos seguintes contatos: Sandra Canal, telefone: (27) 99952-2004, *e-mail*: sandra.canal@edu.pucrs.br; Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek, telefone: (51) 9961-0481, *e-mail*: marlene.rozek@pucrs.br.

Certa de sua colaboração, coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Sandra Canal
Matrícula: 19191235-1

Porto Alegre/RS, _____ de _____ de 2019.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezados(as) Profissionais Especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva

Vimos por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior**, do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Esta pesquisa, que está sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek, tem como objetivo geral analisar o percurso acadêmico do estudante com TEA na perspectiva dos profissionais especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, dos professores e dos coordenadores de curso da PUCRS.

Sua participação envolve uma entrevista semiestruturada, que será gravada (se assim você permitir). Ela ocorrerá individualmente, apenas com a presença da pesquisadora, e terá a duração relativa ao seu tempo de disponibilidade para responder às questões postas.

A sua participação neste estudo dar-se-á de maneira voluntária, e, se você decidir desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Esta pesquisa oferece risco mínimo, e, quando da publicação dos resultados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras através dos seguintes contatos: Sandra Canal, telefone: (27) 99952-2004, *e-mail*: sandra.canal@edu.pucrs.br; Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek, telefone (51) 9961-0481, *e-mail*: marlene.rozek@pucrs.br.

Certa de sua colaboração, coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Sandra Canal
Matrícula: 19191235-1

Porto Alegre/RS, _____ de _____ de 2019.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada – Professor(a)

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Nome do projeto: A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior.

Objetivo: Analisar o percurso acadêmico do estudante com TEA na perspectiva dos profissionais especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, dos professores e dos coordenadores de curso da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Mestranda: Sandra Canal.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek.

DADOS

Formação: _____

Quanto tempo trabalha na instituição: _____

Disciplina que ministra na instituição: _____

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Como você percebe o estudante com TEA na Educação Superior?
2. Quais as dificuldades do aluno com TEA, na sua opinião?
3. Como você se sente para receber o estudante com TEA em sala de aula e trabalhar com ele?
4. Qual foi o maior desafio enfrentado ao trabalhar com o estudante com TEA na Educação Superior?
5. Quais apoios são necessários, na sua opinião?
6. Qual papel do LEPNEE neste processo?

APÊNDICE E – Entrevista semiestruturada – Coordenador(a) de curso

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Nome do projeto: A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior.

Objetivo: Analisar o percurso acadêmico do estudante com TEA na perspectiva dos profissionais especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, dos professores e dos coordenadores de curso da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Mestranda: Sandra Canal.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek.

DADOS

Formação: _____

Quanto tempo trabalha na instituição: _____

Curso que coordena na instituição: _____

Quantos alunos matriculados? _____

Quantos alunos com TEA? _____

Qual maior predominância de sexo? _____

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Quais dificuldades você percebe no percurso acadêmico destes estudantes?
2. Quais possibilidades você aponta?
3. Seu curso adota ações específicas para garantir o percurso acadêmico do aluno com TEA? Quais?
4. Como você vê o apoio do LEPNEE com estes alunos?
5. Quais são as maiores demandas solicitadas pelos professores que ministram aulas para alunos com TEA?

APÊNDICE F – Entrevista Semiestruturada – Profissionais Especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Nome do projeto: A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior.

Objetivo: Analisar o percurso acadêmico do estudante com TEA na perspectiva dos profissionais especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, dos professores e dos coordenadores de curso da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Mestranda: Sandra Canal.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek.

DADOS

Formação: _____

Quanto tempo trabalha na instituição: _____

Setor que ministra na instituição: _____

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Como é o ingresso do estudante com TEA na PUCRS?
2. Desde quando a universidade atende, em seu quadro de estudantes, alunos com TEA?
3. Como a PUCRS faz a identificação desses alunos?
4. Como acontece o atendimento/apoio aos alunos com TEA no LEPNEE?
5. Que tipo de suporte o LEPNEE oferece aos professores e aos coordenadores de curso?
6. Como é realizado o suporte para os professores?
7. Como é a participação da família no percurso acadêmico do estudante com TEA?
8. A PUCRS tem políticas de inclusão internas para garantir o atendimento ao aluno com TEA na Educação Superior? Caso sim, quais?

APÊNDICE G – Legislações nacionais e internacionais em relação à Educação Inclusiva na Educação Superior

DISPOSITIVOS LEGAIS E NORMATIVOS	NORMAS PRESCRITAS PARA A INCLUSÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA
Lei nº 9.394, cap. IV (BRASIL, 1996a)	Institui o processo de avaliação das instituições de educação superior, assim como do rendimento escolar dos alunos do ensino básico e superior.
Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001)	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002a)	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados.
Portaria nº 2.678 (BRASIL, 2002b)	Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
NBR 9050 (ABNT, 2004)	Dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.
Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005a)	Estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e, optativamente, nos demais cursos de educação superior.
Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2005c)	Determina a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008a)	Assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Define pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b)	Define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
Decreto nº 7.234 (BRASIL, 2010)	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. O Programa tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e, em seu Art. 2º, expressa os seguintes objetivos: “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”.
Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008 e CONAE/2010	Referendaram a implementação de uma política de educação inclusiva, o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, a formação de profissionais da educação para a inclusão, o fortalecimento da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a implantação de salas de recursos multifuncionais, garantindo a transformação dos sistemas.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012b)	Recomenda a transversalidade curricular das temáticas relativas aos direitos humanos. O documento define como “princípios da educação em direitos”: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade, e a sustentabilidade socioambiental.
Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012)	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2021a)	Amplia a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas.
Lei nº 13.146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a)	Preconiza que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Acrescenta: acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.
Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016)	Altera a Lei nº 12.711/12, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Fonte: elaborado pela autora (2021).



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DOSUL

Termo de Concordância

Eu, **Ir. Manuir José Mentges**, na qualidade de Pró-Reitor de Graduação e Educação Continuada, autorizo a realização da pesquisa intitulada "A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior", a ser conduzida pela mestrandia Sandra Canal, sob a orientação da Professora Dr^a. Marlene Rozek, do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS.

O referido estudo será realizado com profissionais do LEPNEE e com professores e coordenadores de cursos nos quais os estudantes com TEA estejam matriculados, de acordo com o projeto de pesquisa.

Porto Alegre, 05 de março de 2020.

A handwritten signature in black ink, reading 'Manuir José Mentges', is written over a horizontal line.

Ir. Manuir José Mentges
Pró-Reitor de Graduação e Educação Continuada



SIPESQ

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 9724

Porto Alegre, 20 de abril de 2020.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO SUPERIOR", previamente aprovado por esta Comissão em 14/04/2020.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br