

# RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a) o texto completo desta Tese será disponibilizado somente a partir de 21/07/2023.

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

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

JOSÉ TADEU ACUÑA

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

**BAURU – SP**

**2022**

**JOSÉ TADEU ACUÑA**

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

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

**BAURU**

**2022**

Acuna, José Tadeu.

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

166f.

Orientadora: Lúcia Pereira Leite

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

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

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

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



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

## **DEDICATÓRIA**

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

## **AGRADECIMENTOS**

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

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

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

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

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

Aos componentes da banca pelas inestimáveis contribuições a este trabalho.

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

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

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

2018/11265-9





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

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

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

## RESUMO

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

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

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

## ABSTRACT

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

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

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

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

## LISTA DE TABELAS

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

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

## SUMÁRIO

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



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

## APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Educação Inclusiva: princípios e diretrizes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **1.1.1 Inclusão Educacional**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fonte: elaborado pelo autor

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

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

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

## Ensino Superior em 2019

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

Fonte: INEP (2021)

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

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

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

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

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

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

Fonte: elaborado pelo autor

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

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

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

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

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

#### **Quadro 2.** Levantamento de Teses e Dissertações na BDTD

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

Fonte: elaborado pelo autor

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

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

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

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

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

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

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

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

Autista<sup>3</sup> encontra ao longo de sua trajetória acadêmica, porque este tipo de assunto pouco foi explorado na revisão de literatura realizada.

## 1.2 O estudante com TEA na Educação Superior

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

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

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

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

---

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

A consulta de artigos sobre as condições de acessibilidade que o PAEE vivencia ao longo da sua trajetória acadêmica permitiu identificar poucos artigos que abordavam a temática TEA na Educação Superior, idem para as teses e dissertações. Com essa breve revisão no Portal de Periódicos CAPES também notou-se número reduzido. No intuito de ampliar o número de referências, buscou-se nos anais de um evento bianual, Congresso Brasileiro de Educação Especial<sup>4</sup>, desde a 3ª edição (2008) até a 8ª (2018), trabalhos completos que abrangesse o assunto em questão.

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

---

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

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

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

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

Na tentativa de reconhecer os suportes e apoios vivenciadas pelo estudante brasileiro com TEA na universidade notou-se que a produção científica ainda é escassa. Apesar disso, é possível reconhecer diversas barreiras que podem comprometer sua formação e preparação para entrada no mercado de trabalho, e que a Psicologia Escolar/Educacional<sup>5</sup> tem conhecimentos teórico-práticos para atuar com essa demanda.

### **1.3 Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior**

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Além do mais, ao realizar uma rápida busca de artigos nacionais no portal CAPES, datados entre 2000 a 2020, sobre a temática atuação da Psicologia Escolar/Educacional na Educação Superior, foram encontradas 27<sup>6</sup> pesquisas, das quais apenas duas discutiram especificamente sobre

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

## **1.4 Norte e finalidades da pesquisa**

### **1.4.1 Questionamentos**

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

### **1.4.2 Objetivos**

Geral: planejar, implementar e avaliar intervenções reflexivas com professores



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

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

### **1.4.3 Hipótese**

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

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

### **1.4.4 Justificativa**

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

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

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

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**REFERÊNCIAS**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências**. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). Acesso em: 25.dez.2019.

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

\_\_\_\_\_. Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso: 31.dez.2020.

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 10.jan.2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. 2012.



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

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

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** 2015a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 09 nov. 2016.

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

\_\_\_\_\_. Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 2.jan.2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1). Acesso em: 21.mar.2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.861. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos.** 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm). Acesso em 31 de dez. 2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**. 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf). Acesso em: 28.fev.2020.

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

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico da Educação Superior 2019**. Brasília, DF. 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf). Acesso em: 25.dez.2021

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572009000100016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572009000100016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 24.dez.2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CID-10**. Tradução do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 8.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: [https://www.cremesp.org.br/pdfs/cid10\\_ultimaversaodisponivel\\_2012.pdf](https://www.cremesp.org.br/pdfs/cid10_ultimaversaodisponivel_2012.pdf). 5.jan.2021.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REGIANI, A. M.; MOL, G. de. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. **Ciência & Educação(Bauru)**, Bauru, i. 19, n. 1, p. 123-134, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516\\_73132013000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516_73132013000100009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16.fev.2021.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012). Acesso em: 10. abr. 2017.

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

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, p. 103-117. 2010.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo**. M. Books Editora, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMPAR, J. A. S. **Integração na universidade na percepção de estudantes com deficiência**. 2015. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2015.

ZAVADSKI, K. C.; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação de professores. **Psicol. USP**, v. 23, n. 4, p. 683-705, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642012000400004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000400004&lng=en&nrm=iso). Acesso em 27.dez.2020.

ZILIOTTO, D. M.; SOUZA, D. J.; ANDRADE, F. I. Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 727-740, 2018.