
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
PERSPECTIVA DE PROFESSORES, COORDENADORES E ESTUDANTES**

KAROLINE GESSIANE PERSEGUEIRO

**Rio Claro – SP
2024**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
PERSPECTIVA DE PROFESSORES, COORDENADORES E ESTUDANTES**

KAROLINE GESSIANE PERSEGUEIRO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação

Orientador: Dr. Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

**Rio Claro – SP
2024**

| | |
|-------|--|
| P466i | <p>Persegueiro, Karoline Gessiane</p> <p>Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista na educação superior: uma análise a partir da perspectiva de professores, coordenadores e estudantes / Karoline Gessiane Persegueiro. -- Rio Claro, 2024</p> <p>209 p. : tabs.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro</p> <p>Orientador: José Euzébio de Oliveira Souza Aragão</p> <p>1. Educação Superior. 2. Educação Especial. 3. TEA. 4. Acesso, permanência e aprendizagem. 5. Inclusão escolar. I. Título.</p> |
|-------|--|

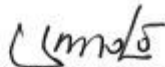
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DE PROFESSORES, COORDENADORES E ESTUDANTES


AUTORA: KAROLINE GESSIANE PERSEGUEIRO

ORIENTADOR: JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. EMILLE GOMES PAGANOTTI (Participação Presencial)
E.M. Prof. Victorino Machado / Prefeitura Municipal de Rio Claro - SP



Prof. Dr. FERNANDO AUGUSTO PERES (Participação Presencial)
Faculdade AUDEN MFA - São Paulo - SP



Prof. Dr. RINALDO CORRÊA (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP/IB Rio Claro SP

Profa. Dra. DÉBORA CRISTINA FONSECA (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP/Rio Claro

Rio Claro, 29 de novembro de 2024

DEDICATÓRIA

Esta tese é dedicada a todos os (a)s estudantes, às pessoas do público da educação especial, que superam barreiras constantes em busca de uma educação inclusiva e de viver em uma sociedade inclusiva.

AGRADECIMENTOS

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (Portaria nº 206, de 4/9/2018), me possibilitando participar de congressos e seminários.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Biociências, Unesp Câmpus Rio Claro- SP, aos professores, aos funcionários.

Desafio tão grande é escrever uma tese, mas utilizar apenas uma página para agradecer às pessoas que fizeram parte desta minha trajetória profissional, social, acadêmica, pessoal, cultural, histórica, consiste num desafio tão grande quanto foi a redação desta tese.

Agradeço ao orientador e professor Aragão, por sempre acreditar que minha experiência profissional deveria ser voltada à pesquisa. Obrigada por esse impulso que me fez despertar para a pesquisa acadêmica.

Aos meus avós, Lourenço Antônio Carbinatti e Lorila Vitti Carbinatti (*in memoriam*) que me conduziram em uma educação pautada nos valores da dignidade, honestidade e, sobretudo, ao respeito a todas as pessoas, em suas qualidades e diferenças.

Aos meus avós, Carlos Persegueiro e Valentina Gobo Persegueiro (*in memoriam*) que me ensinaram, desde muito cedo, que o conhecimento é o bem mais precioso da humanidade.

Aos meus pais, Nelson e Leonice Persegueiro, pelas orientações, pelo afeto e por sempre primarem pela minha educação.

À minha querida irmã Kelcilene, por suas constantes orações e por dividir comigo tanto alegrias como adversidades.

Ao meu querido irmão Kinildson, meu carinho e gratidão por todo amor e proteção.

Aos meus queridos padrinhos, Leovaldo e Denise, pelo carinho, torcida, incentivo, prontidão, apoio nas minhas andanças e acompanhamento desde a minha infância.

Agradeço os muitos coconstrutores deste trabalho.

Inclusão é nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de compartilhar ...

Mantoan (2005, p. 96).

RESUMO

Esta tese consiste em um estudo sobre a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista na Educação Superior, a partir da perspectiva de professores, coordenadores de NAI e estudantes com TEA na graduação de duas Universidades Federais situadas no Estado de São Paulo, sendo elas: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). As questões norteadoras que orientaram esta pesquisa foram: existe a possibilidade de empregar a Educação Especial na Educação Superior? Como está acontecendo a inclusão de estudantes com TEA nas Universidades Federais? Como os estudantes com TEA se situam nessa sociedade de histórico excludente e sob perspectivas inclusivas nas legislações? Também, buscamos compreender se existem estratégias para a inclusão e permanência dos estudantes com TEA nos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que discute os direitos dos estudantes com TEA na Educação Superior. Utilizamos a pesquisa de campo, elegemos como participantes da pesquisa estudantes de graduação com TEA, professores e coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades pesquisadas. Para a elaboração dos resultados, nos baseamos nas categorias de análise de conteúdo. Nossos resultados, advindos da análise das narrativas dos participantes, mostraram que, embora a inclusão dos estudantes com TEA esteja prevista pela legislação, persistem as dificuldades enfrentadas no dia a dia, as quais são citadas, de modo semelhante, nos relatos. Dentre elas, os sujeitos da pesquisa elencaram situações de dificuldades enfrentadas pelos educadores, pelos estudantes, e até pela própria equipe gestora das universidades. Fatores como a falta de preparo da universidade e dos professores, o preconceito, a falta de estrutura da instituição para receber tais estudantes. Portanto, identificamos avanços em desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, existem diversos obstáculos que impedem a organização e funcionamento de uma universidade acessível e inclusiva. Esperamos, a partir desta tese, ampliar as discussões e pesquisas acerca da inclusão e direitos de estudantes com TEA na Educação Superior brasileira.

Palavras-chave: Educação Superior. Educação Especial. TEA. Acesso, permanência e aprendizagem. Inclusão Escolar.

Agência financiadora: CAPES

ABSTRACT

This thesis consists of a study on the inclusion of students with autism spectrum disorder in Higher Education from the perspective of professors, NAI coordinators and students with ASD in undergraduate courses at two Federal Universities located in the State of São Paulo, namely: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) and Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). The guiding questions that guided this research were: is it possible to employ Special Education in Higher Education? How is the inclusion of students with ASD happening in Federal Universities? How do students with ASD fit into this society with a historical exclusionary history and from inclusive perspectives in legislation? To understand if there are strategies for the inclusion and permanence of students with ASD in the Accessibility Centers of Federal Universities? This is a bibliographic and documentary research that deals with the rights of students with ASD in Higher Education. We also used field research, and selected undergraduate students with ASD, professors, and coordinators of the Accessibility Centers at the universities surveyed as participants. Content analysis categories were used to prepare the results. Although the inclusion of students with ASD is provided for by law, after analyzing the participants' narratives, we noticed similar reports about the difficulties they face in their daily lives. Among the difficulties cited were situations of difficulties faced by educators, students, and even by the management team of the universities themselves. Factors such as the lack of preparation of the university and professors, prejudice, and the lack of structure of the institution to receive such students. Therefore, we can identify advances in development, but at the same time, there are several challenges that impede the organization and operation of an accessible and inclusive university. Based on this thesis, we hope to expand discussions and research on the inclusion and rights of students with ASD in Brazilian Higher Education.

Keywords: Higher Education. Special Education. ASD. Access, permanence and learning. School Inclusion.

Financing Agency: CAPES

FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 01 - Fluxograma das etapas da pesquisa bibliográfica, ano 2023-2024..... | 13 |
| FIGURA 02 - Prevalência de TEA nos EUA (2004-2023) | 76 |
| FIGURA 03 - Curva de crescimento relativa à prevalência de TEA nos EUA (2004-2023) ... | 77 |
| FIGURA 04 - Fluxograma dos Encaminhamentos/direcionamentos realizados pelo NAI (2018) | 93 |
| FIGURA 05 - Fluxograma da Rede de Acessibilidade e Inclusão (2018) | 94 |
| FIGURA 06 - Censo da Educação Superior ano de 2015..... | 102 |
| FIGURA 07 - Censo da Educação Superior ano de 2016..... | 102 |
| FIGURA 08 - Censo da Educação Superior ano de 2017..... | 103 |
| FIGURA 09 - Censo da Educação Superior ano de 2018..... | 104 |
| FIGURA 10 - Censo da Educação Superior ano de 2019..... | 104 |
| FIGURA 11 – Censo da Educação Superior ano de 2020..... | 107 |
| FIGURA 12 – Censo da Educação Superior ano de 2021..... | 108 |
| FIGURA 13 – Censo da Educação Superior ano de 2022..... | 108 |
| FIGURA 14 – Análise gráfica da Tabela 2..... | 111 |
| FIGURA 15 – Análise gráfica do aumento de alunos com TEA..... | 112 |
| FIGURA 16 - Estudantes com TEA no Estado de São Paulo (2019) | 112 |
| FIGURA 17 - Estudantes com TEA na Educação Superior região Sudeste (2019)..... | 113 |
| FIGURA 18 - Número de alunos com TEA segundo cursos de graduação (2019)..... | 113 |
| FIGURA 19 - Estudantes com TEA na Educação Superior região Sudeste do país – faixa etária, gênero, raça/cor (2019)..... | 114 |
| FIGURA 20 - Estudantes com TEA na Educação Superior região Sudeste do país – formas de acesso (2019)..... | 115 |
| FIGURA 21 – Categorias de análise..... | 126 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01 - Mapeamento de produção científica sobre o tema de pesquisa no Banco de periódicos da CAPES..... | 19 |
| Quadro 02 - Levantamento Bibliográfico com os descritores e conectores..... | 20 |
| Quadro 03 - Mapeamento da produção científica sobre o tema de pesquisa no Banco de periódicos da CAPES..... | 21 |
| Quadro 04 - Aportes da Revista Educação Teoria e Prática do Programa de Educação no Portal de Periódicos da Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Câmpus de Rio Claro..... | 26 |
| Quadro 05 - Estudantes autodeclarados com TEA –UFSCar- Campus São Carlos..... | 40 |
| Quadro 06 - Perfil dos Participantes da pesquisa: Eixo Coordenadores do NAI..... | 42 |
| Quadro 07 - Perfil dos Participantes da pesquisa: Eixo Professores dos Cursos de Graduação (UNIFESP e UFSCar)..... | 43 |
| Quadro 08 - Perfil dos Participantes da pesquisa: Eixo Estudantes dos Cursos de Graduação (UNIFESP e UFSCar)..... | 43 |
| Quadro 09 - Entrevistas Eixo Coordenadores do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão NAI.... | 44 |
| Quadro 10 - Entrevistas: Eixo Professores dos Cursos de Graduação (UNIFESP e UFSCar)... | 44 |
| Quadro 11 - Entrevistas: Eixo Estudantes dos Cursos de Graduação (UNIFESP e UFSCar).... | 44 |
| Quadro 12 - Movimentos sociais e Leis que asseguram a inclusão da pessoa com deficiência na Educação..... | 45 |
| Quadro 13 – Histórico das terminologias: Como chamar as pessoas que têm deficiência?..... | 62 |
| Quadro 14 - Atualização da CID -11..... | 71 |
| Quadro 15 – Níveis de suporte para transtorno do espectro autista no DSM-V..... | 74 |
| Quadro 16 - Manifestações do TEA nos indivíduos relativas a cada área..... | 75 |
| Quadro 17 – Análise documental das normativas que tratam da Educação Especial em interface com a Educação Superior..... | 81 |
| Quadro 18 - Itens entregues e disponíveis..... | 97 |
| Quadro 19 - Formulário de Cadastro de Aluno – Deficiências do Aluno..... | 106 |
| Quadro 20 - Cadastro de Aluno, autodeclaração (SIM) – Deficiências do Aluno..... | 106 |
| Quadro 21 - Formulário relativo às opções de deficiência com inclusão do TEA..... | 107 |
| Quadro 22 – Categorias, dimensões e evidências..... | 127 |
| Quadro 23 – Categoria Acesso Subitem Ingresso: perspectivas dos coordenadores..... | 132 |
| Quadro 24 - Categoria Acesso Subitem Ingresso: perspectivas dos professores..... | 136 |
| Quadro 25 - Categoria Acesso Subitem Ingresso - perspectivas dos estudantes..... | 136 |
| Quadro 26 - Categoria Acesso Subitem Banca examinadora e entrevista biopsicossocial..... | 137 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 27 - Narrativas dos Estudantes: Categoria Acesso Subitem Laudo..... | 141 |
| Quadro 28 - Narrativas dos Coordenadores: Categoria Ações para permanência Subitem d) Permanência estudantil..... | 145 |
| Quadro 29 - Narrativa de P3: Categoria Ações para permanência Subitem d) Permanência estudantil..... | 146 |
| Quadro 30 - Narrativas dos Coordenadores: Categoria Ações para permanência Subitem e) Programa Incluir..... | 149 |
| Quadro 31 – Narrativas dos Estudantes: Categoria Inclusão na Educação Superior Subitem f) Mudanças de paradigmas..... | 151 |
| Quadro 32 – Narrativas dos Estudantes: Categoria Inclusão na Educação Superior Subitem Evasão..... | 154 |
| Quadro 33 – Narrativas dos Coordenadores: Categoria Inclusão na Educação Superior Subitem h) Capacitismo..... | 156 |
| Quadro 34 – Narrativas dos Estudantes: Categoria Inclusão na Educação Superior Subitem h) Capacitismo..... | 156 |
| Quadro 35 – Narrativas dos Coordenadores: Categoria Inclusão na Educação Superior Subitem i) discriminação e preconceito..... | 159 |
| Quadro 36 – Narrativas dos Estudantes: Categoria Inclusão na Educação Superior Subitem i) discriminação e preconceito..... | 159 |
| Quadro 37 – Narrativas dos Coordenadores: Categoria Inclusão na Educação Superior Subitem j) Inclusão..... | 161 |
| Quadro 38 – Narrativas dos Professores: Categoria Inclusão na Educação Superior Subitem j) Inclusão..... | 162 |
| Quadro 39 – Narrativas dos Estudantes: Categoria Inclusão na Educação Superior Subitem j) Inclusão..... | 164 |
| Quadro 40 – Parte 1 – Identificação..... | 197 |
| Quadro 41 – Parte 2 - Matriz de atividades, participação e barreiras..... | 198 |

TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Relação Comparativa na distribuição das matrículas (Censos 2015 a 2022) | 109 |
| Tabela 2 - Informações sobre o incremento de alunos entre 2015 e 2022..... | 111 |

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CDC - *Centers For Disease And Prevention*
CID - Classificação Internacional de Doenças
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES- Instituto Federal de Educação Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PAEE - Público-alvo da Educação Especial
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SCIELO - *Scientific Eletronic Library Online*
SESu - Secretaria de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU - Sistema de Seleção Unificada
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TGD - Transtorno Global de Desenvolvimento

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO | 7 |
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 1.1 Publicações sobre TEA na Educação Superior..... | 18 |
| 2 MÉTODO: fases da pesquisa. | 30 |
| 2.1 Pesquisa Bibliográfica | 31 |
| 2.2 O contexto da pesquisa e a pesquisa de campo..... | 31 |
| 2.3 UNIFESP | 32 |
| 2.4 UFSCAR..... | 35 |
| 2.5 Pesquisa de Campo..... | 36 |
| 2.6 Processo de apresentação do projeto às universidades e sujeitos participantes..... | 38 |
| 2.6.1 Caracterização dos participantes da pesquisa..... | 42 |
| 2.7 Pesquisa Documental | 44 |
| 2.8 Análise de conteúdo..... | 48 |
| 3 HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:..... | 52 |
| 3.1 Inclusão..... | 59 |
| 3.2 Contexto histórico e social da deficiência: mudanças de terminologias e novas nomenclaturas..... | 61 |
| 3.3 Transtorno do espectro autista: características históricas da nomenclatura e conceitualização | 66 |
| 3.3.1 O TEA na categorização do CID - OMS..... | 70 |
| 3.3.2 O TEA no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais..... | 72 |
| 3.4 Prevalência do aumento do número de casos e diagnóstico de TEA no Brasil.... | 76 |
| 4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E RECONHECIMENTO DOS DIREITOS DOS ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA)..... | 81 |
| 4.1 TEA e Educação Superior: mapeamento das matrículas dos estudantes com TEA a partir dos microdados do CENSO da Educação Superior nos períodos entre (2015 a 2022) | 100 |
| 4.2 Ingresso: a lei de cotas para pessoas com deficiência na Educação Superior..... | 117 |
| 5 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES, PROFESSORES E COORDENADORES DE NAI SOBRE A INCLUSÃO..... | 125 |

| | |
|--|------------|
| 5.1 O tratamento dos dados..... | 126 |
| 5.2 Apresentação e perfil dos estudantes com TEA..... | 128 |
| 5.2.1 Participante da pesquisa - Estudante 1 (E1)..... | 128 |
| 5.2.2 Participante da pesquisa - Estudante 2 (E2) | 129 |
| 5.2.3 Participante da pesquisa – Estudante 3 (E3)..... | 129 |
| 5.2.4 Participante da pesquisa – Estudante (E4)..... | 130 |
| 5.2.5 Participante da pesquisa – Estudante (E5)..... | 130 |
| 5.2.6 Participante da pesquisa - Estudante (E6)..... | 130 |
| 5.3 Análises e discussões das narrativas dos participantes (coordenadores, professores e estudantes): Categoria Acesso na Educação Superior nas Universidades Federais..... | 131 |
| 5.3.1 Narrativas dos sujeitos da pesquisa: Categoria Acesso na Educação Superior nas Universidades Federais Subitem Ingresso..... | 131 |
| 5.3.2 Narrativas dos sujeitos da pesquisa: Categoria Acesso na Educação Superior nas Universidades Federais subitem Banca Examinadora e entrevista biopsicossocial... | 137 |
| 5.3.3 Narrativas dos sujeitos da pesquisa: Categoria Acesso na Educação Superior nas Universidades Federais subitem Laudo..... | 141 |
| 5.4 Análises e discussões das narrativas dos participantes (coordenadores, professores e estudantes): Categoria II Ações para permanência durante a graduação..... | 145 |
| 5.4.1 Categoria Ações para permanência na graduação - Subitem Permanência estudantil..... | 145 |
| 5.4.2 Categoria Ações para permanência na graduação – Subitem e) Programa Incluir..... | 149 |
| 5.5 Análises e discussões das narrativas dos participantes (coordenadores, professores e estudantes): Categoria III e seus subitens..... | 150 |
| 5.5.1 Categoria Inclusão do Estudante com TEA na Educação Superior – Subitem f) mudanças de paradigmas..... | 151 |
| 5.5.2 Categoria Inclusão do Estudante com TEA na Educação Superior – Subitem g) evasão..... | 154 |
| 5.5.3 Categoria Inclusão do Estudante com TEA na Educação Superior – Subitem h) capacitismo..... | 155 |
| 5.5.4 Categoria Inclusão do Estudante com TEA na Educação Superior – Subitem i) discriminação e preconceito..... | 158 |
| 5.5.5 Categoria Inclusão do Estudante com TEA na Educação Superior – Subitem j) Inclusão..... | 161 |

| | |
|---|------------|
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 173 |
| REFERÊNCIAS | 178 |
| ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA..... | 192 |
| ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES..... | 194 |
| ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES | 195 |
| ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE | 196 |
| ANEXO E - ROTEIRO SOBRE ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS (PARTE 1 - IDENTIFICAÇÃO) | 197 |
| ANEXO F - ROTEIRO SOBRE ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS (PARTE 2 - MATRIZ DE ATIVIDADES, PARTICIPAÇÃO E BARREIRAS)..... | 198 |

APRESENTAÇÃO

Esta apresentação é o relato da minha trajetória pessoal e profissional, motivação para começar esta pesquisa.

Durante a graduação do Curso de Psicologia, por diversas vezes, debatemos temáticas referentes à defesa dos direitos humanos, seguida de reflexões sobre o posicionamento a qualquer tipo de violação, discriminação e/ou negligência, sendo assim, discussões sobre políticas públicas, nas esferas da Assistência Social, Saúde e Educação.

Em outro momento, na disciplina de Metodologia Científica, realizamos um trabalho acadêmico com a proposta da escolha de um artigo e tema para pesquisa e fiquei interessada sobre a inclusão de crianças com deficiência nas escolas.

Após formada, procurei trabalhar na área da educação especial e, atualmente, há dez anos, trabalho na APAE de uma cidade do interior de São Paulo. Nessa trajetória, sempre busquei mediar com as famílias suas dificuldades e, também, ampliar ações que pudessem ofertar acesso para as pessoas com deficiência aos serviços do município.

Em 2014, tive a oportunidade de realizar a pesquisa de mestrado com foco em cinema e educação especial, resultando numa dissertação fundamentada na discussão sobre temáticas relativas ao cenário vivenciado pelas pessoas com deficiência intelectual, abrangendo a inserção no mercado de trabalho, rejeição, amizade, casamento e família. O texto da dissertação trouxe a discussão baseada nos relatos de alunos com deficiência intelectual, sobre suas dificuldades, sonhos e projeto de vida, narrativas nas quais remeteram às situações que enfrentaram para ser incluídos: no trabalho, grupos com os amigos, namorar e a convivência familiar.

Em 2017, comecei a lecionar na Educação Superior no Curso de Psicologia e, em meio às aulas, observei a presença de um estudante que me chamou a atenção. Percebi algumas dificuldades na linguagem e de interação; quando questionei a coordenadora do curso, recebi como resposta que o mesmo apresentava diagnóstico do TEA. No decorrer dos semestres, observei que não foi oferecido a esse aluno nenhum tipo de apoio didático-pedagógico ou direcionamento sobre como conviver entre seus pares, tampouco atividades/avaliações adaptadas, capacitação e formação para equipe docente, auxílio durante as atividades práticas no campo de estágio ou acompanhamento durante sua formação acadêmica. Entretanto, o estudante demonstrou um bom desenvolvimento e foi avançando no curso, até a sua conclusão, mesmo diante das dificuldades.

Esta experiência me trouxe grandes reflexões sobre o cenário da Educação Superior e questionamentos sobre a falta de posicionamento e participação da gestão escolar. Devido a

isso, fiquei inquieta em relação ao despreparo e a invisibilidade de algo que deveria ser direcionado pela instituição.

Em 2018, comecei a fazer parte como membro do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência do município de uma cidade do interior de São Paulo e, durante as discussões, apareceram dificuldades das famílias para obterem um diagnóstico. A partir disso, as reivindicações dos munícipes, a APAE foi eleita para os atendimentos gratuitos e ofertados para o município. No decorrer da minha atuação profissional, dentro da APAE, observei no setor do Núcleo de Apoio Diagnóstico da Deficiência o aumento crescente do número de crianças com o diagnóstico de TEA, e isso me impulsionou a refletir sobre o futuro e o projeto de vida desses adolescentes, referente à vida escolar.

Em 2020, comecei a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação Superior (GEPES), do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP, que propõe discussões sobre Políticas e Gestão.

Ademais, procurei resgatar todas essas inquietações e desafios da atuação profissional e, a partir disso, me dediquei na construção desta pesquisa que visa corroborar com ideários de defesa de direitos e prática inclusiva na Educação Superior para os estudantes com TEA.

1 INTRODUÇÃO

No campo das políticas educacionais, o ingresso de estudantes da Educação Especial na Educação Superior¹ carrega os desafios para ofertar um espaço acadêmico que corresponda a uma preparação integral das instituições em termo de acessibilidade, formação docente, recursos, adaptações e enfrentamento de práticas discriminatórias.

A implementação de políticas públicas educacionais alcança notoriedade com a ação afirmativa, em particular na modalidade da reserva de vagas para ingresso nas universidades públicas, e está possibilitando que jovens de grupos desiguais, como pessoas com deficiência, tenham acesso à educação superior enquanto direito social.

Portanto, promover uma educação inclusiva é ofertar um ensino que atenda as diversidades e os direitos dos estudantes com deficiência, sem segregação, uma vez que é um direito universal, ofertado para todos independente das especificidades, conforme a Constituição Federal, em seu Artigo 205 (Brasil, 1988). Compreendemos que o acesso e garantia à educação é um direito de todos.

É sob essa perspectiva que percebemos que a educação é um direito, assim, a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior torna-se uma temática para discussões que permeiam os direitos humanos, uma vez que a segregação educacional potencializa as desigualdades sociais.

Sabemos que a realidade brasileira ainda apresenta imensos desafios nessa direção, inclusive o de corrigir as grandes defasagens e clivagens sociais, resultantes de uma história injusta com seu povo: com os negros, com os indígenas, com as mulheres, com as pessoas com deficiências, entre tantos. É nessa direção que a política de cotas² é apresentada na atualidade (Oliveira, 2012, p. 6).

Ao mencionar o acesso à Educação Superior no Brasil, ressaltamos a Lei Federal nº 12.711 (Brasil, 2012a) que dispõe sobre o ingresso no sistema de reserva de vagas, nas universidades federais, dos estudantes com deficiência. Atualmente, a referida legislação passou a vigorar com as seguintes alterações, dadas pela Lei nº 14.723, Brasil, (2023, p.1).

¹ Nesta pesquisa, adotamos a terminologia Educação Superior ao invés de Ensino Superior. A escolha está relacionada à abrangência de estrutura e configuração da primeira, cuja organização institucional é formada, de acordo com o Decreto nº 5.773/06, por: I) - faculdades; II) - centros universitários; e III) – universidades (Brasil, 2006).

² Políticas de cotas: como explica Oliveira (2012, p. 11), “O Senado Federal aprovou em plenário, em 7 de agosto de 2012, o Projeto de Lei da Câmara dos Deputados 180/2008. Em linhas gerais, o mérito da iniciativa é reservar 50% das vagas em estabelecimentos de ensino superior e médio da rede federal de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, combinando também critérios étnicos, raciais e sociais. É uma medida reparadora, que faz jus ao entendimento de que a educação superior é um bem público”.

Art.3 em cada Instituição Federal de Ensino Superior, as vagas serão reservadas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Deste modo, as políticas de ações afirmativas na Educação Superior contribuem para o acesso, permanência e aprendizagem desses grupos que, social e historicamente atravessaram diversas barreiras para avançar em suas trajetórias educacionais. Por isso, em relação aos estudantes com deficiência, o sistema de reserva de vagas é uma importante etapa no processo da democratização da Educação Superior.

É necessário esclarecer desde logo que a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização” (Dias Sobrinho, 2010, p. 1226).

De acordo com Oliveira (2012, p. 10), “temos de celebrar a Lei de Cotas (Lei 12.711), pois só com políticas que combinem expansão com democratização será possível fazer com que o campus deixe de ser um espelho que distorce e passe a promover a igualdade de oportunidade para todos”.

Nesta pesquisa, tratamos de um segmento das pessoas com deficiências, que têm sido denominadas de autistas, o público alvo abordado nesta pesquisa serão as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, doravante, passamos a utilizar o termo TEA, nomeado pela Associação Americana de Psiquiatria *American Psychiatric Association* (APA), que, a partir da 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), em 2013, foi classificado como um dos transtornos do neurodesenvolvimento mais prevalentes na infância. Caracteriza-se pelo comprometimento de dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014, p. 50).

Desse modo, estão sendo ampliadas as discussões sobre o tema de estudantes com TEA na Educação Superior e, quanto mais conhecimento sobre o TEA, por consequência de políticas públicas, mais são as possibilidades de proporcionar uma educação para todos.

As diversas etapas de escolarização formal organizam os processos de formação que farão parte da vida toda de uma pessoa. A exclusão escolar, em qualquer etapa, é privação de algumas bases cognitivas, sociais e axiológicas que todo indivíduo necessita para edificar uma existência humanamente significativa na sociedade contemporânea (Dias Sobrinho, 2010, p.1226).

Dessa maneira, a Educação Especial é uma modalidade de ensino voltada para o atendimento e educação de estudantes com deficiência, superdotação e TEA. De acordo com a legislação, a Educação Especial visa garantir o acesso à educação com base na igualdade de oportunidades e está prevista no art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Desde 1990, quando se intensificaram as discussões e movimentos sociais no Brasil para a inclusão educacional, temos observados transformações, pautadas em normativas, decretos, convenções. É importante enfatizar que a educação especial faz parte da educação inclusiva. Diante disso, é fundamental conhecer essas mudanças no sistema educativo, a partir das contribuições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/PEI (Brasil, 2008), uma vez que a escolarização dos alunos, público-alvo da Educação Especial, passa a ter a obrigatoriedade de ser estendida a todos os níveis de formação, como a Educação Superior.

Ressaltamos que a Educação Especial percorreu uma trajetória de lutas e reivindicações, a partir das solicitações de pais e cuidadores das pessoas com deficiências físicas e intelectuais, e engajamento de educadores e comunidade, para garantir políticas públicas, leis e diretrizes da educação para as pessoas com deficiência.

Como explica Mazzotta (2001, p.15) “a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência³ é atitude recente em nossa sociedade”. A partir dessa nova perspectiva inclusiva para o atendimento educacional de alunos com deficiência, a escola passa a ter o compromisso de atender a diversidade humana e se adaptar às necessidades individuais de seus estudantes.

Nesta tese, em relação aos direitos e leis sobre a inclusão das pessoas com deficiência, enfatizamos a legislação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sendo a Lei 12.714 (Brasil, 2012b), que reconhece o indivíduo com TEA como uma pessoa com deficiência para efeitos legais. Consideramos, também, a Lei Brasileira de

³ Portadoras de deficiência não utilizamos mais *portadoras*, seguimos a nomenclatura da citação que é anterior. O termo foi adotado de 1988 a 1993, sinalizava que a pessoa inteira era deficiente (Sasaki, 2003, p. 4).

Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 (Brasil, 2015a) que institui a garantia dos sistemas educacionais como inclusivos em todos os níveis.

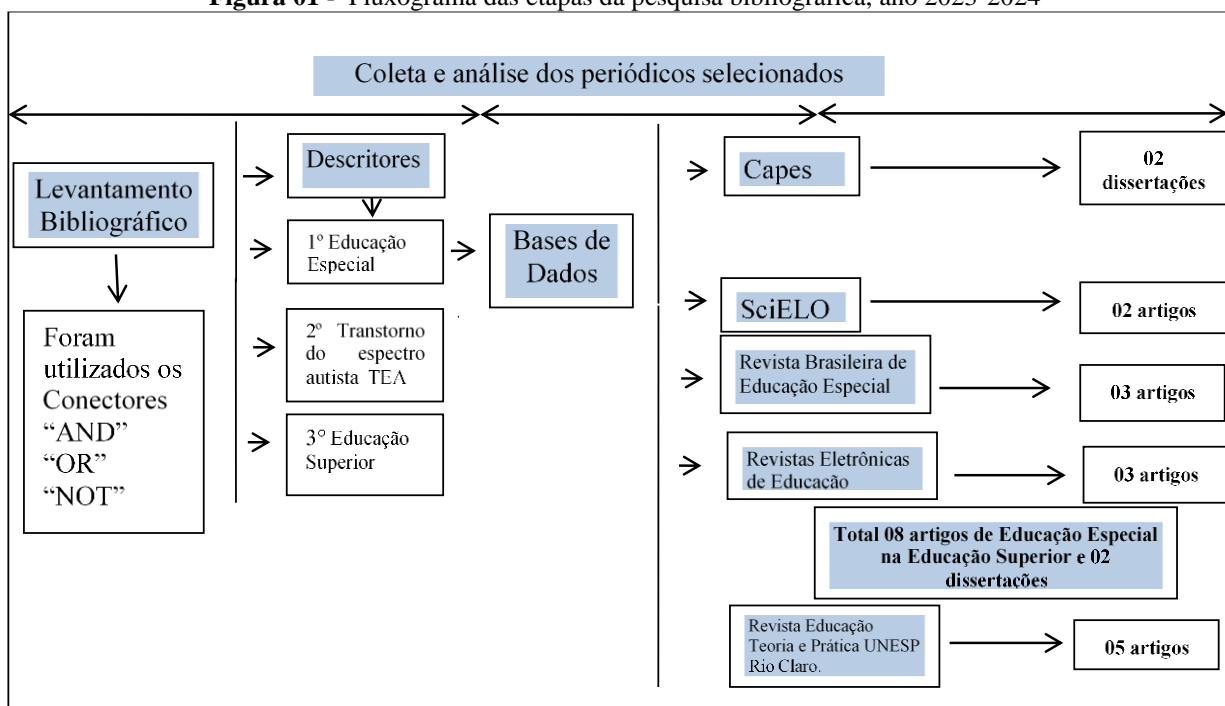
art. 1º prescreve que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. O que acaba repercutindo na aplicabilidade integral das disposições da Lei 13.146/2015, que cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015a).

Podemos observar que, no Brasil, o acesso dos estudantes com TEA na Educação Superior, é um processo recente. Nesta pesquisa, analisamos o mapeamento das matrículas dos estudantes com TEA a partir dos microdados dos censos relativos à Educação Superior no período delimitado entre 2015 a 2022.

Os resultados indicam que, desde 2015, existe um aumento de matrículas de estudantes com TEA na Educação Superior. No entanto, ainda há várias questões que exigem reflexão, no que diz respeito à inclusão desses estudantes na Educação Superior, pois os resultados do Censo dos últimos 08 anos sinalizam uma discrepância na comparação com a população geral universitária matriculada nas Instituições de Ensino Superior (IES), em relação aos estudantes com TEA, que representam aproximadamente de 1, 3% do total de matrículas.

Vale ressaltarmos que, em 2015, havia 173 alunos com TEA, já em 2022, último ano abrangido por nossa pesquisa, houve um acréscimo de 6.063 alunos, o que equivale a um aumento significativo de 3.504 %.

Para a construção desta pesquisa, consultamos, também, outras produções com descritores TEA, Educação Superior e Inclusão na base de dados CAPES, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e artigos científicos de Revista de Educação e Educação Especial, para nos aproximarmos do tema e analisar quais contribuições são pertinentes e quais as lacunas existentes. Para isso, elaboramos um fluxograma demonstrativo da busca que realizamos por literatura científica que têm refletido nas práticas de inclusão de estudantes com TEA na Educação Superior (Figura 1).

Figura 01 - Fluxograma das etapas da pesquisa bibliográfica, ano 2023-2024

Fonte: organizado pela autora (2024)

A partir da busca na base de dados da CAPES, identificamos apenas 26 (vinte e seis) artigos, dentre eles: 13 (treze) sobre ensino e aprendizagem de Ciências; 12 (doze) sobre formação de professores de ciências na perspectiva da educação especial e 01(um) sobre avaliação e currículo para a Educação Especial.

Dessa maneira, em relação ao tema sobre da Educação Especial e os estudantes com TEA na Educação Superior, encontramos 02 (duas) dissertações e 08 (oito) artigos nas revistas eletrônicas.

Na busca realizada na Revista Educação Teoria e Prática, da UNESP de Rio Claro, admitimos 05 (cinco) artigos, dentre eles: 01 (um) sobre formação inicial de professores e educação inclusiva no Ensino Fundamental II; 01 (um) sobre a atuação do psicólogo na Educação Inclusiva; 02 (dois) sobre atendimento educacional especializado na Educação Infantil e 01 (um) sobre a educação inclusiva na Educação Infantil.

Por fim, com a leitura e análise dos trabalhos que emergiram dessa busca, podemos observar como as pesquisas discutem os processos de escolarização das pessoas com deficiência e problematizam as questões de segregação e as dificuldades de inclusão, sendo que essa exclusão não se restringe, apenas, ao espaço universitário, mas se inicia já na educação infantil. Convém destacarmos que a etapa de ensino universitário, nas pesquisas, apresentou uma escassez de resultados. Justamente, essa lacuna pode indicar a inexistência ou fragilidade das investigações

acadêmicas acerca da inclusão educacional na Educação Superior do país, o que legitima a relevância social e científica de aprofundarmos os estudos neste contexto.

Refletindo sobre essa problemática, buscamos averiguar as ações que estão sendo desenvolvidas e os serviços educacionais e de acolhimento em duas universidades federais situadas no Estado de São Paulo, a UFSCar e UNIFESP.⁴ Nesta pesquisa, analisamos ações realizadas pelos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão⁵, que visam garantir uma política de Inclusão e permanência aos estudantes com deficiência.

Podemos compreender que esse serviço especializado é pouco discutido na Educação Superior, e no Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) é determinado, no 2º parágrafo do artigo 5º:

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência; (Brasil, 2011 p.1).

Nesta pesquisa, enfocamos a política afirmativa, que corrobora para o acolhimento e a permanência dos estudantes com TEA na Educação Superior. O Programa Incluir⁶ é um incentivo financeiro que contribui para a implementação dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão que visam garantir as políticas educacionais inclusivas dentro das Universidades Federais.

No documento orientador do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU (Brasil, 2013b), observamos que são discutidas ações considerando a legislação relativa ao direito à educação e à acessibilidade, bem como a educação especial na perspectiva da educação inclusiva para os estudantes com deficiência.

⁴ É importante ressaltar que tentamos contato com a UFABC, mas não conseguimos avançar na pesquisa.

⁵ Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI) – Tem como responsabilidade promover a inclusão de estudantes com deficiência, na Educação Superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior e visa avaliar e fiscalizar as demandas e providências inerentes ao processo de inclusão, permanência e acessibilidade das pessoas com deficiência, bem como assegurar a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica e profissional (Brasil, 2013b).

⁶ O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas Ifes. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC. O programa cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 (Brasil, 2013b).

O acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis pressupõe a adoção de medidas de apoio específicas para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2013b, p. 1).

Desse modo, na perspectiva da inclusão educacional, todas as pessoas possuem os mesmos direitos, independente das suas características, limitações ou deficiência.

Fato importante para discutirmos refere-se ao modelo social relativo ao diálogo bidirecional dos modelos médicos pois, durante o século XX, diferentes modelos conceituais sobre a deficiência foram elaborados, considerando-se fortes questões relacionadas à pessoa com deficiência, ligadas à incapacidade ou inutilidade devidas às limitações físicas, sensoriais e intelectuais. Esses modelos conceituais influíram na construção da imagem da pessoa com deficiência na sociedade, caracterizando-os como grupos minoritários ou marginalizados, sem notoriedade.

Desse modo, grupos que eram excluídos, anteriormente, passaram a ter mais espaço na sociedade e, particularmente, nas universidades. Um desses grupos integra as pessoas com TEA, que passaram a ingressar na Educação Superior.

Portanto, atualmente, podemos compreender que as pessoas com deficiência podem e devem ocupar os espaços, colocando os indivíduos em posição de agentes da sociedade e compartilhando aquilo que esta tem a oferecer. Conforme explica o documento orientador do Programa Incluir (Brasil, 2013b, p. 11), “assim, a deficiência não se constitui como doença ou invalidez e as políticas sociais, destinadas a este grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial”.

O Programa Incluir tem como foco assegurar e quebrar as barreiras do preconceito e discriminação, equivalendo a população estudantil com deficiência, durante a graduação, aos demais estudantes de forma igualitária e com equidade. Nesse sentido, Bampi, Guilhem e Alves (2010, p. 3) discutem sobre o modelo social em um discurso bidirecional

Em síntese, a ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade.

O Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, tem como objetivo promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições Federais de

Educação Superior (IFES). A partir de 2012⁷, começou a atender todas as IFES, eliminando a seleção por editais e definindo, na proposta orçamentária, o montante destinado para cada universidade em função do número total de matrículas.

Através da compreensão das necessidades específicas de cada estudante com TEA no contexto da Educação Superior, e ampliando as discussões sobre os suportes necessários para desenvolver com equidade as formas de acesso e permanência estudantil, delimitamos as questões norteadoras que orientam a elaboração desta pesquisa. São elas:

- 1) Como está acontecendo a inclusão dos estudantes com TEA nas Universidades pesquisadas?
- 2) Como romper com paradigmas da exclusão para a busca pela Educação Superior e acesso a direitos, bem como serem inseridos de forma igualitária nas Universidades pesquisadas?
- 3) Como os estudantes com TEA têm ingressado, permanecido e são acolhidos pelas Universidades pesquisadas?

Para responder a tais questionamentos, objetivamos conhecer o processo de inclusão de estudantes com TEA em duas universidades federais situadas no Estado de São Paulo, a UFSCar e UNIFESP, de maneira a compreender se as Políticas Educacionais inclusivas e as práticas institucionais são capazes de contribuir e favorecer o processo efetivo de acesso e permanência.

Para auxiliar nesse processo, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) analisar as políticas educacionais inclusivas para a população com TEA na Educação Superior nas perspectivas das narrativas dos participantes (professores, coordenadores e estudantes);
- 2) identificar e discutir se a legislação federal vigente nas perspectivas das narrativas dos participantes (professores, coordenadores e estudantes) consegue garantir a inclusão dos estudantes com TEA na Educação Superior no Brasil;

⁷ No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (Brasil, 2013).

3) compreender como é a criação, o funcionamento e a consolidação dos programas de acessibilidade das Universidades Federais;

4) verificar se existem estratégias para a inclusão e permanência dos estudantes com TEA nos Núcleos de Acessibilidade da UF.

O Transtorno do Espectro Autista vem sendo objeto de estudo em pesquisas científicas, no entanto, é pouco conhecida a realidade sobre a inclusão do estudante com TEA na Educação Superior no Brasil.

Em busca de responder tais questionamentos, realizamos entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, que são: professores, estudantes com TEA e coordenadores do NAI. As coletas de dados envolveram 04 coordenadores, 06 estudantes e 03 professores.

Em relação aos coordenadores do NAI, a UNIFESP tem 01 coordenador em cada Campus, totalizando sete coordenadores, dos quais entrevistamos três deles. Na UFSCar existe um coordenador do NAI que atende os quatro Campus. Para realizar a coleta das entrevistas com os professores e estudantes com TEA, tivemos dificuldades devido ao calendário acadêmico alterado decorrente da pandemia da COVID – 19 e, também, de uma greve nas universidades federais, uma vez que a pesquisadora havia realizado um cronograma de agendamentos de entrevistas entre abril e maio de 2024, mas, devido às paralisações, muitos participantes desistiram.

Para compreender e analisar as ações que buscam promover à inclusão e acessibilidade que estão sendo desenvolvidas dentro das universidades pesquisadas, buscamos evidências baseadas nas coletas de dados, nas narrativas dos coordenadores dos NAI, estudantes com TEA e professores da graduação. Para analisar as perspectivas dos gestores dos NAI, as experiências da rotina acadêmica do estudante com TEA e dos professores na vivência da docência universitária, para que os participantes desta pesquisa contribuam com as suas perspectivas e possam contribuir para responder os objetivos propostos neste estudo, validando, assim, as questões acerca da Educação Especial na Educação Superior.

Desse modo, quando nos referimos à Inclusão Educacional, consideramos a importância das discussões acerca do convívio com as diferenças, entendendo que cada pessoa é única, com diferenças e características peculiares. Assim sendo, com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007, p. 5), “a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão”.

Em relação à Educação Superior, o estudante com TEA também deve ter todos os apoios necessários para desenvolver-se com equidade, por isso, discutimos e analisamos como vem sendo esse processo de Inclusão nas Universidades.

Tendo exposto o ideário que embasa nossa pesquisa, apresentamos, agora, a organização desta tese, a qual se estrutura em seis seções. A primeira seção é composta pela introdução, que traz, também, o levantamento bibliográfico nas bases de dados das produções científicas sobre o autista na Educação Superior no Brasil. Na segunda seção, compilamos os processos metodológicos, delineando que se trata de pesquisa do tipo qualitativa, sendo que as questões da investigação deste estudo estão perspectivadas pela pesquisa empírica com vertente qualitativa. Conforme Marconi e Lakatos (1991), o conhecimento empírico é transmitido de geração em geração por meio da educação informal, baseado na imitação e na experiência pessoal, e se diferencia pela forma, o modo ou o método e os instrumentos do conhecer.

A vertente qualitativa aborda a fase exploratória da pesquisa, o levantamento bibliográfico que foi realizado sobre a problemática da inclusão e acessibilidade na Educação Superior e pesquisa documental referente às normativas dos NAI e leis que asseguram as políticas educacionais inclusivas. Na sequência, realizamos a pesquisa de campo com as entrevistas para discutir os aspectos da inclusão na Educação Superior e os embates na garantia das condições de acesso e permanência, com equidade, de universitários com TEA.

Na terceira seção, contextualizamos um breve histórico da educação para pessoas com deficiência, desde a segregação até os dias atuais, quando são implementadas as Políticas Educacionais Inclusivas no Brasil. Na quarta seção, analisamos as legislações brasileiras que defendem os direitos dos estudantes com TEA na Educação Superior, a fim de discutir quais as mudanças alcançadas e quais necessitam ser implantadas nas Políticas Educacionais Inclusivas. Ainda na quarta seção, analisamos o mapeamento das matrículas dos estudantes com TEA a partir dos microdados dos censos da Educação Superior no período entre 2015 a 2022. Na quinta seção, são destacados os resultados e as discussões, e na sexta, apresentamos as considerações finais.

1.1 Publicações sobre TEA na Educação Superior

Para nos aproximarmos do tema, optamos por construir um estudo acerca das publicações existentes sobre estudantes com TEA na Educação Superior.

Assim, elegemos autores que discutem os avanços e os processos de inclusão de estudantes com TEA nas universidades. Para acompanhar o percurso do transtorno do espectro autista em pesquisas na área da educação, organizamos uma revisão de literatura com estudos que já foram efetuados sobre TEA na Educação Superior no Brasil. A busca foi realizada pelo portal da Capes Banco de Teses e Dissertações, pelo site Scielo (*Scientific Electronic Library*)

e de outras bibliotecas eletrônicas, como da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD) e Revista Educação Teoria e Prática do Programa de Educação no Portal de Periódicos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Câmpus de Rio Claro.

Para viabilizar a realização da pesquisa, acessamos, ainda, a biblioteca da UNESP- Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, pelo *site* Parthenon, que permite a portabilidade de acessos ao banco de teses da Capes, Fapesp, Domínio Público, biblioteca digital da USP e Biblioteca digital da Unicamp, entre outros.

O critério de seleção das pesquisas foi a leitura do título e resumo para selecionar apenas⁸, autores que trataram dos avanços e dos processos de inclusão de estudantes com TEA nas universidades. O levantamento bibliográfico utilizou os princípios da pesquisa científica, considerando a replicabilidade da pesquisa. De acordo com Marques (2019), o conceito de replicabilidade apresenta o padrão para a pesquisa científica, sendo a transparência o requisito central para que estudos possam ser replicados ou reproduzidos para alcançar respostas convergentes para determinada pergunta científica.

Apresentamos na Figura 1, inserida anteriormente, as etapas da busca pelos dados bibliográficos, descrevendo em minúcias os achados da investigação. Daqui em diante, compilamos as informações referentes ao levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a partir dos descritores Educação Especial, Educação Superior, TEA. Obtivemos como resultado na Plataforma Sucupira duas dissertações:

Quadro 01 - Mapeamento da produção científica sobre o tema de pesquisa no Banco de periódicos da Capes

| Título | Autor(a) | Universidade | Ano |
|--|-----------------------------|--|------|
| Indicadores para a construção de REA na educação superior em uma perspectiva de inclusão | Renato Pandur Maria | Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente – SP | 2019 |
| O ensino de cálculo diferencial e integral adaptado para discente com transtorno do espectro autista e discalculia: um estudo de caso com base em Vygotsky | Rosangela Maria Albuquerque | Universidade Federal do Ceará (UFC) - CE | 2020 |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A primeira dissertação, do autor Maria (2019), intitulada “Indicadores para a construção de REA na educação superior em uma perspectiva de inclusão”, foi publicada em 2019 pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente – SP. Nela são retratadas as

⁸ A pesquisa bibliográfica adotou as seguintes etapas: 1) Definição de descritores ou palavras-chave. 2) periódicos científicos. 3) Bases de dados.

possibilidades de adaptações de recursos digitais para apoiar nas atividades acadêmicas dos estudantes com TEA na Educação Superior. A dissertação teve como objetivo, conforme explica Maria (2019, p. 19) “analisar o processo de estruturação de indicadores para a construção de Recursos Educacionais Abertos visando o ensino e a aprendizagem de estudantes com TEA no contexto do Ensino Superior, na perspectiva da inclusão”.

Ademais, a dissertação procura auxiliar na linguagem e comunicação dos estudantes com TEA a partir da comunicação alternativa em sala de aula, em uma perspectiva inclusiva.

A segunda dissertação, da autora Albuquerque (2020), intitulada “O ensino de cálculo diferencial e integral adaptado para discente com transtorno do espectro autista e discalculia: um estudo de caso com base em Vygotsky”, foi publicada em 2020 pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Trata-se, também, de uma discussão sobre possibilidades de adaptar recursos pedagógicos para mediar as atividades acadêmicas para os estudantes com TEA nas disciplinas correlatas da área da Matemática.

A dissertação teve como objetivo, conforme explica Albuquerque (2020, p. 23) “analisar as estratégias de ensino utilizadas na disciplina de cálculo diferencial e integral, com uma variável, adaptadas para discente com Transtorno do Espectro Autista e Discalculia, a partir de seus conhecimentos prévios em matemática básica”. A autora traz para a discussão estratégias e intervenções pedagógicas, sendo descritas etapas das atividades propostas para o estudante autista e adaptações para que o estudante possa dar resoluções e realizar as atividades adaptadas.

Conforme já explicitado, realizamos um levantamento bibliográfico em bases de dados eletrônicas, primeiro no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, opção pelo campo de busca avançada, busca das palavras-chave em “todos os campos” e seleção de “todos os termos” na correspondência da busca. O Catálogo de Teses e Dissertações CAPES retornou (28) resultados entre pesquisas de mestrado (duas) e artigos (vinte e seis).

Inicialmente, foi realizada a pesquisa no banco de periódicos da Capes a partir dos descritores abaixo mencionados (Quadro 2). Encontramos 26 (vinte e seis) artigos, sendo que 18 (dezoito) desses artigos não contemplavam os objetivos da pesquisa.

Quadro 02 - Levantamento bibliográfico com os descritores e conectores

| DESCRITORES | CONECTORES |
|----------------------|------------------|
| 1. EDUCAÇÃO ESPECIAL | “AND” “OR” “NOT” |
| 2. TEA | |
| 3. EDUCAÇÃO SUPERIOR | |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Para o primeiro levantamento, utilizamos as palavras chaves: Educação Superior; TEA; Educação Especial e o conector AND. A expressão "AND" é utilizada como estratégia de busca para selecionar artigos que contenham todas as palavras chaves pesquisadas. No segundo momento, utilizamos como mecanismo de busca os conectores “OR” e “NOT”. Para a utilização do conector “OR” se faz necessário o complemento de palavras-chave para enfatizar os objetivos da pesquisa que permeia este estudo, sendo a inclusão do estudante com TEA na Educação Superior, por exemplo para filtrar pesquisas referentes à Educação Especial, TEA na Educação Superior, pode ser filtrado na busca com os descritores Educação Superior “OR” TEA, pois algumas pesquisas podem utilizar o TEA como palavra-chave de uma forma geral na modalidade da Educação Especial, prescindindo da necessidade de usar a palavra-chave Educação Especial, pois subentende-se que o TEA é público alvo da Educação Especial. No que se refere ao conector “NOT” é utilizado para excluir determinado termo, por exemplo que não contemple os objetivos da pesquisa. Dessa forma, ao filtrar a busca podemos adicionar “TEA NOT” Educação Infantil, para que não haja na busca pesquisas referentes a outras modalidades de ensino (Colepicolo, 2014, p. 136).

Ainda no portal CAPES, nos aprofundamentos na busca e levantamento das Revistas eletrônicas, utilizamos o Banco de periódicos da Capes e, entre os 26 artigos filtrados na busca, apenas oito artigos científicos dialogam com a temática desta pesquisa (Quadro 03).

Quadro 03 - Mapeamento da produção científica sobre o tema de pesquisa no Banco de periódicos da Capes

| Título | Autor(a) | Local de publicação | Ano |
|--|---|--|------|
| Formação humana, diversidade e inclusão: desafios no contexto da Educação Superior | Santiago, Cinthia Brenda Siqueira; Teixeira, Ricardo Antonio Gonçalves; Limonta, Sandra Valéria | Revista Educação & Linguagem (eletrônica) | 2023 |
| Planejamento educacional individualizado de estudante com autismo na universidade | Victoria Gimenez Silveira; Beatriz Ruiz Rosa; Priscila Benitez; Gabriela Tannús-Valadão | Psicologia Escolar e Educacional (eletrônica) | 2023 |
| Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA | Rosa, F. D.; Matsukura, T. S.; Squassoni, C. E. | Caderno Brasileiro de Terapia Ocupacional (eletrônica) | 2019 |
| Vivências de pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior: uma investigação em Porto Velho/RO | Teixeira, K. B. da S., & Castro, R. F. de. | Revista Educação Especial (eletrônica) | 2023 |

| | | | |
|---|--|---|------|
| A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior | Santos, W. F. dos, Santana, V. S., Dias, L. de S. S., Teixeira, C. M. D., & Pondé, M. P. | Revista entreideias (eletrônica) | 2020 |
| Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior matriculados em 2016 | Silva, S. C. da, Schneider, D. R., Kaszubowski, E., & Nuernberg, A. H. | Revista Educação Especial (eletrônica) | 2019 |
| Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior | Aguilar, C. P. C., & Rauli, P. F. | Revista Educação Especial (eletrônica) | 2020 |
| A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG) | Oliveira, A. F. T. de M., & de Abreu, T. F. | Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (eletrônica) | 2019 |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Desse modo, os resultados da busca, seleção e análise das referências selecionadas, são apresentados e discutidos.

O artigo “Formação humana, diversidade e inclusão: desafios no contexto da Educação Superior” objetivou a compreensão da “importância da formação da comunidade acadêmica para a inclusão de estudantes considerados Público de Atenção da Educação Especial (PAEE), mais especificamente estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ” (Santiago; Teixeira; Limonta, 2023, p. 49).

Como resultados, a referida pesquisa aponta “para a necessidade de formação da comunidade acadêmica para uma melhor compreensão das relações entre formação, educação, diversidade e inclusão”, além de “um atendimento mais humanizado e pedagogicamente orientado das necessidades e demandas dos estudantes PAEE” (Santiago; Teixeira; Limonta, 2023, p. 49).

Nesse sentido, cabe-nos enfatizar que corroboramos as ideias dos autores no sentido de que há necessidade da implementação de projetos de formação para a comunidade acadêmica sob a ótica da educação inclusiva, bem como possibilitar oportunidades de diálogo entre os envolvidos no processo para que seja proporcionada “uma inclusão de qualidade para todos os estudantes” (Santiago; Teixeira; Limonta, 2023, p. 67).

Com os objetivos de fazer a descrição e análise do desenvolvimento e aplicação do Planejamento Educacional Individualizado - PEI “para uma universitária com TEA e comparar desempenho acadêmico antes e depois do PEI”, Silveira *et al.* (2023, p. 1) entendem o PEI como

uma “estratégia concreta e eficaz para a permanência da estudante, assim como estratégia viável para formação docente continuada em Educação Especial, no contexto universitário” (Silveira *et al*, 2023, p. 1).

Nesse sentido, Silveira *et al* (2023, p. 10) compreendem que, apesar de a pesquisa se tratar de um estudo de caso, os resultados “podem ser considerados como ações concretas que promoveram a permanência da estudante na universidade”, no lugar de se utilizar de “práticas segregacionistas e colonizadoras que visam à exclusão do processo de escolarização, por meio de uma justificativa centrada nos impedimentos dos estudantes ao contexto escolar”.

No artigo “Escarlarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA”, os autores apresentam discussões sobre a trajetória escolar do filho com TEA desde a infância até a vida adulta, com o fim de “identificar perspectivas de familiares de adultos com TEA em relação às instituições que se propõem a atenção aos autistas na vida adulta” e, também, “identificar como foi o percurso escolar, os aspectos positivos e desafios, sob o ponto de vista de seus familiares” (Rosa; Matsukura; Squassoni, 2019, p. 302).

A despeito de o trabalho tratar do ponto de vista de familiares e cuidadores acerca do percurso escolar de pessoas com TEA, entendemos que o estudo contribui com esta tese, tendo em vista que aponta que apenas “uma parcela muito pequena de adultos com TEA se manteve no ensino regular”, o que nos causa grande preocupação (Rosa; Matsukura; Squassoni, 2019, p. 314).

Teixeira e Castro (2023, p. 23) apresentaram os resultados de “uma pesquisa que investigou as vivências de um grupo de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que concluiu o Ensino Superior”. Os autores compreendem que “o acompanhamento familiar na Educação Básica e no Ensino Superior se constitui como uma possibilidade para facilitar a inclusão escolar”, de maneira que “quando a universidade promove ações planejadas para o ensino dessas pessoas, elaborando um plano de ensino com as devidas especificações de ações construídas para atingir as metas estabelecidas pela IFES com a participação da família, as possibilidades de sucesso se ampliam” (Teixeira; Castro, p. 24).

Dessa forma, coadunamos com o pensamento dos pesquisadores supracitados, de que os familiares podem contribuir como rede de apoio durante o processo educacional na graduação. No excerto que traz o relato do estudante com TEA, lemos:

Depois que eu troquei ideias com minha mãe que estuda para concurso, foi aí que me influenciou a escolher o direito. Eu entraria no Ensino Superior de qualquer jeito, mas escolher o direito foi influência da minha família. No terceiro ano, que decidi fazer Engenharia Civil. Acredito que foi porque os meus familiares fizeram faculdades, meu pai engenheiro civil e minha mãe dentista. E segui os passos do meu pai. Eles me incentivaram a fazer faculdade. Também na época do colégio eu era muito bom em

matemática e exatas, o que me levou a escolher o curso de Engenharia Civil. (Teixeira; Castro, 2023, p. 24).

No estudo intitulado “A inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior”, Santos *et al.*, (2020), procuraram “conhecer as ações tomadas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), através da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), para melhorar a inclusão de pessoas com TEA”, com a identificação das “medidas práticas que foram pensadas e viabilizadas para esses alunos e como elas são implementadas na prática dos estudantes com autismo” (Santos *et al.*, 2020, p. 51).

O estudo exploratório realizado por Santos *et al.* (2020, p. 51) “sugere uma possível invisibilidade de pessoas com autismo na universidade, apesar de existirem programas e legislações que facilitem a inclusão desses alunos no meio acadêmico”. Além disso, o artigo salienta que “o autismo é uma condição que vem ganhando espaço nas referências das pessoas apenas nos últimos anos, diferente das outras deficiências, que tem um histórico mais antigo no processo de inclusão escolar na educação em geral e na universidade em particular” (Santos *et al.*, 2020, p. 63).

Em sequência, no artigo intitulado, “Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior matriculados em 2016”, Silva *et al.*, (2019) objetivaram “medir a proporção de ingresso, trancamento e cancelamento das matrículas no período de 2011 a 2016”, contribuindo com reflexões sobre “as barreiras e os facilitadores de acesso e permanência na graduação, contribuindo para o aprimoramento de ações e políticas públicas, para que, cada vez mais, esse grupo faça parte do contexto educacional acadêmico com qualidade”. Os autores mencionados verificaram

[...] uma importante inserção de pessoas com transtornos do espectro autista no ensino superior nos últimos anos, fruto de uma série de iniciativas legais, assim como uma mudança de mentalidade em relação a pessoas com deficiência e um empoderamento gradativo dessas pessoas, que pouco a pouco vêm ocupando espaços em contextos sociais diversos (Silva *et al.*, 2019, p. 13).

Ao analisar os dados do Censo do Ensino Superior, as conclusões do estudo acima citado apontam que

[...] há um crescente aumento de estudantes com TEA no ensino superior de 2011 a 2013, provavelmente impulsionado pela expansão de cursos de graduação e pelas políticas públicas voltadas ao ensino superior como, por exemplo, a lei que garante reserva de vagas para pessoas com deficiência, os programas de bolsas de estudo e financiamento estudantil, dentre outras. Contraditoriamente, houve uma pequena queda em 2014 e 2015 e estabilização das matrículas em 2016, o que faz pensar que essas ações governamentais não foram suficientes, nesse período, no sentido de garantir aumento de acesso a esses estudantes no ensino superior (Silva *et al.*, 2019, p. 13, grifo nosso).

Como podemos observar, a referida pesquisa traz um indicativo de melhoria no acesso de pessoas com TEA no Ensino Superior, o que se deu, de acordo com Silva *et al.* (2019) por conta de algumas questões, quais sejam: determinações legais, de mudanças no entendimento acerca das pessoas com deficiência, empoderamento progressivo das pessoas com TEA e ocupação em diferentes contextos sociais.

Em “Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior”, Aguilar e Rauli (2020, p. 1) objetivaram “identificar, do ponto de vista do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) o processo de adaptação à universidade, as dificuldades enfrentadas, as estratégias utilizadas e os recursos oferecidos pelas universidades”.

O referido estudo aponta a “necessidade de que as instituições de ensino superior invistam na capacitação do corpo docente e técnico-administrativo de maneira a desenvolver um ambiente acadêmico acolhedor e inclusivo, capaz de atender as especificidades desta população” (Aguilar; Rauli, 2020, p. 20).

No artigo “A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG)”, Oliveira e Abreu (2019, p. 69) analisaram “a percepção de um aluno com Transtorno do Espectro Autista sobre o seu processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG)”.

A pesquisa constatou “a necessidade de formação dos profissionais do núcleo de acessibilidade no que diz respeito à inclusão dos estudantes com autismo, tendo em vista o despreparo desses profissionais no entendimento das particularidades desse grupo de alunos” (Oliveira; Abreu, 2019, p. 69). Além disso, o estudo evidenciou que o suporte psicológico prestado pelo Programa Saudavelmente por meio do Grupo Asperger tem ajudado o estudante com TEA a lidar com o estresse vivido em diferentes situações em âmbito acadêmico (Oliveira; Abreu, 2019).

A partir do levantamento bibliográfico realizado, identificamos uma produção científica com amplas análises e informações sobre a importância da inclusão educacional para estudantes com TEA na Educação Superior, uma vez que os 8 (oito) artigos selecionados evidenciam que os temas mais debatidos e de maior interesse dos pesquisadores são aqueles relacionados na área das políticas públicas referentes à Educação Especial e seus respectivos desafios.

Ainda, continuando com a análise dos resultados do levantamento bibliográfico, intensificamos as buscas para obtermos resultados dos trabalhos realizados na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e analisamos os trabalhos desenvolvidos na nossa instituição de ensino, como destacamos no Quadro 04.

Quadro 04 - Aportes da Revista Educação Teoria e Prática do Programa de Educação no Portal de Periódicos da Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Câmpus de Rio Claro

| Título | Autor(a) | Local de publicação | Ano |
|---|--|-----------------------------------|------------|
| A formação inicial de professores de Ciências Naturais e educação inclusiva: caminhos já percorridos nas pesquisas | Matheus dos Santos Reis, Alex Souza Almeida, Francisnaide dos Santos Souza, Viviane Borges Dias | Revista Educação Teoria e Prática | 2023 |
| Atuação do psicólogo escolar na educação inclusiva | Angélica Regina Schmengler, Gabriele Marchionatti Fontoura, Roberta Pizzolotto, Sílvia Maria de Oliveira Pavão | Revista Educação Teoria e Prática | 2022 |
| Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes | Rosana Zela Pinto, Miriam Adalgisa Bedim Godoy, Ailton Barcelos da Costa | Revista Educação Teoria e Prática | 2022 |
| A formação do pedagogo e sua atuação em equipes multiprofissionais de atendimento a crianças especiais | Erica Pires Conde, Bruno Melo Cunha | Revista Educação Teoria e Prática | 2020 |
| Conhecimento dos profissionais de educação infantil sobre o transtorno do espectro autista | Carine Ramos de Oliveira-Franco, Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues | Revista Educação Teoria e Prática | 2019 |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O primeiro artigo intitulado “A formação inicial de professores de Ciências Naturais e educação inclusiva: caminhos já percorridos nas pesquisas”, objetivou investigar a formação inicial de professores de Ciências Naturais e educação inclusiva, o currículo da formação inicial de professores de Ciências Naturais e a educação inclusiva e concepções dos futuros professores sobre a educação inclusiva. Como resultados os autores identificaram a existência de lacunas formativas relacionadas com a formação inicial e continuada de professores, visto que, segundo esses autores, muitos desses profissionais têm dificuldades para repensar estratégias didáticas que atendam às necessidades dos alunos. (Reis *et al.*, 2023, p. 4).

Podemos identificar que o artigo não contempla os objetivos deste estudo referente ao TEA na Educação Superior, porém fomenta discussões acerca da importância da formação do professor para a Educação inclusiva na educação básica, uma vez que os autores trazem como resultados a escassez de publicações para o público com TEA. Como discutem os autores “é possível verificar

um número pouco expressivo de trabalhos relacionados com a formação inicial de professores de Ciências Naturais e educação inclusiva”; os autores também pontuaram a escassez de pesquisas da área de Ensino de Ciências que articulam a educação inclusiva e o transtorno do espectro autista (Reis *et al.*, 2023, p. 10).

O segundo artigo, “Atuação do psicólogo escolar na educação inclusiva”, de Schmengler *et al.* (2022) colabora com discussões realizadas na academia sobre as práticas pertinentes à educação inclusiva, e tem como objetivo verificar o papel do psicólogo escolar na inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial. Os resultados mostraram que o psicólogo escolar tem papel relevante no processo inclusivo, de modo a atuar em diferentes espaços e níveis de escolarização, podendo contribuir com suas práticas para a orientação aos professores, aos alunos e a toda a comunidade escolar. Vale ressaltar que, nesse artigo, os autores discutem a atuação dos psicólogos na escola, enfatizando todos os níveis de escolarização. Em contrapartida, nosso estudo discute o Núcleo de Acessibilidade como uma política de inclusão, na qual deveria ser ofertado o serviço do psicólogo para os estudantes na Educação Superior, porém identificamos a dificuldade dos Núcleos de Acessibilidade de manter uma equipe mínima, e apontamos a escassez do profissional no setor.

As pesquisas encontradas, resultantes das buscas nas plataformas já referidas, voltaram-se para alunos das diferentes etapas de escolarização, desde a educação infantil até o ensino superior, o que reforça a necessidade de se pensar que a inclusão engloba diferentes faixas etárias. Para além da preocupação com a inclusão, tangenciam a atuação do psicólogo escolar nos mais variados espaços institucionais. (Schmengler *et al.*, 2022, p. 23). Reiteramos que, a partir da análise desse estudo, observamos a importância de estender a atuação do psicólogo à Educação Superior, dentro dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão.

O terceiro artigo, “A formação do pedagogo e sua atuação em equipes multiprofissionais de atendimento a crianças especiais”, de Pires-Conde e Cunha (2020) objetivou identificar se o pedagogo aparece nas equipes multiprofissionais de terapias de crianças com necessidades educativas especiais, constatar qual o *locus* do pedagogo nesses grupos e mostrar a importância em haver um profissional de Pedagogia em uma equipe multiprofissional.

Considerando que esse artigo foi desenvolvido a partir de um grupo com onze mães, presentes em um grupo de *WhatsApp*, das quais apenas cinco participaram. A formação desse grupo ocorreu após essas mães se conhecerem em clínicas particulares e atendimento às crianças especiais. O grupo era usado para discutir sobre as assistências dos profissionais a seus filhos, diagnosticados com TEA. Todas as crianças encontravam-se na faixa etária entre três a seis anos e estavam matriculadas em escolas particulares, na educação infantil. Efetivamente, consideramos

que essa pesquisa dialoga com outros objetivos do nosso estudo, porém traz dados das dificuldades enfrentadas pelas mães de TEA para o desenvolvimento na primeira infância, refletindo sobre a necessidade da estimulação precoce dos profissionais da área da saúde que, muitas vezes, não dialogam ou traçam planos de atendimentos de acordo com a demanda escolar, na qual poderia o pedagogo auxiliar na efetividade e desempenho escolar, contribuindo para um acompanhamento de práticas inclusivas nas esferas sociais, da saúde e educacional.

O artigo de Pires-Conde e Cunha (2020) aponta, nos resultados, que o pedagogo, não aparece nesses grupos multiprofissionais de terapia e, quando está presente, continua atuando apenas no espaço escolar, geralmente, como acompanhante pedagógico. Entendemos que não se estabelece uma relação de trabalho mútuo, que acaba sem sequência de acompanhamento, não tendo as mesmas propostas de intervenção.

O quarto artigo, intitulado “Conhecimento dos profissionais de educação infantil sobre o transtorno do espectro autista”, de Oliveira-Franco e Rodrigues (2019), objetivou investigar o conhecimento sobre o TEA, a experiência com este transtorno ao longo da carreira na educação, as decisões a serem tomadas ao identificar sinais de TEA em uma criança, as solicitações a serem feitas caso recebam um aluno com TEA e a opinião destes sobre a importância do diagnóstico precoce para a Educação Infantil. Dessa forma, compreendemos que esse artigo não dialoga com os objetivos da nossa pesquisa, pois trata da Educação Infantil, porém resgata informações sobre as dificuldades para se chegar ao diagnóstico de TEA, uma vez que ocasiona dificuldades da atuação do pedagogo pois não identifica aquele aluno como público-alvo na educação especial. Assim sendo, o estudante não recebe uma educação inclusiva devido ao diagnóstico tardio que impacta no desempenho educacional. Com isso, podemos refletir que existem lacunas nas esferas da saúde, social, educacional, as quais impactam no desenvolvimento da pessoa com TEA na vida adulta.

Os resultados obtidos no artigo de Oliveira-Franco e Rodrigues (2019) sinalizam desconhecimento geral dos aspectos que definem e caracterizam uma criança com TEA, ainda que a maioria dos participantes (55,29%) afirmaram ter convivido com um indivíduo com TEA em sua carreira na educação. As estratégias adotadas ao identificarem sinais de TEA em uma criança foram ineficazes. Os autores concluíram que os dados indicam a necessidade de formação mínima dos profissionais sobre o tema para que possam oferecer um atendimento educacional de qualidade às crianças com TEA.

E o último artigo analisado, publicado na Revista Educação Teoria e Prática do Programa de Educação no Portal de Periódicos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Rio Claro, intitulado “Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro

autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes”, dos autores Pinto, Godoy e Costa (2022), teve o objetivo de verificar quais são as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino comum e no atendimento educacional especializado para uma educanda com transtorno do espectro autista.

A pesquisa trouxe dados do Ensino Médio, o qual não reflete os objetivos da nossa pesquisa na Educação Superior, mas traz como discussão os desafios para a inclusão.

Conforme refletem os autores Pinto, Godoy e Costa (2022, p. 11), “Em relação aos aspectos da inclusão, observa-se que as docentes a descrevem como forma de propiciar a todos os alunos a aprendizagem em um ambiente comum, com convívio e interação com os demais colegas”.

Entendemos, a partir disso, que os resultados indicaram que todas as professoras entendiam a educação inclusiva como forma de propiciar a todos os alunos a aprendizagem em um ambiente comum, com convívio e interação com os demais colegas. No que se refere à interação das professoras do ensino regular com a profissional do atendimento especializado, as docentes ressaltaram que buscam, juntas, formas de melhor repassar os conteúdos escolares à aluna com TEA, além de entenderem que, em relação ao trabalho colaborativo, há muitos desafios, como a antecipação de conteúdos para pensar estratégias de ensino que favoreçam a todos (Pinto; Godoy; Costa, 2022).

É possível compreender que, após esse levantamento, tivemos como resultado cinco artigos que dialogavam com a educação especial e TEA, porém não estavam fundamentados na modalidade da nossa pesquisa referente à Educação Superior, porém podemos avançar nas discussões sobre a educação das pessoas com deficiências e a Educação Inclusiva, em todos os níveis e modalidades de ensino da educação brasileira, em destaque na Educação Superior.

As produções acadêmicas encontradas nos bancos de dados demonstraram a preocupação com a inclusão dos estudantes com TEA na Educação Superior e revelaram ainda, pelo número de produções encontrados e tratamento dado pelos autores, o quanto estudos que tratem da trajetória de estudantes com TEA em diferentes contextos universitários são pouco explorados no campo científico. Podemos observar a escassez de publicações relacionadas à acessibilidade, e, nas buscas realizadas por artigos, os trabalhos encontrados abordam secundariamente a temática, estando o TEA relacionado a outros temas que não incluem a Educação Superior. Nas pesquisas encontradas, TEA, Acessibilidade e Inclusão não apareceram com centralidade na Educação Superior.

Apesar dos obstáculos relativos à carência de estudos específicos, podemos avançar nas discussões sobre a educação das pessoas com deficiências e a Educação Inclusiva, em todos os níveis e modalidades de ensino da educação brasileira, com destaque para a Educação Superior.

Na próxima seção, informamos sobre a metodologia de pesquisa.

2 MÉTODO: fases da pesquisa

A presente pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, conforme explica Minayo (2010, p. 21) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”, por isso o referencial teórico ocorre ordenadamente, obedecendo a um conjunto de categorias que possuam uma conexão relacional com o tema da pesquisa, o problema e os objetivos propostos. Como explicam Marconi e Lakatos (1991, p.155), “A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Para tanto, procura-se, a partir de teorias que tratem o conceito do TEA, discutir os direitos na legislação brasileira, analisar a perspectiva dos coordenadores dos NAI, dos professores e estudantes com TEA acerca da inclusão nas universidades e as políticas educacionais que garantem o acesso e a permanência estudantil dos estudantes com TEA. Como destaca Trivinõs (1987, p. 130), “uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas”.

De acordo com Minayo (2010) na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica" [...], (Trivinõs, 1987, p.124).

Para isso, utilizamos o delineamento de pesquisa, que é o plano para realizar a pesquisa, como a decisão da coleta de dados, o tratamento para analisar os conteúdos pesquisados, as teorias escolhidas, enfim o caminho metodológico planejado para conduzir a pesquisa.

O delineamento de pesquisa é um plano para coletar e analisar dados a fim de responder pergunta do investigador. Um bom plano de pesquisa explicita e integra procedimentos para selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nas categorias, comparações entre categorias e as classes de inferência que podem ser extraídas dos dados (Franco, 2008, p.32).

Desse modo, a pesquisa se voltou para a análise da política de acessibilidade e inclusão na Educação Superior, tendo como referência empírica o Núcleo de Acessibilidade das Universidades pesquisadas. A pesquisa empírica considera analisar as atividades cotidianas, atividades práticas

de funcionamento e os comportamentos de senso comum considerando as vivências e perspectivas sobre determinado fenômeno. Sendo assim, foram analisadas as narrativas dos coordenadores do NAI, estudantes com TEA e professores da graduação, para coletar informações sobre os espaços acadêmicos e a relação com a inclusão nesses espaços e durante esse processo de formação.

2.1 Pesquisa Bibliográfica

Nesta tese, procedemos a uma investigação de natureza bibliográfica. Segundo Silva, Almeida e Guindani (2009), refere-se a todos aqueles documentos de domínio científico, com contribuição de diversos autores sobre determinado tema, ou seja, os dados contidos neles passaram por um processo de análise e consolidação científica. Os documentos bibliográficos se apresentam em formato de livros, artigos, revistas científicas, dissertações, teses, entre outros.

Segundo Fonseca (2002), toda investigação científica precisa de pesquisa bibliográfica, pois permite distinguir, analisar e construir um novo conhecimento ou uma nova perspectiva sobre o que foi analisado por outros autores anteriormente.

Dessa maneira, a pesquisa bibliográfica possibilitou a realização do levantamento de outras produções, com a finalidade de descobrir e analisar pesquisas anteriores e atuais, na apreensão de informações relevantes da temática proposta. Para realização do levantamento bibliográfico desta tese, foram utilizadas diversas publicações impressas e eletrônicas. Tais materiais correspondem a uma literatura que envolve as áreas da educação, políticas públicas e direitos constitucionais, cidadania, Estado, sociedade inclusiva, exclusão/inclusão social e TEA.

Para Marconi e Lakatos (2006, p. 38), “ a pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem”.

Portanto, a pesquisa bibliográfica buscou compilar produções a respeito da política de inclusão, especialmente no que se refere aos discursos relativos à inclusão na atualidade. Nesse sentido, esta tese se apoia em referenciais teóricos que discutem e promovem investigações sobre o movimento educacional pela inclusão na Educação Superior.

2.2 O contexto da pesquisa e a pesquisa de campo

Nesta pesquisa, escolhemos os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão pertencentes às Universidade Federais situadas no Estado de São Paulo, a UFSCar e UNIFESP, a partir do disposto

no Decreto nº 5296/2004 e na Portaria MEC nº 5626/2005, que estabelecem o objetivo de promover ações que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior; apoiar a criação, reestruturação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior; promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicações e a efetivação da política de acessibilidade universal.

É importante ressaltar, que o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, convocou as universidades federais a oferecerem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas instituições atuantes na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos nelas desenvolvidos, procurando integrar e articular as demais atividades das instituições para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, no âmbito do Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR. (Brasil, 2004).

Na presente pesquisa, contemplamos, como fonte de dados, os Núcleos de Acessibilidade situados no Estado de São Paulo, a fim de investigar e descrever a atuação desses núcleos, especificamente, nos âmbitos das Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP e Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

2.3 UNIFESP

A UNIFESP, de origem, é a Escola Paulista de Medicina (EPM/UNIFESP), instalada no Campus São Paulo, cuja fundação remonta a 1933, e que se sustentou por meio de recursos privados e subsídios governamentais até a federalização, em 1956. Com a promulgação da Lei 8.954 (Brasil, 1994), a EPM transformou-se em universidade federal, mantendo os cursos ministrados nas áreas de Medicina, Enfermagem, Ciências Biológicas (modalidade médica), Fonoaudiologia e Tecnologia Oftálmica – que hoje integra as Tecnologias em Saúde, com o Hospital São Paulo – reconhecido como o maior hospital universitário do país e referência em procedimentos de alta complexidade – provê aos(às) estudantes de graduação e pós-graduação o exercício da prática clínica e, simultaneamente, presta à população menos favorecida serviços assistenciais custeados pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

A partir de 2005, com o apoio e financiamento das prefeituras locais e os recursos provenientes do governo federal, a Unifesp implantou novos *campi*, Baixada Santista, Diadema, Guarulhos, São José dos Campos e Osasco – assumiram a responsabilidade pela inclusão das demais áreas do conhecimento na UNIFESP.

No *campus* São Paulo estão localizadas a Escola Paulista de Medicina (EPM/UNIFESP) e a Escola Paulista de Enfermagem (EPE/UNIFESP), que representam o núcleo histórico da instituição; no *campus* Baixada Santista estão o Instituto de Saúde e Sociedade (ISS/UNIFESP) e o Instituto do Mar (Imar/UNIFESP); no *campus* Diadema está o Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas (ICAQF/UNIFESP); no *campus* Guarulhos está a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH/UNIFESP); no *campus* São José dos Campos está o Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT/UNIFESP); no *campus* Osasco está a Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (Eppen/UNIFESP); e no *campus* Zona Leste, em fase de implantação, está o Instituto das Cidades (IC/UNIFESP).

A UNIFESP oferece 55 cursos nas diversas áreas de conhecimento saúde, educação, ciências exatas, engenharia, ciências sociais, ciências biológicas, letras, entre outras, a forma de ingresso está vinculada ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que estabelece como critério de aprovação a nota obtida pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essa medida, que visa a democratizar o acesso ao ensino superior, é complementada pela reserva de 25% (em 2014) das vagas aos candidatos oriundos de escolas públicas e, ainda, pela concessão do auxílio-permanência aos (às) estudantes com maior vulnerabilidade econômica. Em 2022, o total de estudantes matriculados na graduação perfazia 14.465, distribuídos entre os *campi*.

Em relação aos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, a UNIFESP mantém em funcionamento 01 NAI por *campus*, sendo totalizados sete NAI:

- Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI – Leste, Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI – Osasco, Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI – Diadema, Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI - São José dos Campos, Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI - Guarulhos, Núcleos de Acessibilidade e Inclusão – NAI – Baixada Santista e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI - São Paulo.

Nesta pesquisa, entramos em contato com os sete NAI e tivemos a devolutiva e participação de três NAI: Guarulhos, São José dos Campos e Baixada Santista.

Para analisarmos a funcionalidade dos três núcleos, apresentamos as informações retiradas no site da instituição UNIFESP, de acordo com cada NAI.

No que se refere ao NAI de Guarulhos, está localizado na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, no *campus* de Guarulhos. Tem como objetivo oferecer apoio aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação matriculados nos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da EFLCH, para acesso, permanência e participação nas atividades do cotidiano da universidade. A equipe do NAI da EFLCH *campus* Guarulhos participa da recepção e matrícula dos alunos com deficiência, tanto nos cursos de

Graduação como de Pós-Graduação. A respeito das ações desenvolvidas, o NAI integra uma rede de apoio da qual a UNIFESP faz parte, que coloca em prática a atual Política de Acessibilidade e Inclusão e, juntamente com todos os setores EFLCH, articula ações com o intuito de minimizar barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais.

De acordo com os documentos disponibilizados no *site* da instituição, o NAI de Guarulhos teve início em 2018, e conta com catorze membros na equipe, entre docentes e coordenadores, técnicos administrativos e representantes discentes.

Quanto ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI da UNIFESP, *campus* de São José dos Campos, este se localiza no Instituto de Ciências e Tecnologia. O NAI iniciou os trabalhos em maio de 2018, a partir da nomeação de membros via portaria da Direção Acadêmica do *campus* e, atualmente, está composto por oito membros, entre coordenadores, docentes, técnicos administrativos e representantes discentes. A respeito das ações desenvolvidas por esse NAI, ocorrem desde o acolhimento de estudantes com deficiência ingressantes na universidade, encaminhamentos de demandas às coordenações de curso, docentes e instâncias administrativas, com proposta de discussão coletiva sobre as necessárias reconfigurações arquitetônicas, de mobiliário e das relações didático-pedagógicas por meio de relatórios e ofícios, criação de estrutura administrativa do NAI. Envolvem, ainda, o portal *online*, redes sociais, *e-mail* e a promoção de eventos com fins à visibilidade das questões de acessibilidade e inclusão/direitos das pessoas com deficiência.

Em relação ao NAI do *Campus* Baixada Santista, a instituição tem dois institutos: o Instituto Saúde e Sociedade (ISS) e o Instituto do Mar (IMar). O ISS oferece cursos de graduação e pós-graduação na área da saúde e das ciências humanas, e o IMar na área da engenharia ambiental, do petróleo e bacharelado em ciências do mar. Assim, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Baixada Santista dirige os dois institutos. No que tange às ações desenvolvidas, estão direcionadas ao apoio à inclusão e acessibilidade dos estudantes e servidores/as com deficiência, abrangendo transtornos do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação. Em ambos os institutos, são realizadas por meio de mediação junto ao corpo docente e setores administrativos, com vistas a atender e defender a pauta da inclusão e permanência dos estudantes com deficiência e necessidades pedagógicas especiais. A composição da Equipe do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Baixada Santista têm treze membros divididos entre servidores representantes das categorias docentes e técnicos, e a participação discente. No *site* da instituição não consta a data de início da criação do NAI.

2.4 UFSCAR

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), foi fundada em 1968, pelo Decreto n.º 62.758 de 23 de maio de 1968, assinado pelo General Artur da Costa e Silva, determinando sua instalação. Em março de 1970, ela recebeu seus primeiros 96 alunos para os cursos de Licenciatura em Ciências (hoje, substituído pela Licenciatura em Ciências Biológicas) e de Engenharia de Materiais, pioneiro na América Latina. Entre 1978 e 1990, a universidade manteve o mesmo número de cursos e focou na consolidação das suas atividades. Até então, a universidade tinha um perfil científico-tecnológico marcado pela ênfase nas Exatas. Em 1991, foi criado o Campus Araras e, durante a década de 1990, a universidade ampliou o número de cursos, procurando expandir a participação das Humanas e Biológicas. Em 2005, teve início a criação do *Campus Sorocaba* e a implantação, em São Carlos, do curso de Medicina. A UFSCar oferece 64 cursos de graduação, distribuídos entre os quatro *campus* São Carlos, Araras, Sorocaba, Lagoa do Sino, em Buri-SP: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências em Gestão e Tecnologia, Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade, Ciências Exatas e de Tecnologia, Ciências Humanas e Biológicas, Educação e Ciências Humanas e Ciências da Natureza. O *campus* de São Carlos, possui 12.375 alunos, matriculados em quarenta cursos de graduação e 42 de pós-graduação; conta com o Hospital Universitário da UFSCar. A universidade abrange 15.518 alunos em 66 cursos de graduação presencial, 334 estudantes em modalidade a distância, 452 alunos em doze cursos de mestrado profissional, 2.177 alunos em 44 cursos de mestrado acadêmico, 2.080 alunos em 31 cursos de doutorado, bem como 6.374 alunos em 96 cursos de especialização, totalizando 26.935 estudantes. A UFSCar *campus* de São Carlos possui parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), com oferta do curso superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves, primeiro do país na área, e o curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais.

Em relação ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) possui a Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), que tem uma iniciativa de cooperação institucional, com caráter *multicampi* e operacional, sobre as políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade, a UFSCar foi uma das primeiras universidades a adotar Ações Afirmativas voltadas ao ingresso de grupos diferenciados, como indígenas, pessoas em situação de refúgio e vindas de escolas públicas e autodeclaradas negras (pretas ou pardas) ou indígenas, deficientes, a partir de 2012, respaldada na Lei 12.711, que instituiu a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e para autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Brasil, 2012a). Posteriormente, essa Lei foi alterada pela Lei nº 13.409, de

2016, com reservas de vagas para pessoas com deficiências (Brasil, 2016a). A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de São Carlos instituiu, em junho de 2020, o Grupo de Trabalho Interdisciplinar sobre Acessibilidade – (GTI-Acessibilidade), cuja finalidade é identificar, organizar, sistematizar, planejar, desenvolver, disponibilizar, gerenciar e avaliar informações, materiais, demandas e serviços relacionados a questões de acessibilidade, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, com base na Lei 13.409 (Brasil, 2016a), que trata as reservas de vagas para pessoas com deficiências, dentro do Núcleo de Acessibilidade. A SAADE, desde 2016, é responsável pelo estabelecimento e implementação de políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade para a UFSCar, estando presente também nos *campus* em Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino. O NAI, possui um *site* do Portal Acessibilidade, que reúne informações e ações de todos os *campi* que são voltadas para a acessibilidade de pessoas com deficiências.

Em relação aos membros da equipe, a SAADE é composta pela Secretaria Geral que dispõe de seis membros, a Coordenadoria de Diversidade e Gênero com a colaboração de quatro membros, Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos, que contém quatro membros, a Coordenadoria de Relações Etnicorraciais, que conta com a colaboração de cinco membros, a Coordenadoria de Serviço de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais, que possui dois membros, Coordenadorias *Multicampi* (Araras, Lagoa do Sino e Sorocaba) e cada *campi* é representado por um docente e também três membros servidores técnicos administrativos.

2.5 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo desta tese teve como intuito investigar a inclusão e a permanência dos estudantes com TEA na Educação Superior. Utilizamos, como técnica de coleta de dados, a entrevista. Como explica Minayo (2010, p. 64), a denominação da “entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”. Desse modo, os participantes das entrevistas de nossa pesquisa foram: estudantes com TEA na graduação, professores das Universidades e coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais situadas no Estado de São Paulo, sendo elas: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Sendo assim, utilizamos as entrevistas para coletar as informações da pesquisa de campo.

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (Lakatos; Marconi, 2003, p.186).

As entrevistas também foram realizadas para o levantamento de informações acerca do funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade, a fim de compreender as práticas desenvolvidas com os estudantes com TEA nas Universidades pesquisadas.

Para isso, a pesquisadora entrou em contato com os núcleos de acessibilidades das Universidades Federais que auxiliam os estudantes com deficiência, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Conforme explica Minayo (2010), os instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa permitem uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica.

Os participantes convidados foram estudantes da Educação Superior com TEA, professores que tiveram a vivência de lecionar para estudantes com TEA na Educação Superior e coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade que tiveram a vivência de atender os estudantes com TEA, partindo dos objetivos do acolhimento e a permanência estudantil durante o processo da graduação. Como afirmam Lakatos e Marconi (2003, p. 189) “O interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”.

A pesquisa de campo, teve a proposta de conhecer e analisar as perspectivas dos participantes para dialogar sobre a importância da Educação Especial na Educação Superior.

O instrumento da pesquisa de campo são as entrevistas, presenciais ou remotas. Trata-se de entrevistas semiestruturadas (Anexos B, C e D). Para Minayo (2010), a entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo.

Para coleta dos dados foram realizadas entrevistas com os estudantes, professores e coordenadores, para identificar e compreender o perfil dos estudantes com TEA que acessam a Educação Superior e, a partir disso, obter um instrumento de análise para a discussão de políticas públicas que contribuam para a garantia do acesso e na defesa da permanência acadêmica dos estudantes com TEA. Em relação às entrevistas, utilizamos as entrevistas semiestruturadas. De acordo com Minayo (2010), as entrevistas semiestruturadas são como uma conversa entre dois ou mais interlocutores, iniciada pelo entrevistador e com o objetivo de estabelecer informações importantes para um objeto de pesquisa e abordagens de temas também importantes. O pesquisador deve seguir um roteiro para facilitar sua abordagem e se aproximar de todas as hipóteses e pressupostos relacionados ao tema da pesquisa.

Segundo Gil (2008) a entrevista é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à

investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (Gil, 2008, p.109). Bogdan e Biklen (1994) destacam que as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas, enquanto estratégia primária para a obtenção de dados, caracterizando estes como a principal fonte de informações para a pesquisa, e enquanto estratégia complementar à pesquisa, já que as entrevistas também fornecem um contributo em união a outras técnicas como a análise documental, entre outras.

A preparação da entrevista é uma etapa importante da pesquisa: requer tempo (o pesquisador deve ter uma ideia clara da informação de que necessita) e exige algumas medidas: a) Planejamento da entrevista: deve ter em vista o objetivo a ser alcançado) Conhecimento prévio do entrevistado: objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto. c) Oportunidade da entrevista: marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido. d) Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade. e) Contato com líderes: espera-se obter maior entrosamento com o entrevistado e maior variabilidade de informações. f) Conhecimento prévio do campo: evita desencontros e perda de tempo. g) Preparação específica: organizar roteiro ou formulário com as questões importantes (Lakatos; Marconi, 2003, p.199).

Em relação ao planejamento das entrevistas foram realizadas em duas etapas. Na primeira, com um roteiro de perguntas para compor uma entrevista semiestruturada aos estudantes com TEA (Anexo B) no intuito de analisar questões referentes à variedade de impressões e percepções que os participantes demonstram sobre o tema pesquisado, visando discutir a deficiência, inclusão e permanência. E, entender se é possível existir a educação especial na Educação Superior.

Em relação à segunda etapa, foram aplicadas as entrevistas com os professores (Anexo C) e à coordenação (Anexo D) dos núcleos de acessibilidade para levantamento dos dados que objetivam verificar se existem recursos e práticas que garantam condições para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. O uso de entrevistas como instrumento de coleta de dados deve ser planejado e organizado em etapas, como a organização do local da entrevista, os materiais utilizados para registro e anotações, um roteiro semiestruturado. Para Triviños (2012), um roteiro semiestruturado privilegia o sujeito ao invés do objeto, favorecendo a explicação e a compreensão dos fenômenos em suas dimensões, privilegiando os questionamentos que se apoiem em teorias e hipóteses que interessem à pesquisa, extraindo do informante seu pensamento e suas experiências de vida no decorrer da profissão docente.

2.6 Processo de apresentação do projeto às universidades e sujeitos participantes

Realizamos a submissão deste projeto ao Sistema CEP/CONEP por meio da Plataforma Brasil, no Comitê de Ética em Pesquisa, identificado pelo CAAE: 61312022.4.0000.5465, (Anexo

A) sendo aprovado em 10 de maio de 2023. Após isso, contatamos as universidades federais, em forma de convite, com a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e cronograma de agendamentos para entrevistas.

Neste trabalho, a pesquisa de campo aconteceu por meio de algumas etapas:

1ª Etapa:

- a) Reuniões explicativas sobre o tema da pesquisa com os coordenadores do NAI e dos cursos de graduação, visando selecionar os estudantes participantes.
- b) Elaboração de ofícios para os departamentos de graduação, solicitando informações para mapeamentos quantitativos dos estudantes autodeclarados com TEA, por curso de graduação, para localizá-los e convidá-los para participar da pesquisa.
- c) Elaboração de documentos (apresentação do Projeto de Pesquisa e anexo da aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa) para as reuniões de Conselhos Superiores dos Cursos de Graduação para liberações de aprovações e divulgação da pesquisa nos *Campi*.
- d) Elaboração de *e-mails* com convites para professores, estudantes e coordenadores dos NAI.
- e) Participação de reunião com a Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão para buscar dados sobre o funcionamento dos NAI.

2ª Etapa: para selecionarmos os estudantes participantes dessa pesquisa na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), realizamos algumas ações:

- a) Contato por telefone, na tentativa de agendamento de reunião, porém não obtivemos êxito, sendo assim, o contato ocorreu por *e-mail* com a coordenação da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), onde foi agendada uma reunião de maneira remota para apresentação da pesquisa e possíveis alinhamentos sobre as coletas de dados; após essa conversa, tivemos outra reunião, de forma presencial, sendo que a pesquisadora e o orientador compareceram no núcleo para esclarecer a pesquisa e solicitar autorização para o desenvolvimento e acesso aos participantes da pesquisa.
- b) Após a reunião ocorrida no SAADE, a pesquisadora foi orientada sobre a importância de solicitar à Divisão de Gestão e Registro Acadêmico (DiGRA) informações sobre os cursos de graduação que possuem discentes com TEA, sendo matrículas (ativas), cursos e respectivas quantidades.
- c) A pesquisadora compareceu de forma presencial na (DiGRA) e, após instruções do coordenador, enviamos um ofício solicitando a liberação desses dados.

d) Enviamos o ofício e, posteriormente, recebemos uma lista com o quantitativo de estudantes autodeclarados com TEA, e os respectivos cursos de graduação nos quais estão matriculados.

O Quadro 05 traz as informações atinentes à referida lista.

Quadro 05 - Estudantes autodeclarados com TEA –UFSCar- Campus São Carlos

| Estudantes com cadastro de Transtorno do espectro autista | |
|--|--------------------|
| Sigla-curso | Quantidades |
| Ae-Ar - Bacharelado em Agroecologia | 1 |
| BCI - Bacharelado em Biblioteconomia e Ciência da Informação | 3 |
| CB-So - Bacharelado em Ciências Biológicas | 1 |
| CBL - Licenciatura em Ciências Biológicas | 1 |
| CBL-Ar - Licenciatura em Ciências Biológicas | 1 |
| CC-So - Bacharelado em Ciência da Computação | 2 |
| CSO - Bacharelado em Ciências Sociais | 1 |
| EC - Engenharia de Computação | 1 |
| EE - Engenharia Elétrica | 1 |
| EEspL - Licenciatura em Educação Especial | 2 |
| EMa - Engenharia de Materiais | 1 |
| EQ - Engenharia Química | 1 |
| FLN - Licenciatura em Física | 1 |
| GAAM - Bacharelado em Gestão e Análise Ambiental | 1 |
| GeoL-So - Licenciatura em Geografia | 1 |
| Med - Bacharelado em Medicina | 3 |
| PedL-So - Licenciatura em Pedagogia | 1 |
| Psi - Bacharelado em Psicologia | 2 |
| TILSP - Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais | 1 |
| TO - Bacharelado em Terapia Ocupacional | 1 |
| Total Resultado | 27 |

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do DiGRA (2023)

3ª Etapa: para consultar as coordenações de cursos de graduação, a DiGra informou os contatos por meio do *site* do ProGrad: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos>. Desse modo, elegemos três cursos de graduação com maior número de estudantes com TEA para os primeiros contatos e convites para a participação da pesquisa, sendo eles: Bacharelado em Medicina, BCI - Bacharelado em Biblioteconomia e Ciência da Informação e Bacharelado em Psicologia.

Na sequência, contatamos, por meio de *e-mail*, as coordenações dos cursos de graduação. Em relação ao curso Bacharelado em Medicina, realizamos uma reunião de forma remota, solicitando o projeto de pesquisa e um resumo dos objetivos, para ser apresentados em reunião ao Conselho Superior do Curso para aprovação e divulgação da pesquisa aos professores e estudantes. No entanto, devido à greve na universidade não obtivemos devolutiva; mesmo após o retorno, em agosto de 2024, realizamos contato telefônico e também via *e-mail*, contudo não obtivemos respostas.

Em relação ao curso de Bacharelado em Psicologia, realizamos uma reunião de forma remota, para apresentar a proposta da pesquisa, sendo-nos solicitadas uma breve apresentação da pesquisa e uma carta convite para ser divulgada aos estudantes e professores. Contudo, conseguimos alinhar o agendamento e aplicação de 02 (duas) entrevistas com professores e 02 (duas) entrevistas com estudantes com TEA. Vale ressaltar que, no mês anterior à greve, a pesquisadora tinha um cronograma previsto com 02 (dois) professores e 03 (três) estudantes, que desistiram durante o processo. Mesmo após a retomada as atividades acadêmicas, posteriormente à greve, não obtivemos mais respostas aos nossos contatos.

Em relação ao curso de BCI - Bacharelado em Biblioteconomia e Ciência da Informação, também entramos em contato via *e-mail*, porém obtivemos como resposta que estavam respondendo demandas emergenciais devido à greve e, finda a paralisação, entramos em contato novamente e não obtivemos êxito.

4ª Etapa: para selecionarmos os estudantes participantes desta pesquisa no âmbito da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), entramos em contato com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) de Guarulhos, por meio de *e-mail*; na sequência, realizamos uma reunião de forma remota, na qual a pesquisadora recebeu orientação sobre a existência dos outros NAI, divididos entre os sete *campi*, sendo eles: Guarulhos, Diadema, Osasco, Baixada Santista, Itaquera (Zona Leste), São José dos Campos e São Paulo, bem como concederam os contatos para divulgação da pesquisa aos professores.

Em relação ao contato e divulgação da pesquisa aos estudantes, notificaram a pesquisadora sobre existência do Coletivo Neurodiverso da UNIFESP (CONDU).

5ª Etapa: após a reunião com a Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão *campus* Guarulhos, cederam-nos o contato do *e-mail* do Coletivo Neurodiverso da Unifesp (CONDU), onde agendamos e realizamos uma reunião com os estudantes para explicar a pesquisa e esclarecimentos de dúvidas sobre os procedimentos para a participação. Nessa reunião, os estudantes que compõem o CONDU também se prontificaram na divulgação da pesquisa nos *campi* da UNIFESP.

Após esse primeiro encontro, divulgamos por *e-mail* o convite da pesquisa e quatro estudantes com TEA entraram em contato com a pesquisadora, via e-mail, assim, procedemos ao agendamento das entrevistas.

Em relação aos professores, apenas um entrou em contato e agendamos a entrevista, sendo assim, conforme disponibilidade dos participantes da pesquisa, foram realizados os agendamentos e entregues para assinatura os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

6ª Etapa: refere-se aos procedimentos após a geração dos dados, ou seja, as transcrições das entrevistas. Nesta tese, as transcrições das falas são analisadas e articuladas com a unidade de categorização dos dados recolhidos.

7ª Etapa: pretendia-se pesquisar a Universidade Federal do ABC (UFABC), a pesquisadora entrou em contato por *e-mail* com a coordenação do Núcleo de Acessibilidade, que realizou a devolutiva por escrito, orientando buscar as informações diretamente no *site* da instituição.

Na sequência, a pesquisadora e o orientador entraram em contato com a Pró-Reitoria da Universidade Federal do ABC (UFABC) e realizamos uma reunião de maneira remota para apresentar a proposta da pesquisa e solicitar a autorização para divulgação. A Pró-reitora solicitou um breve projeto da pesquisa com os objetivos e uma carta convite para divulgação aos professores e discentes, porém não obtivemos devolutivas e não conseguimos dar seguimento com as entrevistas devido à falta de contato. Desse modo, retiramos da pesquisa a instituição por falta de coleta de dados.

2.6.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Para a elaboração desta investigação, elegemos como participantes da pesquisa estudantes com TEA de graduação, professores e coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades situadas no Estado de São Paulo, sendo elas: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Em relação aos participantes coordenadores do NAI, presumimos a quantidade de um coordenador de cada Núcleo de Acessibilidade por Centro Universitário, o que corresponderia a um total de (02) dois participantes.

No entanto, esse número foi ampliado, com base na necessidade de verificar a realidade dos outros Núcleos de Acessibilidade da UNIFESP, que, conforme já explicitado, possui sete *Campi* e são regidos por sete coordenadores, dos quais entrevistamos (3) três coordenadores de NAI.

Para caracterizar o perfil dos participantes desta pesquisa, organizamos as informações em quadros ilustrativos. Vale ressaltar que foram codificados os nomes de origem, a fim de resguardar suas identidades e substituídos por letras e números. A seguir, no Quadro 06 a organização dos participantes coordenadores de NAI:

Quadro 06 - Perfil dos Participantes da pesquisa: Eixo Coordenadores do NAI

| Coordenadores | Gênero | Formação | Tempo de atuação no NAI |
|---------------|--------|--|-------------------------|
| C1 | M | Bacharelado em Ciências Sociais UFSCar | 4 anos |
| C2 | F | Licenciatura em Ciências da Natureza USP | 1 ano |

| | | | |
|----|---|---------------------------------------|-----------------|
| C3 | F | Bacharelado em Engenharia Química USP | 2 anos |
| C4 | F | Licenciatura em Pedagogia UNIFESP | 1 ano e 6 meses |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

No que se refere aos participantes professores, das duas universidades envolvidas em nossa pesquisa, organizamos as informações no Quadro 07.

Quadro 07 - Perfil dos Participantes da pesquisa: Eixo Professores dos Cursos de Graduação (UNIFESP e UFSCar)

| Professores | Gênero | Formação | Tempo de atuação na docência | Instituição de Ensino | Cursos de Graduação atuação (leciona) |
|-------------|--------|--|------------------------------|-----------------------|---|
| P1 | M | Licenciatura em Pedagogia (Unifesp) | 08 anos | UNIFESP | Licenciatura em Letras |
| P2 | M | Bacharelado em Ciências da Computação (UFSCar) | 18 anos | UFSCar | Licenciatura em educação Especial e Bacharelado em Psicologia |
| P3 | M | Bacharelado em Psicologia (USP) | 05 anos | UFSCar | Bacharelado em Psicologia |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

No Quadro 08 delineamos as informações coletadas sobre os estudantes com TEA, de ambas as universidades abrangidas pela nossa pesquisa.

Quadro 08 - Perfil dos Participantes da pesquisa: Eixo Estudantes dos Cursos de Graduação (UNIFESP e UFSCar)

| Estudantes | Gênero | Curso de Graduação | Instituição de Ensino | Idade | Semestre |
|------------|--------|---|-----------------------|---------|----------|
| E1 | F | Licenciatura em Letras | UNIFESP | 25 anos | 7 |
| E2 | F | Bacharelado em Ciências e Tecnologia do mar | UNIFESP | 22 anos | 6 |
| E3 | F | Licenciatura em Ciências | UNIFESP | 24 anos | 5 |
| E4 | F | Bacharelado em Ciências Sociais | UNIFESP | 26 anos | 8 |
| E5 | F | Bacharelado em Psicologia | UFSCar | 37 anos | 7 |
| E6 | F | Bacharelado em Ciências Sociais | UFSCar | 26 anos | 3 |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

As entrevistas foram realizadas de maneira presencial e remota, pela plataforma de conferência *Google meet*. Cada entrevista foi gravada com a autorização dos participantes, mediante a assinatura do TCLE.

Em relação ao Eixo Coordenadores, o Quadro 09 informa sobre datas e modalidade (presencial ou remota) das entrevistas.

Quadro 09 - Entrevistas Eixo Coordenadores do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão NAI

| Coordenadores | Data da entrevista | Modalidade |
|---------------|------------------------|------------------------|
| C1 | 21 de novembro de 2023 | Presencial |
| C2 | 29 de janeiro de 2024 | Plataforma Google meet |
| C3 | 22 de abril de 2024 | Plataforma Google meet |
| C4 | 08 de agosto de 2024 | Plataforma Google meet |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Em relação ao Eixo Professores dos Cursos de Graduação, para ambas as universidades, o Quadro 10 informa sobre datas e modalidade de realização.

Quadro 10 – Entrevistas: Eixo Professores dos Cursos de Graduação (UNIFESP e UFSCar)

| Professor | Data da entrevista | Modalidade |
|-------------|---------------------|------------------------|
| P1/ UNIFESP | 22 de abril de 2024 | Plataforma Google meet |
| P2/ UFSCar | 13 de maio de 2024 | Plataforma Google meet |
| P3/ UFSCar | 29 de junho de 2024 | Plataforma Google meet |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Em relação ao Eixo Estudantes dos Cursos de Graduação, o Quadro 11 informa sobre as datas das entrevistas e modalidade de realização, para ambas as universidades enfocadas em nossa pesquisa.

Quadro 11 – Entrevistas: Eixo Estudantes dos Cursos de Graduação (UNIFESP e UFSCar)

| Estudantes | Data da entrevista | Modalidade |
|-------------|----------------------|------------------------|
| E1/UNIFESP | 17 de abril de 2024 | Plataforma Google meet |
| E2/UNIFESP | 08 de maio de 2024 | Plataforma Google meet |
| E3/UNIFESP | 02 de agosto de 2024 | Plataforma Google meet |
| E4/ UNIFESP | 16 de agosto de 2024 | Plataforma Google meet |
| E5/UFSCar | 23 de abril de 2024 | Plataforma Google meet |
| E6/UFSCar | 02 de agosto de 2024 | Plataforma Google meet |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Conforme já enfatizamos na seção 2.5, no âmbito desta investigação foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas que viabilizaram a pesquisa de campo, visando analisar as perspectivas dos participantes em relação ao acesso, permanência e inclusão na Educação Superior. No próximo tópico, informamos sobre a pesquisa documental que, também, configura o arcabouço desta tese.

2.7 Pesquisa Documental

Utilizamos a análise documental como uma metodologia de investigação com o intuito de examinar e compreender o teor de documentos dos mais variados tipos. Para analisarmos os documentos sobre os dados históricos e marcos legais de lutas, reivindicações e movimentos

sociais acerca das propostas de inclusão das pessoas com deficiência na Educação, conforme expomos no Quadro 12.

Quadro 12 – Movimentos sociais e Leis que asseguram a inclusão da pessoa com deficiência na Educação

| Anos | Movimentos sociais e leis |
|------|---|
| 1990 | <ul style="list-style-type: none"> • Estatuto da Criança e do Adolescente • Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien |
| 1994 | <ul style="list-style-type: none"> • Declaração de Salamanca |
| 1996 | <ul style="list-style-type: none"> • Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| 1999 | <ul style="list-style-type: none"> • Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência |
| 1999 | <ul style="list-style-type: none"> • Convenção da Guatemala |
| 2001 | <ul style="list-style-type: none"> • Decreto 3.956 Promulga a Convenção da Guatemala • Resolução nº 2: Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica |
| 2006 | <ul style="list-style-type: none"> • Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência |
| 2008 | <ul style="list-style-type: none"> • Decreto Legislativo 186 Ratifica a Convenção • Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva |

Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico (2024)

Desse modo, a análise documental pode contribuir para nos aproximarmos das respostas acerca dos questionamentos e problemáticas levantadas nesta pesquisa. Segundo Gil (2002, p.45), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Em sequência, utilizamos a análise documental, para identificar e analisar os registros fornecidos através do Censo da Educação Superior, sendo assim, verificar por meios desses dados, um levantamento sobre o número de matrículas de estudantes autodeclarados com TEA na Educação Superior no Brasil, no período entre os anos de 2015 a 2023, com o objetivo de analisar a política de reservas de vagas e a evolução do aumento dos estudantes com TEA na Educação Superior. Desta forma, buscamos apresentar os dados documentais e analisar como essas informações podem contribuir para a temática desta pesquisa. Conforme explica Gil (2002, p.46), “convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios”.

Por fim, para a análise dos documentos, utilizamos a proposição de Cellard (2012), que dialoga sobre a importância da análise documental em uma pesquisa, pois corrobora para legitimar fatos ocorridos no passado, sendo um testemunho das atividades ocorridas em determinadas instituições.

As capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas.

Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2012, p.295).

Nesse sentido, utilizamos os documentos institucionais das Universidades para compreendermos as criações dos Núcleos de Acessibilidade e, também, foram analisados leis e decretos que contribuem para a garantia dos direitos dos estudantes com TEA na Educação Superior, no que tange ao acesso e à permanência estudantil. Tais documentos são compostos pelas seguintes classificações, como explica Cellard (2012, p. 297), “Grosso modo, podem-se repartir os documentos em dois grandes grupos: os documentos arquivados e os que não o são. Por outro lado, pouco importa a natureza da documentação, quer de domínio público, quer de domínio privado”. Desse modo, a análise documental contribuiu para responder aos objetivos desta pesquisa, como: analisar as políticas educacionais inclusivas para a população com TEA na Educação Superior; compreender a criação, o funcionamento e a consolidação dos programas de acessibilidade das Universidades Federais; verificar se existem estratégias para a inclusão e permanência dos estudantes com TEA nos Núcleos de Acessibilidade da UF. Segundo Cellard (2012, p. 298):

Existe, de fato, uma multiplicidade de fontes documentais, cuja variedade não se compara à informação que elas contêm. Isso porque a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento.

Para que fosse possível compreender a criação e o funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, a análise documental dos Regimentos Internos das Instituições forneceram informações relevantes para refletirmos sobre políticas públicas educacionais inclusivas no Brasil. Em alguns Regimentos Internos havia poucas páginas e uma descrição concisa sobre as ações e decisões tomadas da equipe, porém contribuíram para fomentar as questões referente à permanência estudantil dentro das Universidades pesquisadas. Para Cellard (2012, p. 299), “Torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada”.

Cellard (2012) explica que a análise documental se aplica em cinco dimensões, sendo elas: o contexto, o autor ou atores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto e análise. Para o que interessa ao nosso trabalho, acatamos cada uma dessas dimensões.

Na dimensão da análise do contexto, o pesquisador pode compreender as particularidades da organização pesquisada, quando se trata de leis, pode compreender qual contexto histórico a sociedade está passando naquele determinado momento que foi promulgada.

Uma boa compreensão do contexto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, tanto no momento da elaboração de um problema, da escolha das pistas a seguir para descobrir as principais bases de arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita. Esse conhecimento deve também ser global, pois nunca se pode saber de antemão quais são os elementos da vida social que será útil conhecer, quando chegar o momento de formular interpretações e explicações. Parece-nos evidente que, para produzir uma análise por menos que seja rica e crível, o pesquisador deve possuir um conhecimento íntimo da sociedade, cujos depoimentos ele interpreta (Cellard, 2012, p.300).

Do mesmo modo que o autor discute a importância de conhecer o contexto, na dimensão que enfoca o autor ou autores que escreveram o documento, Cellard (2012, p. 300), argumenta que “não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever”. Ainda, o autor destaca a observação e análise que devem ser realizadas pelo pesquisador sobre o documento, sua credibilidade, assinalando a importância de questionar o porquê foi publicado e quais objetivos da preservação desse documento. De acordo com Cellard (2012, p. 300), “elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento”.

Complementando a dimensão da verificação do autor ou autores que elaboraram o documento, Cellard (2012, p. 300) também discute a questão da dimensão da análise da autenticidade e a confiabilidade do texto, afirmando que “é também importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida. Por exemplo, que a questão da autenticidade raramente se coloque, não se deve esquecer de verificar a procedência do documento”.

Dito isso, a dimensão de análise sobre a natureza do texto, implica em observar em qual contexto se dá o lugar de fala desse autor ou autores, visto que o mesmo pode ocupar algum cargo ou função em determinada instituição e pode agir com cautela na sua escrita ou acrescentar informações para colaborar, de forma positiva ou negativa, com a visão e os objetivos implícitos daquela instituição, mudando, de fato, a fidedignidade da natureza dos fatos.

Cabe especificar que não é possível exprimir-se com a mesma liberdade em um relatório destinado aos seus superiores, e em seu diário íntimo. Consequentemente; deve-se levar em consideração a natureza de um texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões. Efetivamente, a abertura do autor os subentendidos, a estrutura de um texto pode variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido (Cellard, 2012, p. 302).

Em relação à análise da dimensão sobre os conceitos-chave e a lógica interna do texto, Cellard (2012) adverte para os cuidados que o pesquisador deve tomar para compreender termos e conceitos regidos nos documentos, sendo que, em uma determinada época na sociedade, pode haver outro sentido em relação aos dias atuais, devido a mudanças de paradigmas. Tomando como exemplo os conceitos referentes à pessoa com deficiência, podemos identificar que em determinada época a sociedade e/ou a medicina utilizaram conceitos que, hoje, compreendemos que são termos pejorativos e ofensivos, seu uso implicando em discriminação e preconceito.

Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes nos quais, por exemplo, utiliza-se um "jargão" profissional específico, ou nos que contêm regionalismos, gíria própria a meios particulares, linguagem popular, etc. Deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados (Cellard, 2012, p.303).

Por fim, na última dimensão a análise diz respeito, conforme explica Cellard (2012), ao trabalho de análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes e elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial.

A qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador. De modo mais geral, é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise (Cellard, 2012, p.305).

Portanto, cada uma das dimensões traz orientações para que o pesquisador possa identificar e se atentar na análise de todo e qualquer documento. Sendo assim, ao seguirmos as etapas das cinco dimensões, pudemos selecionar e organizar documentos institucionais e também legislações pertinentes ao tema estudado nesta pesquisa.

2.8 Análise de conteúdo

Os registros e os dados coletados durante as entrevistas com os estudantes, professores e coordenadores foram analisados segundo as prescrições do método de Análise de Conteúdo (Bardin, 1979; Franco, 2008; Gomes, 2010). De acordo com Bardin, Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.

Bardin (1979) explana que a organização da análise de conteúdo ocorre em fases distintas, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise deve ocorrer “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin (1979, p.121). A pré-análise consiste em todo esse processo de organização durante a pesquisa.

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (Bardin, 1979, p. 121).

A primeira fase da pré-análise, segundo Bardin (1979), envolve a leitura flutuante, que é a escolha e a elaboração dos indicadores que irão compor a preparação do material que será submetido para análise, como as transcrições das entrevistas e compreensão dos textos.

No caso desta tese, nosso material corresponde às respostas coletadas durante o processo das entrevistas com os estudantes; num primeiro momento, organizamos as falas dos participantes para identificar se existe, efetivamente, uma inclusão dos estudantes com TEA na Educação Superior. No que tange às respostas concedidas pelos professores e coordenadores, nosso foco de análise se concentra na criação, funcionamento e na consolidação dos programas dos Núcleos de Acessibilidade das universidades federais.

Após filtrar esses dados, desenvolvemos a segunda fase da exploração do material, através da categorização. Segundo Gomes (2004, p. 70), “A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série”. Dessa forma, as categorias nos ajudam a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de coleta de dados.

Para o processo de categorização, buscamos identificar o número de vezes que certas palavras aparecem nas respostas dos estudantes com TEA, professores e coordenadores do Núcleo de Acessibilidade e, a partir da quantificação da frequência, e agrupamos esses dados para interpretação e análise. Como sinaliza Franco (2008, p. 51), “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

A categorização classifica os elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos para análise de conteúdo. Conforme explica Franco (2008, p. 53), “As categorias não são definidas a

priori, emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”. Dessa forma, as categorias são criadas a partir das respostas dos participantes.

As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, indivíduo etc. (Franco, 2008, p. 54).

Para Bardin (1979) a exploração do material resulta na administração das técnicas e codificação, que corresponde à transformação do processo dos dados brutos em representações de conteúdo.

[...] a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efectuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. (Bardin, 1979, p. 127).

O processo de codificação dos materiais, implica na necessidade da escolha das unidades de registro, conforme explica Gomes (2010, p.87).

Podemos optar por vários tipos de unidades de registro para analisarmos o conteúdo de uma mensagem. Essas unidades se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. Podemos utilizar a palavra como uma unidade, trabalhando com todas as palavras de um texto ou com apenas algumas que são destacadas de acordo com a finalidade do estudo. A frase ou a oração também são outros exemplos de unidade de registro. Outra unidade é o tema que se refere a uma unidade maior em torno da qual tiramos uma conclusão.

Conforme as informações colhidas durante as entrevistas semiestruturadas, utilizamos as unidades de registro, a partir de quadros que foram divididos por categorias e estruturados com frases de acordo com as narrativas dos participantes. Sendo assim, foi realizada a categorização e a contagem dos elementos (narrativas dos participantes, como palavras e semelhanças de respostas), sendo consideradas a frequência e aparição desses elementos.

De acordo com Bardin (1979), a análise categorial funciona por operações de desmembramento do texto em unidades (decomposição) para, em seguida, agrupá-las em categorias, passando pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido.

Também, utilizamos a unidade de contexto, contemplando a análise de textos mais longos, conforme explica Gomes (2010, p. 87), “além das unidades de registro, devemos definir as unidades de contexto, situando uma referência mais ampla. Em outras palavras, devemos precisar o contexto do qual faz parte a mensagem”.

Para finalizar, na terceira fase ocorre o tratamento dos resultados, visando compilar essas informações com o objetivo de encontrar indicadores úteis ao escopo da pesquisa. Após a interpretação do sistema de categorização, temos organizadas as informações que contribuíram para verificar as estratégias implantadas no Núcleo de Acessibilidade da UF para o atendimento dos estudantes com TEA, a partir de um conjunto de categorias.

Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora (Franco, 2008, p. 60).

Segundo Bardin (1979) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação são as operações estatísticas, síntese e seleção dos resultados, com fins teóricos.

Para o tratamento dos dados, utilizamos as regras de enumeração; segundo Bardin (1979, p. 108), “é necessário fazer a distinção entre a unidade de registo – o que se conta – e a regra de enumeração – o modo de contagem”, ou seja, através dos quadros, elaboramos a categorização de temas semelhantes que tiveram maior frequência de respostas, e os agrupamos com vistas ao tratamento dos resultados. No caso desta tese, utilizamos a frequência simples (quantidade de aparições) das unidades de registo no material pesquisado, que pode ser representada por números (0, 1, 2, 3). Para Bardin (1979, p. 109), “a frequência é a medida mais geralmente usada. Corresponde ao postulado (válido em certos casos e noutros não) seguinte: a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência de aparição”.

Desse modo, utilizamos as categorizações e as unidades de registo e de contexto para desenvolver a análise de conteúdo e enumeramos a frequência desses resultados para discussão das temáticas desta pesquisa.

No próximo capítulo, abordamos, sob aspectos históricos, o processo de inserção social das pessoas com deficiência, o qual tem sido marcado por segregação e preconceitos, acarretando violação de direitos.

3 HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção, descrevemos o percurso histórico-social e educacional das pessoas com deficiência, abordando, ainda, a ascensão do tema inclusão, as políticas públicas e os marcos legais relativos a esse percurso. No âmbito desta tese, nossa ênfase radica em pesquisar as questões sobre a política de acessibilidade e inclusão e permanência dos estudantes com TEA na Educação Superior em duas universidades federais da região Sudeste.

Esta seção tem como objetivo trazer alguns detalhes da história da educação especial no Brasil, para observarmos a evolução dessa trajetória, analisando-a à luz da realidade atual. Igualmente, discutimos os registros sobre como a legislação relacionada à educação especial foi delineada ao longo do tempo.

De acordo com Aranha (2001, p. 160), “ao se buscar dados sobre o tipo de tratamento dado às pessoas com deficiência na Idade Antiga e na Idade Média, descobre-se que muito pouco se sabe, na verdade”. A escassez de registros historiográficos pode apontar para as muitas dificuldades de acesso à educação, visto que essas pessoas permaneciam sob os cuidados e responsabilidades das instituições assistenciais, filantrópicas, religiosas ou de saúde. Para compreendermos essas mudanças de paradigmas da sociedade é importante analisarmos esses processos. Como explica Aranha (2001, p. 160), “tendo então por objetivo favorecer a compreensão desse processo e estimular a reflexão e a discussão social a seu respeito, faz-se necessário que se focalize o conjunto de mudanças de ideias que permeou sua história”.

Nesse sentido, a educação para pessoas com deficiência se pautava no modelo da segregação, uma vez marcada pela luta histórica por reivindicações de direitos, justiça social, igualdade, equidade e oportunidade entre os pares. Conforme destaca Mazzotta (2001), a Educação Especial, tanto no Brasil como no mundo, foi marcada por uma trajetória de exclusão e segregação.

[...] indicar alguns elementos da história da deficiência e, por conseguinte, da educação especial como forma de um aprofundamento destes aspectos é significativo, ainda que possa parecer tema já esgotado por alguns estudiosos. Percebe-se que, na prática, os medos, as barreiras atitudinais são por vezes mais resistentes de serem rompidas do que aquelas arquitetônicas, pois arrolam marcas que fixam a imagem das pessoas com deficiência num conjunto de atributos negativos (Silva; Vizim, 2003, p.55).

Para compreendermos melhor as políticas educacionais vigentes no nosso país, trazemos, de modo resumido, os principais fatos e documentos internacionais e nacionais que antecederam o momento atual e foram norteadores para culminar na proposta de um sistema educacional inclusivo.

De acordo com Mazzotta (2001), as principais instituições direcionadas para o atendimento educacional de pessoas com deficiência eram privadas, e havia poucas informações relativas na legislação brasileira direcionadas à Educação Especial. A primeira referência remete à Lei nº 4.024, publicada em 5 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN), descrevendo o direito dos *excepcionais* à educação, dedicando dois artigos às pessoas com deficiência (Brasil, 1961).

TÍTULO X – Da Educação de Excepcionais. Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções [...] (Brasil, 1961).

Como podemos identificar o artigo 88, estipula que a educação dos *excepcionais* deveria ocorrer, preferencialmente, no sistema regular, não prevendo a reorganização das escolas para recebê-los, fundamentada nos ideários de integração⁹. Em contrapartida, no art. 89, podemos perceber que o Estado se eximiu em assumir a responsabilidade pela educação desses alunos, e suscitou o poder político das organizações não governamentais para ofertar a educação das pessoas com deficiência, consolidando, assim, modelos excludentes de ensino.

Assim, conforme destaca Pessotti (1984), entre às décadas de 1960 a 1970, o Estado ainda não tinha assumido integralmente o atendimento das pessoas com deficiências, seja por atendimento educacional ou por meio de políticas públicas específicas, por isso a sociedade civil (familiares) assumiu essa responsabilidade.

Todavia, instituições filantrópicas, como o Instituto Pestalozzi (fundado em 1926) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1945, contribuíram não só para o atendimento das pessoas com deficiência, mas também impulsionaram a discussão e a contribuição para a implantação de políticas públicas (Brasil, 2008).

Até a aprovação da Constituição Federal, em 1988, a preocupação em como educar esses alunos era responsabilidade da Educação Especial, organizada no país como um sistema basicamente paralelo, com opções de escolarização em instituição especializada ou classes especiais, de cobertura muito restrita, que nem sempre desenvolveu uma vocação de escolarizá-los, restringindo-se, muitas vezes, a cuidar, reabilitar ou, no mínimo, oferecer propostas curriculares alternativas. Embora houvesse alunos do público-alvo da

⁹ As terminologias Integração/Inclusão, frequentemente são utilizadas como sinônimo, porém se contradiz pela forma de aceitação da pessoa com deficiência, pois a inserção é realizada de maneira imparcial. De acordo com Mendes (2002, p. 64) “[...] o conceito de integração se baseia no princípio de quem deve mudar é o aluno para se adequar à escola, do modo como esteja instaurada, independentemente de suas capacidades físicas, mentais, sensoriais e intelectuais”. Desse modo, o aluno ainda continua sendo segregado, pois deve se adequar aos modelos institucionais da escola. Integrar refere-se ao trabalho centrado na pessoa com deficiência, visando à normalidade, enquanto incluir é um termo mais abrangente, que requer que os espaços sociais sejam inclusivos para atender às demandas de todos os cidadãos de acordo com as suas especificidades, com os devidos suportes ou apoios.

Educação Especial que estavam sendo escolarizados em escolas comuns, esse número ainda era pequeno. No país, considerando-se matrículas em classes e escolas especiais, havia, em 1988, apenas alunos para um contingente de matrículas na Educação Básica (Mendes, 2018, p. 94).

Conforme aponta Mazzotta (1996) as iniciativas de inclusão eram pontuais e de caráter pessoal, pois não existia uma política pública abrangente de inclusão dessa população. As ações mais comuns eram direcionadas à filantropia ou internação em instituições particulares, que isolavam tais pessoas do convívio social.

Dessa forma, a lei não promoveu avanços significativos, pois fortaleceu o paradigma assistencialista e segregacionista, incitando as práticas integrativas, uma vez que a educação desses alunos se apresentou como um sistema análogo ao ensino comum, e não como parte dele.

[...] intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças [...] (Mendes, 2006, p. 388).

A partir da necessidade de instaurar uma concepção que pudesse abarcar uma educação inclusiva, vários movimentos de pais, educadores e estudiosos demonstraram a relevância de avançar nos setores educacionais no que se refere à educação especial, sendo assim, após dez anos, a LDBEN de 1961 foi substituída pela Lei nº 5.692/1971, que determinava, em seu artigo 9º, "tratamento especial" aos alunos com deficiências físicas ou intelectuais.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação [...] (Brasil, 1971).

Essa lei também não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, e acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (Brasil, 2008).

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (Brasil, 2008, p. 2).

Entretanto, em 1973, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com a finalidade da gerência da educação especial no Brasil,

porém, ainda com princípios integracionistas e configurados por campanhas assistencialistas e iniciativas isoladas do Estado. Desse modo, não se efetivou uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência, sendo que aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não foi oferecido um atendimento especializado que considerasse as suas singularidades de aprendizagem (Brasil, 2008).

Apenas em 1988 temos a Constituição Federal, que representou uma conquista importante para a pessoa com deficiência, de modo a complementar, não apenas por direitos comuns a todos, mas por conceder a estes, também, direitos especiais, resultantes de sua condição peculiar de pessoas que necessitam de efetividade nas políticas públicas, no que se refere ao art. 208, oferecendo aos estudantes a efetivação do atendimento educacional especializado¹⁰ às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Contudo, o atendimento educacional especializado manteve um caráter segregador. Como menciona Mazzotta (2011, p. 190), “uma das principais tendências da educação no Brasil tem sido a ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas”.

Em 1990, as reformas educacionais começaram a ampliar suas ações embasadas no reconhecimento dos direitos e conquistas propostos pela Constituição Federal (1988), advindos da universalização e acesso à educação, abrindo espaços às discussões e projetos de leis, o que culminou em propostas inclusivas (Mendes, 2010).

Assim, a década de 1990, foi marcada pelas discussões acerca da inclusão no Brasil e no mundo, a partir de Convenções e Declarações e movimentos sociais que permitiram os avanços das legislações brasileiras vigentes, conforme já explicitamos no Quadro 13, inserido anteriormente.

Dentre as normativas para uma educação inclusiva e educação para todos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado.

¹⁰ O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à organização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2007, p. 15).

Os artigos 53 a 59 da Lei Federal 8.069/1990 dispõe sobre os direitos das crianças e adolescentes relativos à Educação. E, no artigo 53, parágrafo III, temos explicitado um direcionamento aos direitos do estudante com deficiência (Brasil, 1990, p.1) “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

De acordo com o ECA (Brasil, 1990), a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, lhes assegurando, dentre outras medidas, garantias à acessibilidade ao desenvolvimento e diversas oportunidades a partir do expresso em seu art. 53:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – Direito de ser respeitado por seus educadores; III – Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – Direito de organização e participação em entidades estudantis; V – Acesso à escola pública e gratuita próxima à sua residência (Brasil, 1990, p.1).

Ainda na mesma década, temos movimentos internacionais que foram importantes, pois contribuíram com a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990) aprovada em Jomtien, Tailândia que aborda, em seu art. 3º, a universalização do acesso à educação e do princípio de equidade. Essa declaração discute o direito de todas as pessoas à educação, bem como assegura a igualdade de acesso às pessoas com deficiência.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo [...] (ONU, 1990).

Posteriormente, temos a Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, a qual trata dos princípios, política e prática em educação especial, que institui a participação de alunos com necessidades educativas especiais em salas de ensino comum, foi considerada a maneira mais democrática Especial. Esta declaração menciona "princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais" (Brasil, 1997), reafirmando o compromisso com a Educação para Todos.

O princípio que orienta as diretrizes da Declaração de Salamanca é que todos devem aprender juntos, pois a escola é o espaço que deve acomodar todas as pessoas indistintamente. Neste documento, fica clara a importância da Educação Especial como parte integrante dos programas educacionais (Brasil, 1997).

Dessa forma, compreendemos que no Brasil a Educação Inclusiva somente começou a fundamentar-se a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, quando foi proclamada a Declaração de Salamanca. No entanto, a Declaração Mundial de Educação para Todos, adjunta com a Declaração de Salamanca, trouxeram transformações em seus objetivos e formas de atendimentos de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais. “A meta é incluir todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem no Ensino Regular” (Brasil, 1997, p. 17-18).

[...] até 1990 as políticas de educação especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial do MEC. A partir de 1990, surgem indicadores da busca de interpretação da Educação Especial como modalidade de ensino (Mazzotta, 2011, p. 200).

Destacamos, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, a qual recomenda a participação das pessoas com deficiências nas escolas regulares de ensino e determina que a inclusão é transversal a todos os níveis de ensino, portanto, assim como nos demais, é necessário o comprometimento do nível superior.

Entretanto, na LDB de 1996, podemos enfatizar a importância da educação de nível superior para o desenvolvimento do país no que se refere ao art. 43 – A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o atendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica na instituição (Brasil, 1996, p. 32-33).

Contudo, com a atualização da LDBEN/1996 tal recomendação foi realizada com o objetivo de que as matrículas devam ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, dando margem para a matrícula em outras instituições. Esse decreto representa uma importante repercussão na educação, visando um novo direcionamento na forma de entender como ofertar educação para essas pessoas.

Embora essa situação e perspectiva tenham passado por revisão histórica, remetendo a avanços significativos referentes aos marcos legais e políticas de inclusão educacional, ainda perduram concepções segregacionistas.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (Brasil, 2008, p.1).

Ao descrevermos a história da Educação Especial, podemos compreender avanços e conquistas no Brasil, pois começaram na década de 1990, após a LDB/1996, as discussões sobre um novo modelo de atendimento denominado inclusão escolar.

Em 1999, temos a Política Nacional para a Integração da pessoa com deficiência, que teve como objetivo consolidar normas de proteção:

I – O acesso, o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade; II – A integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, desporto e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social; III – O desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa com deficiência; IV – A formação de recursos humanos para o atendimento da pessoa com deficiência; V – A garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social (Brasil, 1999, p. 1).

Ainda em 1999, ocorreu a Convenção Interamericana na Guatemala, cujos objetivos tiveram como propostas para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência. Tal documento foi ratificado no Brasil pelo Decreto 3.956 (Brasil, 2001a). Portanto, o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001 foi instaurado com a finalidade de promover um ganho qualitativo na vida dos alunos com deficiências, como acessibilidade às escolas por meio de infraestrutura apropriada e recursos pedagógicos apropriados (Brasil, 2001b).

Continuando com o processo no país de promulgar leis que garantam a inclusão das pessoas com deficiências, ainda em 2001, com a Resolução CNE/CEB nº 2, sendo instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com os objetivos de assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001c).

Posteriormente, em 2008, temos a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo público-alvo são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (entre eles o TEA) e superdotação/altas habilidades, que visa garantir a inclusão desses alunos em todos os níveis de escolarização de forma transversal, o que inclui a Educação Superior.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) determinou ações para eliminar as concepções exclusivistas da escola em relação aos alunos com deficiência. A partir da PNEEPEI (Brasil, 2008), o ensino passou a ser pautado na garantia dos direitos humanos, no respeito às individualidades, na igualdade de oportunidades. Assim sendo, a educação dos estudantes com deficiência surge como uma reação contrária ao processo de integração, e as questões práticas têm sido amplamente discutidas para sua efetivação, segundo discutimos na próxima subseção.

3.1 Inclusão

Antes de tudo, para responder muitas questões referente ao TEA, precisamos nos questionar, sobre o que é a inclusão.

A palavra “inclusão” invadiu o discurso nacional recentemente, passando a ser usada amplamente, em diferentes contextos e mesmo com diferentes significados. Este fato, ao invés de favorecer a compreensão sobre o processo a que a palavra se refere, tem feito dela um simples modismo, uso muitas vezes superficial de um rótulo, vazio de significação social. Entretanto, não se pode ignorar o longo e importante processo histórico que a produziu, configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos. Ignorar tal processo implica na perda de compreensão de seu sentido e significado (Aranha, 2001, p. 160).

Aranha (2001) explica que a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência tem se modificado no decorrer dos tempos, tanto no que se refere aos pressupostos filosóficos que a determinam e permeiam, como no conjunto de práticas nas quais ela se objetiva.

Nesse sentido, descrevemos os processos históricos, onde em determinados momentos as pessoas com deficiência eram consideradas como *inaptas* para a aprendizagem, devido a isso, ao conceito de inclusão subjaz um processo complexo, pois ele surge para demarcar a necessidade de lutas e reivindicações que garantam a educação e o acesso a todas as pessoas. A inclusão vem sendo estudada, ao longo dos anos, conforme relatam os estudos realizados por Mazzotta (2001), Mendes (2010), Mantoan (2015). Na perspectiva dos autores supracitados, para ocorrer o processo de inclusão há necessidade de diretrizes legislativas que regulamentem essas políticas educacionais, pois, além das ações pedagógicas, existe uma responsabilidade política.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação

à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p.1).

De acordo com Mantoan (2015, p. 60), a inclusão torna-se “um motivo a mais para que a educação se atualize”. Com isso, podemos compreender que os movimentos sociais contribuíram para novas legislações, porém a exigência de mudança também se deve ao ambiente escolar e na ação conjunta de todos os envolvidos. Para Mantoan (2015, p. 65) “superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao ‘que’ ensinamos aos nossos alunos e ao ‘como’ ensinamos”.

Espera-se que a educação promova o progresso social através de quatro dimensões diferentes, mas inter-relacionadas: a humanística, pelo desenvolvimento das virtudes pessoais e coletivas em toda a extensão; a cívica, pelo aprimoramento da vida pública e participação ativa em uma sociedade democrática; a econômica, proporcionando aos indivíduos habilidades intelectuais e práticas que os tornem produtivos e melhorem suas condições de vida e desenvolvam a sociedade; e através da promoção da equidade social e da justiça (Spiel; Schwartzman, 2018, pp.31-32).

De acordo com o art. 58 da LDB 1996: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, s.p.).

A Educação Especial ganhou visibilidade devido ao movimento de educação inclusiva, porém apresentou críticas por sua exclusividade e por não promover o convívio entre as crianças com deficiência e as demais crianças.

Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário terá o mesmo destino da “integração escolar”, ou seja, corremos o sério risco de perseverar na retórica, na eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo, até que venha, no futuro, um novo “paradigma” redentor, do exterior provavelmente, que irá “revolucionar” nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas (Mendes¹¹, 2006, p. 402).

Desse modo, entendemos que o debate sobre inclusão e diretrizes de acesso e permanência na Educação Especial está permeado por desafios, e o cenário desses desafios passa por constantes mudanças e transformações, de acordo com as exigências e necessidades que são confrontadas na prática e no cotidiano escolar. Para Mantoan (2015), esse cenário de mudanças exige uma prontidão dos atores envolvidos, no sentido de percebê-las e cuidar para não sucumbir ao antigo padrão imposto pelos movimentos anteriores.

¹¹ É importante salientar que as autoras Mendes e Mantoan não partilham das mesmas ideias sobre a inclusão. Enquanto a autora Mantoan (2015) é adepta à inclusão total, a autora Mendes (2018) sugere a inclusão parcial.

Diante do exposto, percebemos que muitas conquistas foram alcançadas, porém essas conquistas, expressas nas leis, sofrem dificuldades para serem colocadas em prática, de forma a garantir a democratização da educação, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, público-alvo da Educação Especial.

Como afirma Mantoan (2015, p. 21), “os velhos paradigmas da modernidade continuam sendo contestados, e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, mais do que nunca, passa por uma reinterpretação”. Assim, podemos observar que tais concepções colaboraram para que a Educação Especial se organizasse como um sistema inclusivo.

A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (Brasil, 2008, p. 6).

Embora no Brasil existem várias políticas para a área da Educação Especial, sabemos que apenas a existência delas não garantirá a inclusão da pessoa com deficiência.

[...] no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula. O poder público não está cumprindo bem sua função, o que não impede que cada um assuma sua parte e se torne sujeito dessa história [...]. (Mendes, 2006, p. 401).

Tendo explanado, sinteticamente, as questões ligadas à legislação vinculada à educação especial e inclusiva, nas próximas subseções discutimos quais são os desafios que se colocam para que a Educação Especial, efetivamente, se adeque e ofereça acesso e permanência aos estudantes com TEA na Educação Superior. Porém, para isso, torna-se relevante trazer para a discussão os dados históricos da pessoa com deficiência, e resgatar alguns indícios que contribuem para o entendimento de como as práticas igualitárias na educação sofrem para obter avanços, devido aos modelos discriminatórios e de exclusão movidos pela sociedade durante séculos.

3.2 Contexto histórico e social da deficiência: mudanças de terminologias e novas nomenclaturas

Iniciamos a nossa discussão com o levantamento do contexto histórico e social da deficiência, descrevendo diferentes momentos e a evolução do conceito, em relação ao tratamento e as concepções ao longo do tempo. Nesta tese, estamos focando a pessoa com TEA, e nesta seção descrevemos os históricos de exclusão e preconceito contra a pessoa com deficiência, identificando que a entrada do estudante com TEA na Educação Superior sequer era cogitada.

Devido a isso, como o processo histórico e social influenciou na concepção da deficiência? De acordo com Sasaki (2002), a terminologia possui grande relevância, pois pode expressar uma discriminação ou uma forma inclusiva de lidar com a pessoa com deficiência. Segundo Sasaki (2002, p.12) “A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência”.

Assim, uma sociedade que reconhece a necessidade da construção de paradigmas efetivos de inclusão para essa parcela da população, deve considerar cuidados com a terminologia utilizada.

[...] em todas as épocas e localidades, a pergunta que não quer calar-se tem sido esta, com alguma variação: “Qual é o termo correto - portador de deficiência, pessoa portadora de deficiência ou portador de necessidades especiais?” Responder esta pergunta tão simples é simplesmente trabalhoso, por incrível que possa parecer (Sasaki, 2003, p. 12).

Sasaki (2003) salienta o avanço na discussão sobre os conceitos relativos à pessoa com deficiência. Com base em suas asserções, inserimos o Quadro 13, que descreve, em ordem cronológica, as expressões utilizadas, em diversos períodos e em nível global, para se referir às pessoas com deficiência, esclarecendo as representações sociais vinculadas a elas.

Quadro 13 - Histórico das terminologias: Como chamar as pessoas que têm deficiência?

| ÉPOCA | TERMOS E SIGNIFICADOS | REPRESENTAÇÃO SOCIAL |
|--|--|---|
| <p>No começo da história, durante séculos</p> <p>A literatura, nomes de Instituições, a legislação, tratavam as pessoas com deficiência como os inválidos. Exemplo: “A reabilitação profissional visa a proporcionar aos beneficiários inválidos.” (Decreto nº 60.501, de 14 de Março de 1967).</p> | <p>O termo inválido significa sem valor, portanto essas pessoas eram identificadas como indivíduos sem valor.</p> | <p>Socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, sem valor profissional, um fardo para a família.</p> |
| <p>Século 20 até ± 1960</p> <p>O termo migrou para incapacitados, como reflexo da grande quantidade de pessoas incapacitadas nas I e II Guerras Mundiais. “Escolas para crianças incapazes” (Shopping News, 13/12/64).</p> | <p>Os termos incapacitados ou incapazes significavam inicialmente indivíduos sem capacidade. Mais tarde passou a significar indivíduos com capacidade residual, persistindo essa denominação por várias décadas.</p> | <p>Considerava-se que a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico, social ou profissional. No entanto houve certo avanço ao considerar a capacidade residual, mesmo que reduzida.</p> |
| <p>De ± 1960 até ± 1980</p> <p>No final da década de 50 foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa - AACD (hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente). Também surgiram as primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE.</p> | <p>O termo defeituosos significava indivíduos com deformidade, principalmente física.</p> <p>O termo deficientes significava indivíduos com deficiência, física, mental, auditiva, visual ou múltipla.</p> <p>O termo excepcionais significava indivíduos com</p> | <p>A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizam as deficiências em si sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer.</p> <p>Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (substituída por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”).</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | deficiência mental. | O termo “excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência mental, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana. |
| De ± 1988 até ± 1993 Líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo pessoa deficiente , alegando que ele sinaliza que a pessoa inteira é deficiente. | O termo pessoas portadoras de deficiência foi somente utilizado em países de língua portuguesa, em substituição do termo pessoas deficiente. Em seguida o termo foi reduzido para portadores de deficiência . | Portar uma deficiência passou a ser um valor agregado à pessoa, um detalhe. O termo foi adotado nas Constituições federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais. |
| De ± 1990 até hoje O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2 de 11/09/2001 esclarece que as necessidades especiais decorrem de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não-vinculadas a uma causa orgânica. Surgiram expressões como crianças especiais, alunos especiais, pacientes especiais , numa tentativa de amenizar a contundência da palavra deficientes . | O termo pessoas com necessidades especiais surgiu em substituição da palavra deficiência, daí a expressão portadores de necessidades especiais . Posteriormente o termo adquiriu significado próprio. O termo pessoas especiais apareceu como uma redução da expressão pessoas com necessidades especiais , constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional. | Inicialmente necessidades especiais representava apenas um novo termo. Depois, com a vigência da Resolução nº 2, necessidades especiais passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas. O adjetivo especiais permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência. Ele se aplica a qualquer pessoa. |
| Em junho de 1994 A Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, tenham ou não uma deficiência. | Todas as pessoas que encontrarem segregadas têm o direito de fazer partedas escolas inclusivas e da sociedade inclusiva. | Exigir a inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade trata-se de empoderamento. |
| Em maio de 2002 , Frei Beto propõe o termo portadores de direitos especiais e a sigla PODE , alegando que o substantivo/adjetivo deficientes encerra o significado de falha ou imperfeição, enquanto que a sigla PODE exprime capacidade. | O termo e a sigla apresentam problemas na utilização, pois podem ser tomados e empregados por qualquer pessoa. | Não há valor a ser agregado. |
| De ± 1990 até hoje e além A década de 90 e a primeira década do século 21 e do Terceiro Milênio estão sendo marcadas por eventos mundiais, liderados por organizações de pessoas com deficiência. | Pessoas com deficiência passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência. | Os valores agregados às pessoas com deficiência são: 1) o do empoderamento, uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle. 2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência. |

No que se refere a deficiência, podemos identificar, no Quadro 13, que a deficiência esteve presente em vários momentos históricos e em diversas civilizações, com tratamentos diferentes e específicos em cada época e cada cultura.

A síntese de tais informações, entretanto, vai pouco além do fato de que a existência das pessoas hoje chamadas com deficiência era registrada e conhecida. Ela nos diz que a abordagem ao diferente variava de grupo a grupo. Alguns, matavam-nos; outros, advogavam a convivência amigável; outros ainda, puniam-nos por considerarem a doença, a fraqueza e a deficiência resultantes de possessão demoníaca, sendo a punição a única forma de se livrar do pecado, da possessão e de se reparar os pecados. Assim, observa-se que sua desimportância no contexto da organização socio-político-econômica associava-se ao conjunto de crenças religiosas e metafísicas, na determinação do tipo de relação que a sociedade mantinha com o diferente (Aranha, 2001, p.163).

Por consequência, podemos observar que os registros históricos trazem uma concepção de invalidez, incapaz, reforçando a questão de exclusão, conforme destaca Pessotti (1984, p.7) “Na Antiguidade, a ideologia da época era direcionada aos ideais de perfeição, e as pessoas que não atendiam aos padrões estabelecidos pela sociedade eram eliminadas ou abandonadas”.

Como afirma Aranha (2001, p. 164), “Aparentemente, pessoas com deficiências físicas e/ou mentais eram ignoradas à sua sorte, buscando a sobrevivência na caridade humana”.

Apenas na Idade Média, a pessoa com deficiência passa a ser considerada como não produtiva, mas detentora de alma e, devido a isso, passa a ser proibido o abandono, porém a pessoa com deficiência não possuía os mesmos direitos que as demais pessoas. A igreja e a família passam a ser responsáveis pela custódia da pessoa com deficiência (Pessotti, 1984).

Como enfatiza Aranha (2001, p. 162), “Com o advento do cristianismo, a situação se modificou, pois, todos passaram a ser igualmente considerados filhos de Deus, possuidores de uma alma e, portanto, merecedores do respeito à vida e a um tratamento caridoso”.

De acordo com Donvan e Zucker (2017, p. 23) “Durante a primeira metade do século XX, o dicionário da deficiência também incluía “cretino”, “ignoramus”, “maníaco”, “lunático”, “mentecapto”, “debiloide”, “bobo”, “demente”, “alienado”, “esquizoide”, “espástico”, “débil mental” e “psicótico”. A deficiência era confundida como transtorno mental.

Dessa forma, a pessoa com deficiência era tida como aberração, e, muitas vezes, como alvo de possessões demoníacas advindas das mães, como um sinal de pecado ou castigo.

[...] se na Idade Média a diferença/deficiência estava associada ao pecado, ela passa a ser correlacionada a uma disfunção orgânica. Surgem as primeiras reações científicas à visão teológica da deficiência, da parte dos médicos e alquimistas Paracelsus (1493-1541) e Cordano (1501-1576). Esses, contestando a teoria demonológica, percebem-na como um problema médico destacando que as pessoas com deficiência mereciam tratamento e não punição ou exorcismo (Martins, 1999, p.128).

Assim, no século XVI, a área da medicina buscou estudos sobre a causalidade da deficiência e ampliou a concepção organicista sobre fatores naturais e não espirituais. Como relata Aranha (2001, p. 166), “O primeiro hospital psiquiátrico surgiu nessa época e se proliferou, mas da mesma forma que os asilos e conventos, eram lugares para confinar, ao invés de tratar as pessoas. Tais instituições eram pouco mais do que prisões”.

De acordo com Pessotti (1984), tivemos o início das primeiras concepções sobre o contexto da educação para pessoas com deficiência, após estudos relacionados à área da medicina, visto que conseguiram ter um entendimento sobre a condição dessas pessoas, sendo que Philippus Aureolus Paracelsus, médico e alquimista, escreveu “sobre as doenças que privam os homens da razão”. A obra foi publicada em 1567, e pela primeira vez, a loucura e a idiotia passaram a ser consideradas problemas médicos, e não mais teológicos ou morais. Desse modo, segundo Pessotti (1984) temos nos registros a preocupação pedagógica com a instrução das pessoas com deficiência.

Sendo assim, na Idade Contemporânea, surgem as primeiras investigações científicas sobre as questões relacionadas às deficiências. De acordo com Pessotti (1984), no Brasil, entre 1900-1903, foi registrada a primeira escola especial para crianças *anormais*, que posteriormente foi transformada na ala do pavilhão para crianças do Hospital Psiquiátrico Juqueri, sendo que, em meados de 1930, Helena Antipoff criou os serviços de diagnóstico e classes especiais para os estudantes com deficiência (Mendes, 2006).

[...] intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças [...]. (Mendes, 2006, p. 388).

Nos dias atuais (século XXI), a luta pelo processo de inclusão dos estudantes com deficiência torna-se ainda mais consistente e plena, a partir dos movimentos sociais e dos documentos normativos elaborados e implementados em nível mundial (Pessotti, 1984).

Desse modo, voltando ao estudo cronológico de Sasaki (2003), podemos identificar que as mudanças, garantindo uma terminologia menos discriminatória, ocorreram a partir da Convenção da ONU, em dezembro de 2006, momento em que as pessoas com deficiência, integrantes dos movimentos sociais, começaram a debater a questão de como gostariam de ser chamadas, chegando-se ao termo *Pessoa com Deficiência*, cujo foco está no verbete *pessoa* e não no verbete *deficiência* (ONU, 2006).

Inevitavelmente, porém, cada uma dessas palavras era cooptada pelo público e empregada fora do contexto clínico com o intuito de zombar, ofender e estigmatizar. Tais alterações de significado obrigaram a primeira organização profissional americana para deficiência intelectual a passar por cinco mudanças de nome na história. Fundada em 1876, a Associação de Agentes Médicos de Instituições Americanas para Pessoas Idiotas ou Débeis Mentais passou a ser, em 1903, a Associação Americana para o Estudo dos Débeis Mentais. Em 1933, foi renomeada Associação Americana para Deficiência Mental. Em 1987, tornou-se Associação Americana para Retardamento Mental e, em 2006, Associação Americana para Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento. Há muito que “retardado”, outrora um dos termos mais neutros do vocabulário da deficiência — maneira pretenciosa de dizer “atrasado” —, passou a ser a raiz de vários insultos na cultura em geral (Donvan e Zucker, 2017, p. 24).

É importante enfatizar que as representações sociais contidas nas várias terminologias e conceitos foram sendo superadas conforme as normativas legais começaram a ser instauradas, e através do reconhecimento da sociedade em relação à pessoa com deficiência. Ao analisarmos o processo histórico relacionado às pessoas com deficiência, tivemos a oportunidade de verificar a mudança de concepção no entendimento e no atendimento deste público. Assim, na próxima subseção, resgatamos como esse processo está ocorrendo com o TEA, especificamente.

3.3 Transtorno do espectro autista: características históricas da nomenclatura e conceitualização

A finalidade desta subseção é discorrer sobre a definição do TEA, pois a compreensão e a difusão dos conceitos adequados do transtorno são imprescindíveis a todos envolvidos no âmbito educacional, para que se comprometam em realizar um trabalho eficaz com esses estudantes.

Sobre essa questão, convêm destacar que o TEA passou por inúmeras tentativas de nomeações, pesquisas sobre as etiologias e recomendações preventivas para evitar sua causalidade. Porém, pontuamos que o caminho que estamos percorrendo ainda não nos proporcionou todas as respostas necessárias. Reconhecendo esse limite, compilamos alguns acontecimentos históricos que contribuíram para avanços nas pesquisas, tanto na atuação dos profissionais da saúde, na comunidade, na educação e na família, uma vez que julgamos pertinente contextualizar as circunstâncias históricas da sociedade, que, muitas vezes, ocasionaram a exclusão em diversos aspectos, inclusive na educação.

De acordo com Cunha (2012, p. 20) “o termo autismo origina-se do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia.

Segundo Donvan e Zucker (2017) temos o primeiro caso publicado sobre autismo em 1935, conhecido pelo menino Donald que morava em Forest, no Mississippi. A sra. Mary Triplett, a mãe de Donald, identificou na primeira infância do seu filho comportamentos diferenciados. Certa vez, “foi visto olhando para o espaço vazio, escrevendo letras no ar com os dedos e comentando enquanto o fazia: Ponto e vírgula, maiúscula, doze, doze, matar, matar; eu podia pôr uma virgulinha” (Donvan; Zucker, 2017).

Em sequência, a história de Donald é apresentada com as dificuldades e angústias dos pais ao lidarem com os comportamentos atípicos do filho, uma vez que Donald não realizava demonstrações afetivas para os genitores. Devido a isso, Beamon e Mary, pais de Donald foram em busca de melhores tratamentos, orientações profissionais referentes as situações cotidianas que necessitavam de apoio e por aprofundamento em conhecimentos para melhorias na qualidade de vida de Donald (Donvan; Zucker, 2017).

No entanto, em 1935, as pesquisas ou estudos eram escassos, e poucos profissionais conseguiram nortear os pais para tratamentos ou estratégias de intervenção, devido à falta de informações, porém a sra. Mary questionava os médicos com as discrepâncias observadas na rotina diária de Donald. Como expõem Donvan e Zucker (2017, p. 15), “mais estranho que esses comportamentos em si era o fato de eles se emparelharem numa combinação distinta de déficits e talentos. E, entretanto, essa constelação de comportamentos que plasmavam a personalidade de Donald de modo tão abrangente e dramático não tinha nome”.

Com o tempo, aos três anos de idade, Donald foi institucionalizado, em *Proventorium*, conhecido na época por um sanatório, para receber supervisão médica especializada, o que era indicado como opção de tratamento.

No tempo de Donald, aqueles médicos, depois de examiná-lo, provavelmente empregariam termos como “defeituoso” para classificá-lo. E quando a criança recebia esse rótulo — em virtude de síndrome de Down, epilepsia, traumatismo cranioencefálico ou por motivos que os médicos não sabiam explicar —, os pais não tardavam a ser informados do que se esperava deles: que internassem o filho. Seguindo ordens médicas, milhares fizeram isso (Donvan; Zucker, 2017, p. 23).

Na busca por respostas e tratamentos, muitos pais recorriam aos profissionais da época, porém ainda era pouco discutido e compreendido sobre as singularidades do espectro. E muitos pais eram orientados a institucionalizar a criança com deficiência e incentivados a ter outro filho para ser inserido no núcleo familiar.

A pressa de institucionalizar as crianças mentalmente prejudicadas no início do século XX, quando era grande a vergonha ligada a um filho que não fosse “normal”, significava que pouquíssimas famílias discutiam em público o desafio de criá-las. Quase não existem memórias da criação de filhos deficientes nessa época, e as poucas que foram publicadas

mostram claramente a pressão exercida sobre os pais para que livrassem o lar de crianças cujas deficiências podiam ser um fardo para toda a família (Donvan; Zucker, 2017, p. 25).

De modo que, o casal Triplett em 1938, buscou por atendimento para Donald com o médico psiquiatra infantil Leo Kanner. Na ocasião, este solicitou aos pais uma carta, contendo as características e comportamentos do filho. Beamon, retratou a biografia do filho, acrescentando detalhes que, posteriormente, foram citados em pesquisas acadêmicas e discutidos em aulas nas universidades. A carta totalizou 33 páginas, na época Donald completaria cinco anos de idade e os pais decidiram retirá-lo do *Proventorium*.

Ele nunca demonstra alegria, ditou Beamon, “quando vê o pai ou a mãe. Parece fechado em sua concha e vive dentro de si.” Ele descreveu em detalhes os hábitos alimentares de Donald, seus padrões verbais, a clareza de sua enunciação, as idades em que aprendeu a andar, a contar, a cantarolar e a cantar. E, assim, verteu pouco a pouco aquela que viria a ser a descrição seminal de uma criança com autismo, palavra e diagnóstico ainda inexistentes (Donvan; Zucker, 2017, p.39).

Conforme descrevem Donvan e Zucker (2017), sobre o desfecho do diagnóstico, relatam que Donald passou duas semanas em observação com a equipe do médico Leo Kanner, para realização de testes e exames, porém não houve êxito nas avaliações. A julgar pelas anotações, a equipe examinadora ficou perplexa e confusa com o que viu. Em um formulário, no espaço destinado ao diagnóstico, aparecia um ponto de interrogação e, a seguir, algumas conjecturas: “? Doença de Heller. Esquizofrenia”. O resto do espaço ficou em branco.

Desse modo, no que se refere à pesquisa desenvolvida por Leo Kanner, nos registros é descrito que o mesmo nunca havia observado tais características, e continuou em busca de respostas e manteve contatos regulares com a família. Apenas em 1942, Leo Kanner realizou uma devolutiva e analisou oito casos de crianças com semelhanças de Donald, como esclarecem Donvan e Zucker (2017, p. 45)

Se há um nome a ser aplicado ao problema de Don e das outras crianças, disse, achei melhor denominá-lo ‘distúrbio autista do contato afetivo’. E a principal distinção reside na incapacidade dessas crianças, desde a primeira infância, de se relacionar com outras pessoas”. E, de maneira crucial, acrescentou que essa incapacidade de se relacionar estava presente em crianças cuja saúde em geral e cujos “dotes intelectuais”, de resto, não eram prejudicados de maneira significativa.

Desse modo, Donald foi o caso número um, para Leo Kanner, o qual posteriormente seria reconhecido por autismo. Em 1943, publicou um artigo intitulado “Distúrbio autista do contato afetivo”. E, subsequente a isso, substituiria por autismo infantil, devido à presença das características desde a primeira infância.

O percurso histórico do autismo teve início no campo da Psicopatologia¹² como explicam Donvan e Zucker (2017), Kanner não criou os termos *autismo* e *autístico*. Na verdade, tomou-os emprestado da lista de sintomas de outro transtorno: a esquizofrenia. Durante muito tempo, isso seria uma fonte de confusão quando se discutia o autismo, mas tinha sentido a partir do lugar em que Kanner se encontrava na época. Em 1943, a esquizofrenia era o rótulo amplamente aceito de uma doença mental que incluía alucinações, pensamento desordenado e outras rupturas com a realidade. A contribuição principal do trabalho de Kanner foi em diferenciar o autismo de outras psicoses graves na infância. Sendo assim, em 1979 o autismo foi separado do conceito de associação a esquizofrenia infantil (Laurent, 2014).

Na mesma época, também haviam outras pesquisas sendo desenvolvidas. Em 1944, um médico pediatra chamado Hans Asperger iniciou seus estudos, adotando o termo como uma psicopatia autística. Muitos profissionais e estudiosos da área têm evitado utilizar o termo Asperger, não somente porque a nomenclatura oficial e científica o recomenda, com a atualização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, publicado em 2013). Mas, também, devido à maneira como foram construídos o diagnóstico e as formas de tratamentos relacionadas aos programas nazistas que executavam crianças com deficiência. Como explica Sheffer (2019, p. 5), “É difícil conciliar seu papel no programa de eutanásia infantil com seu conhecido apoio às crianças com deficiências. Ambos constam dos registros documentais. Analisar sua obra expõe a natureza dual de suas ações”.

De acordo com Sheffer (2019), a obra de Hans Asperger ficou menos conhecida devido a publicação restrita do idioma alemão, por conta da Segunda Guerra, somente foi traduzido para o inglês e outros idiomas em 1975. Naquele período, Lorna Wing, uma psiquiatra inglesa que difundiu os estudos de Hans Asperger e publicou um artigo a respeito da síndrome de Asperger, no qual o termo ficou conhecido como uma forma mais leve do TEA, classificando como pessoas de altas habilidades.

Compreendemos, assim, as mudanças no decorrer da história frente ao posicionamento dos especialistas, conforme as pesquisas e as informações avançaram em descobertas, contribuindo para o entendimento do transtorno.

¹² Dalgalarondo (2019, p. 38) aponta que a psicopatologia, em acepção mais ampla, pode ser definida como o conjunto de conhecimentos referentes ao adoecimento mental do ser humano. É um conhecimento que se esforça por ser sistemático, elucidativo e desmistificante. O campo da psicopatologia inclui uma variedade de fenômenos humanos especiais, associados ao que se denominou historicamente de doença mental. A psicopatologia é o ramo da ciência que trata da natureza essencial da doença ou transtorno mental – suas causas, as mudanças estruturais e funcionais associadas a ela e suas formas de manifestação.

Quando se ouve a palavra "autismo", logo vem à mente a imagem de uma criança isolada em seu próprio mundo, contida numa bolha impenetrável, que brinca de forma estranha, balança o corpo para lá e para cá, alheia a tudo e a todos. Geralmente está associada a alguém "diferente" de nós, que vive à margem da sociedade e tem uma vida extremamente limitada, em que nada faz sentido. Mas não é bem assim. Esse olhar nos parece estreito demais: quando nós falamos em autismo, estamos nos referindo a pessoas com habilidades absolutamente reveladoras, que calam fundo na nossa alma, e nos fazem refletir sobre quem de fato vive alienado (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 6).

Observamos que houve um grande avanço em vários aspectos do que hoje é denominado TEA. Em seguida, discorreremos sobre a definição do TEA, com base no Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-IV, datado de 1994; DSM-V, datado de 2013, e DSM-V-TR, que vigora desde 2022), bem como na Classificação Internacional de Doenças (CID-10, datado de 1992, e o CID-11, que entrou em vigor em 2019). (APA, 1994, 2014; OMS, 1993, 2023)

Assim, existem dois manuais utilizados para definir as terminologias e amparar os profissionais no que se refere aos diagnósticos de doenças e transtornos, cada um deles com versões distintas e que foram se aprimorando com as revisões e republicações das atualizações. Os manuais são elaborados e publicados por órgãos distintos, sendo que a CID é um produto da Organização Mundial de Saúde, cuja finalidade é padronizar e codificar doenças e outros problemas de saúde, catalogando-as por códigos referentes aos sintomas, variedades de sinais, aspectos anormais, queixas e doenças (OMS, 2023).

Já o DSM é um produto da *American Psychiatric Association* (APA), cujo uso destina-se aos profissionais da área da saúde mental; o manual descreve diferentes categorias dos transtornos mentais e os critérios para diagnosticá-los.

Para fins didáticos, separamos em subseções distintas as informações sobre a CID e o DSM com relação ao TEA.

3.3.1 O TEA na categorização do CID - OMS

De acordo com Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020), compreendemos que, nas primeiras edições da CID, não há menção ao termo autismo. Embora, em 1950, podemos encontrar na sexta edição do manual. Na época, o autismo foi inserido na categoria “Perturbações esquizofrênicas”, mantendo-se associado à esquizofrenia até a nona edição (CID-9, 1979), com a nomenclatura “Psicose Infantil” ou “Síndrome de Kanner”.

A décima versão da CID, publicada em 1992, e que vigorou de 1993 até 2019, adotou a terminologia autismo infantil e autismo atípico nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sob o código F84. Sendo assim, classificava o autismo como uma das condições presentes

dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento e trazia, como definições dos diagnósticos para os TGDs, tais categorias; F84.0: Autismo infantil; F84.1: Autismo atípico; F84.2: Transtorno de Rett; F84.3: Transtorno Desintegrativo da Infância; F84.4: Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e movimentos estereotipados; F84.5: Transtorno de Asperger (ou síndrome de Asperger); F84.8: Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento; F84.9: Transtorno Global do Desenvolvimento SOE (Sem outra especificação) (OMS, 1993).

Em 2019, passou a vigorar o CID-11, no qual a OMS também reclassificou os níveis de TEA, inserindo novas regras e normatizações sobre esses níveis. O Quadro 14 sintetiza esses dados (OMS, 2023).5.1

Quadro 14 - Atualização da CID-11

| Nomenclatura CID | Descrição |
|-------------------------|---|
| 6A02 | Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) |
| 6A02.0 | Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional |
| 6A02.1 | Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional |
| 6A02.2 | Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada |
| 6A02.3 | Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada |
| 6A02.5 | Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional |
| 6A02.Y | Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado |
| 6A02.Z | Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado |

Fonte: OMS (2023, p.7)

Como mostra o Quadro 14, a CID-11 contém oito subcategorias para descrever o diagnóstico de TEA, cada uma apresenta um perfil de combinações variáveis de déficits intelectuais e de linguagem.

Além do instrumento CID, a OMS criou, em 2001, uma nova ferramenta que descreve a saúde e a incapacidade de uma pessoa, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde CIF). A CIF deve ser usada em conjunto com a Classificação Internacional de Doenças (CID).

A CIF, que é baseada em um modelo biopsicossocial, tem como objetivo proporcionar uma linguagem padronizada para descrever a saúde e os estados relacionados à saúde. A ferramenta está dividida em duas áreas:

- Funcionalidade e Incapacidade, incluindo os domínios de Funções do Corpo e Estruturas do Corpo, e Atividades e Participação.
- Fatores Contextuais, que inclui os domínios de fatores ambientais e fatores pessoais.

A CIF contribui para elucidar o conceito de deficiência, alterando a concepção de doença e incapacidade, focalizando a funcionalidade do indivíduo, não mais o déficit, onde o termo funcionalidade, refere-se a todas as funções do corpo, atividades e participação do sujeito no meio ambiente (OMS, 2003).

Vale ressaltarmos que a pessoa com TEA pode desempenhar uma vida funcional e exercer atividades laborais, acadêmicas, vínculos sociais e familiares. No próximo tópico, analisamos o TEA segundo as normas da APA.

3.3.2 O TEA no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais

Em 1980, o autismo, pela primeira vez, passou a estar presente também no DSM (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais), da APA, em sua terceira edição (DSM-III), classificado, assim como a síndrome de Asperger, como “transtorno invasivo do desenvolvimento” (TID) – termo este que incluía, ainda, o autismo atípico, o transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado, o transtorno desintegrativo da infância e a síndrome de Rett (APA, 1980).

Em 1994, entrou em vigor o DSM-IV, que utilizava a nomenclatura de Transtorno Global do Desenvolvimento, contendo outras cinco variações de autismo: 1. Transtorno Autista; 2. Transtorno de Asperger; 3. Transtorno de Rett; 4. Transtorno Desintegrativo da Infância e 5. Transtorno Global do Desenvolvimento (APA, 1994).

Em 2013, podemos encontrar na versão do DSM-V o autismo constando da lista de transtornos do neurodesenvolvimento, incluindo as cinco categorias anteriormente classificadas, às quais nos referimos no parágrafo anterior, e englobando o Transtorno do Espectro Autista pela sigla TEA.

Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2014 p. 53).

Na perspectiva dessa 5ª versão, publicada em 2013, encontra-se a categorização Transtorno Global do Desenvolvimento, como Atraso Global do Desenvolvimento (F88) e o autismo integra-se na categoria, do Transtorno do Espectro Autista, e é conceituado como um transtorno do neurodesenvolvimento, cujas principais características são as dificuldades existentes na comunicação e interação social, na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de

comunicação usados para interação e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (APA, 2014).

Os Transtornos do Neurodesenvolvimento, segundo o DSM-V, abrangem um conjunto de condições que se inicia no período de desenvolvimento do sujeito, geralmente antes do ingresso na escola. Assim, vale destacarmos que os déficits característicos desses transtornos vão desde limitações específicas na aprendizagem, ou no controle de funções executivas, a prejuízos em habilidades sociais e, até mesmo, Deficiência Intelectual, Transtornos da Comunicação, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade, Transtorno Específico da Aprendizagem, Transtornos Motores e Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento (APA, 2014).

Como podemos analisar, dentro dos critérios do diagnóstico e para facilitar a compreensão das informações sobre as características dos sintomas, é comumente utilizado pelos profissionais de saúde e transmitidas as informações para os familiares, termos como autismo leve, moderado e severo, se referindo aos níveis de necessidade de suporte necessários em cada caso, como é estabelecido no DSM-V:

Indivíduos com um diagnóstico do DSM-IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Indivíduos com déficits acentuados na comunicação social, cujos sintomas, porém, não atendam, de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação a transtorno da comunicação social (pragmática) (APA, 2014, p. 92).

Nesta breve descrição, pudemos compreender que, atualmente, conforme o DSM-V (APA, 2014, houve uma composição do transtorno autista, do transtorno de Asperger e do transtorno global do desenvolvimento no TEA, visando aprimorar os critérios do diagnóstico a fim de padronizar melhorias referente ao tratamento e interlocução das intervenções propostas pelos profissionais da área da saúde.

Dessa forma, o manual refere o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento, com três níveis de suporte: (1) leve, (2) moderado e (3) severo. Vale ressaltar que essa classificação tem como principal função entender o nível de suporte necessário para as atividades cotidianas, sendo assim, substitui a indicação de gravidade por nível de suporte. A nomenclatura *autismo moderado* não existe no DSM-V. O manual discrimina o TEA em níveis que vão de 1 a 3. Apesar dessa divisão, o TEA é um espectro, o que significa que, embora existam características gerais, o TEA não pode ser compreendido de uma forma linear, pois cada autista é único.

O Quadro 15 sintetiza essas informações.

Quadro 15 - Níveis de suporte para transtorno do espectro autista no DSM-V

| NÍVEL DE SUPORTE | COMUNICAÇÃO SOCIAL | COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS |
|--|--|---|
| Nível 3 - "Exigindo apoio muito substancial" | Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas. | Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco. |
| Nível 2 - "Exigindo apoio substancial" | Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha. | Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações. |
| Nível 1 - "Exigindo apoio" | Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação | Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência. |

Fonte: APA (2014, p. 52)

Depreendemos, então, que o DSM-V introduziu o conceito de *espectro*, relativo ao TEA, para reforçar dimensões que envolvem situações diferentes no que concerne aos níveis de gravidade, que vão do mais leve ao mais grave. De maneira geral, independentemente do grau, estas estão relacionadas com dificuldades de comunicação e relacionamento social.

É importante ressaltar que, observando essas mudanças, podemos compreender e esclarecer dúvidas em relação aos conceitos, isso significa que o TEA não é uma doença, mas configura-se

como um transtorno que afeta o neurodesenvolvimento da pessoa nas áreas de comunicação e socialização.

A pessoa com TEA geralmente tem a compreensão da fala comprometida, mesmo nos casos em que o intelecto está mais preservado. Apresenta dificuldade em compreender metáforas, em contextualizar o discurso, e não consegue entender o sentido figurado de alguns termos. Certas ambiguidades que fazem parte da nossa língua não são compreendidas, o que pode dificultar sobremaneira a comunicação (Schwartzman, 2018, p. 18).

Conforme, as pesquisas avançam sobre o TEA, podemos também citar os avanços decorrentes do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, sendo que a Associação Americana de Psiquiatria (APA) lançou, no dia 18 de março de 2022, o DSM-V-TR (REVISADO), uma versão atualizada e revisada do DSM-V, de 2013.

No que se refere ao TEA, houve apenas uma mudança em relação à versão publicada em 2013; na revisão, em relação ao diagnóstico, existem requisitos a respeito das subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação social. O Quadro 16 explicita essas subcaracterísticas que contribuem para diagnosticar um indivíduo com TEA (APA, 2023).

Quadro 16 – Manifestações do TEA nos indivíduos relativas a cada área

| Área | Manifestações |
|---|---|
| Reciprocidade socioemocional | Abordagem social anormal; dificuldade para estabelecer uma conversa normal; compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto; dificuldade para iniciar ou responder interações sociais. |
| Comportamentos comunicativos não verbais utilizados para interação social | Comunicação verbal e não verbal pouco integrada; anormalidade no contato visual; linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos; ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. |
| Desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos | Dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos; dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos; ausência de interesse por pares. |
| Comportamento motor | Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos, como estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas. |
| Rotinas e padrões | Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas e padrões ritualizados de comportamento verbal e não verbal, como sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente. |
| Interesses | Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco, como forte apego ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos. |
| Reações sensoriais | Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente, como indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento. |
| Linguagem | Muitos indivíduos têm déficits de linguagem que podem variar de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais, como vocabulário e gramática, estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado. |

Fonte: DSM-5-TR (APA, 2023)

Assim, a partir de 2022, os critérios diagnósticos e classificatórios para o TEA passaram a ser mais uniformes, estando apoiados nas duas principais referências mundiais, quais sejam o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais e a Classificação Internacional de Doenças.

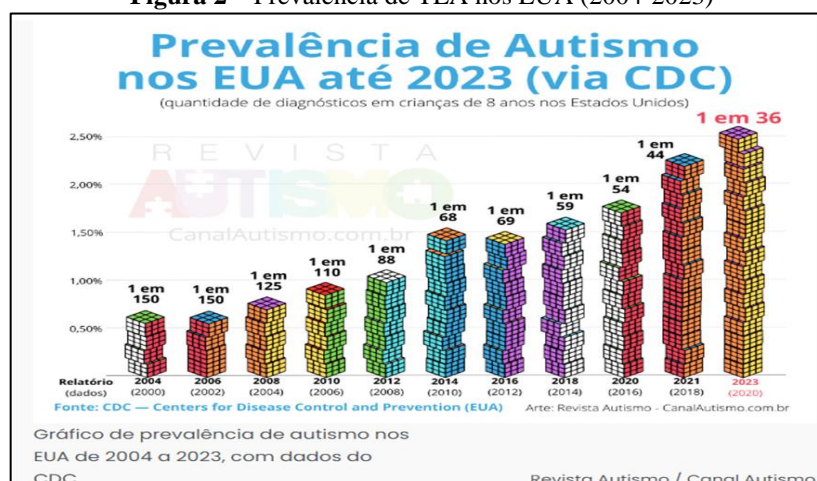
Desse modo, o DSM-V-TR (APA, 2022) destaca que o TEA não é um transtorno degenerativo, sendo comum que a aprendizagem desses indivíduos continue ao longo da vida, sendo que os sintomas são, frequentemente, mais marcantes na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, mas os ganhos no desenvolvimento são frequentes no fim da infância, pelo menos em certas áreas, citando como exemplo o aumento do interesse na interação social. Conforme o DSM-V-TR (APA, 2022), as crianças pequenas com TEA podem apresentar dificuldades de capacidades sociais e comunicacionais, estabelecendo-se uma dificuldade à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas, porém, é possível planejar estratégias para uma intervenção adequada, reforçando a inclusão no ambiente escolar.

Tendo explanado acerca das classificações (CID, CIF e DSM), na próxima seção investigamos a prevalência e incidência do aumento de TEA no Brasil e em outros países.

3.4 Prevalência do aumento do número de casos e diagnóstico de TEA no Brasil

Com o avanço nas pesquisas, temos alguns dados significativos do Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos (Paiva Jr., 2023), que revelam o aumento da população com o diagnóstico de TEA, nos Estados Unidos. De acordo com Maenner *et al.* (2018) a prevalência geral de TEA, desde 2004, teve aumentos exponencialmente significativos, como mostra a Figura 2.

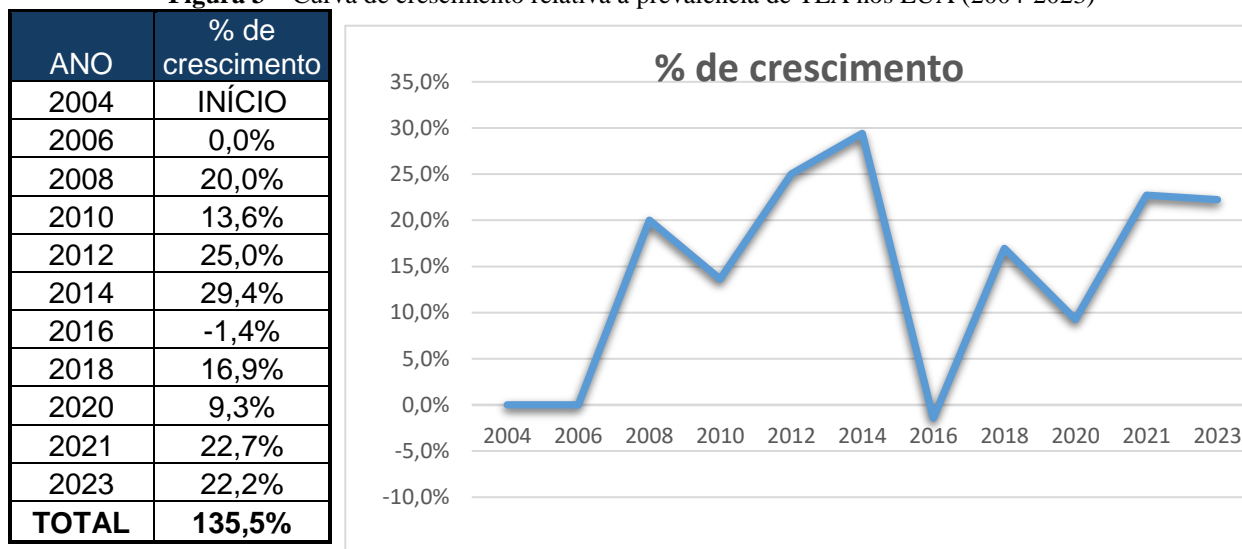
Figura 2 – Prevalência de TEA nos EUA (2004-2023)



Fonte: Paiva Jr. (2023)

A Figura 2 retrata o aumento de casos de autismo, entre 2004 e 2023, sendo que, no ano inicial, a contagem mostrava uma criança com TEA para cada 150 crianças nascidas; já em 2023, a contagem aponta 1 criança com TEA para cada 36 nascidas. A Figura 3 traz uma análise gráfica dessa curva de crescimento.

Figura 3 – Curva de crescimento relativa à prevalência de TEA nos EUA (2004-2023)



Fonte: elaborada pela autora a partir de Paiva Jr. (2023)

Este estudo sobre a prevalência de nascimento de crianças com TEA nos EUA é divulgado a cada dois anos e avalia dados de mais de 226 mil crianças americanas. Observamos o crescente aumento de nascimento de autistas no decorrer dos anos, nos Estados Unidos. Vale ressaltarmos que os resultados foram comparados entre onze estados norte-americanos e os dados são baseados nas declarações de diagnóstico de TEA documentadas, sendo que as faixas etárias foram de crianças de 3 a 8 anos de idade, que são acompanhadas por profissionais da área clínica e educacional.

Em anos recentes, as frequências relatadas de transtorno do espectro autista, nos Estados Unidos e em outros países, alcançaram 1% da população, com estimativas similares em amostras de crianças e adultos. Ainda não está claro se taxas mais altas refletem expansão dos critérios diagnósticos do DSM-IV de modo a incluir casos sublimares, maior conscientização, diferenças na metodologia dos estudos ou aumento real na frequência do transtorno. (APA, 2014, p. 55).

Ainda, podemos identificar pelos dados quantitativos um aumento progressivo de casos de TEA a cada dois anos. O resultado, do estudo, com início em 2004, indicou que a cada 150 crianças nascidas, 1 criança apresentou o diagnóstico de TEA. E posteriormente, esse aumento entre 2004 a 2008 de 1 criança autista a cada 125 crianças, havendo um crescimento de 20% na prevalência do TEA.

Em 2010, tivemos como resultado uma criança autista a cada 110 crianças, havendo um crescimento de 13,6% na prevalência do TEA. Em sequência, após dois anos, no ano de 2012, era de uma criança autista a cada 88 crianças, havendo um crescimento de 25% na prevalência do TEA.

No período de 10 anos (2004 - 2014), observamos um aumento de 88% de casos de crianças nascidas com TEA. Apenas em 2016, tivemos um decréscimo, uma vez que o resultado sofreu uma queda de -1,4 %, porém os fatores desse decréscimo não estão explicados no estudo. No ano de 2018, foi de uma criança autista para cada 59 crianças, havendo um crescimento de 16,9 % na prevalência do TEA. Em 2020, apesar de haver um aumento considerado, os autores apontam dificuldades para coletar os dados devido ao período pandêmico da COVID – 19, porém são datados como resultado um caso de autista a cada 54 crianças, havendo 9,3% na prevalência do TEA. Sendo assim, em 2021, os autores replicaram o estudo para trazer dados mais fidedignos e obtiveram como resultado 22,7%, sendo um caso de autista a cada 44 crianças. Os dados atuais, relativos ao ano de 2023, revelam um caso a cada 36 crianças, havendo um crescimento de 22,2% na prevalência de crianças com TEA. Por fim, podemos identificar que no período de dezenove anos (2004 -2023) do estudo, houve um aumento de 135% de crianças nascidas com TEA nos EUA.

Para Maenner *et al.* (2018) algumas hipóteses para explicar este aumento de casos referem-se às mudanças relativas sobre a forma de diagnóstico, sendo que houve uma melhora nos critérios, o que determinou que não somente casos com nível de suporte 02 e 03, mas também o nível de suporte 01 foram diagnosticados, principalmente com a adoção dos critérios do DSM V (APA, 2014). Também, houve melhorias de profissionais especializados em TEA, o que facilita o encaminhamento das suspeitas do transtorno, bem como maiores recursos apoiando o TEA, na forma de pesquisa e na formação de centros especializados em atendimento de TEA.

Os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) são condições neurobiológicas, de início precoce (nos primeiros anos de vida), com causas multifatoriais, e que acarretam prejuízos com níveis variados de severidade, afetando as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento. Com grande frequência estão presentes, também, alterações sensoriais. Ocorrem mais frequentemente no sexo masculino, na proporção de 4:1 (Schwartzman, 2011, p. 15).

Com relação à prevalência do número de casos de autistas no Brasil, tivemos uma importante mudança com a Lei nº 13.861 (Brasil, 2019), a qual incluiu as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos, uma vez que no Brasil não há números oficiais de prevalência do número de pessoas com TEA.

Desse modo, as questões do Censo não consideravam o TEA entre as hipóteses de identificação de deficiências, embora, a partir de 2012, passou a vigorar a Lei nº 12.764, que

reconhece a pessoa com TEA, como pessoa com deficiência (Brasil, 2012b). Portanto, o Brasil ainda não apresentou dados estatísticos da população com TEA, nem em qual região ou estado estão localizados, apenas são considerados os dados estimativos.

Reiteramos que, no Brasil, não existem dados estatísticos certificados sobre o número da população autista. Paiva Jr. (2023) relata que a OMS, em 2022, divulgou dados afirmando que havia, pelo menos, dois milhões de indivíduos com TEA no país, com base na população de duzentos milhões de habitantes, mas esses dados não são inteiramente confiáveis.

Conforme explicam Silva e Mulick (2009, p. 118)

[...] existe uma grande lacuna em termos de conhecimento e capacitação profissional em relação às práticas diagnósticas e à implementação de programas de intervenção. Apesar de ter havido enormes avanços nessas últimas décadas em relação à identificação precoce e ao diagnóstico de autismo, muitas crianças, especialmente no Brasil, ainda continuam por muitos anos sem um diagnóstico ou com diagnósticos inadequados.

Bandeira (2023) aponta que, conforme o estudo “Retratos do autismo no Brasil em 2023¹³”, realizado pela *Genial Care – healthtech* especializada em cuidado e desenvolvimento de indivíduos autistas – o país possui seis milhões de pessoas com TEA, sendo que essa estimativa se fundamenta nos dados do CDC/EUA, que explicitam que uma em cada 36 crianças está no espectro nos EUA, os dados foram extrapolados para a população brasileira e chegou-se a esse resultado.

As dificuldades relativas às estatística e medições sobre o TEA, no Brasil, podem estar relacionadas com os critérios para concluir o diagnóstico de TEA; é pertinente relatar que, muitos profissionais apoiados no DSM V, consideram que este transtorno afeta áreas do neurodesenvolvimento que são encarregadas pela interação social, comunicação e comportamento, porém os primeiros sinais podem ser detectados pelos pais ou pediatras nos primeiros meses de vida, que estão relacionados às questões comportamentais e cognitivas.

Crianças com TEA tendem a apresentar problemas no desenvolvimento entre os 12 e 24 meses, mas os sinais de alerta podem ser percebidos antes de completarem um ano. Diversos autores trazem dados convergentes de que o diagnóstico precoce favorece e potencializa as possibilidades de intervenção em fases iniciais do desenvolvimento infantil por possibilitar a aquisição de repertório, como o desenvolvimento das habilidades: cognitivas, como a linguagem verbal e comunicação; sociocognitivas, como a atenção compartilhada; e comportamentais, como autonomia e habilidades sociais. Alguns autores também descrevem que o diagnóstico precoce auxilia na melhor orientação de pais através da psicoeducação e do desenvolvimento de estratégias de manejo. Neste sentido, a importância do diagnóstico precoce do autismo fica cada vez mais evidente na literatura, em função do impacto potencial da intervenção, que propicia a estimulação da criança. Isso porque, nos primeiros anos de vida, há maior capacidade de organização neural o que favorece melhor prognóstico e qualidade de vida (Giranielli *et al.*, 2023, p. 11).

¹³ Os resultados completos da pesquisa podem ser baixados no link: <https://genialcare.com.br/materiais-ricos/retratos-do-autismo-brasil-2023> (Bandeira, 2023).

Conforme discutem Girianelli *et al.* (2023, p. 9), “O diagnóstico tardio, entretanto, ainda é uma realidade internacional. Dentre as razões podem estar a falta de adesão de pediatras aos protocolos de avaliação, a variação de experiência e o uso de instrumentos não validados”. Desse modo, compreendemos a importância do diagnóstico precoce, pois será um diferencial na vida adulta, tanto para sua independência e autonomia, pois, se não diagnosticado precocemente, tende a comprometer o desenvolvimento do indivíduo ao longo de sua vida.

Segundo esse viés, reiteramos a importância de realizar o levantamento populacional desse público no Brasil, o que pode permitir ampliar novos investimentos e divulgação de informações para a comunidade e profissionais da área da saúde e educacional, em busca de melhorias e antecipação para a formulação do diagnóstico para o público com TEA.

Para viabilizar a realização dessa estatística, a Lei 13.861 definiu que o IBGE deve quantificar as pessoas com TEA (Brasil, 2019a). Contudo, em decorrência da pandemia de COVID-19, a coleta de dados sofreu atrasos. Mas, o Censo Demográfico de 2022 trouxe no formulário a questão sobre se o respondente já foi diagnosticado com autismo por profissional de saúde competente (IBGE, 2022).

Sendo assim, será a primeira vez que a pesquisa vai quantificar as pessoas autodeclaradas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil. A coleta de dados do Censo estava programada para terminar em outubro de 2023 e o resultado final do Censo está previsto para até 2025.

Por fim, neste capítulo 3, discutimos como o TEA surgiu e como foi sendo abordado ao longo do tempo, ressaltando acontecimentos essenciais que evidenciam modificações na forma de ver a pessoa com TEA e, também, refletindo as políticas públicas instituídas para as pessoas com TEA na busca dos seus direitos.

Tendo estabelecido um pano de fundo mais amplo, no próximo capítulo discutimos, em específico, as políticas educacionais inclusivas na educação superior brasileira.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RECONHECIMENTO DOS DIREITOS DOS ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O acesso à Educação Superior passou a ser cada vez mais requerido pelos estudantes com deficiência. Para entendermos como estão sendo inseridas as ações inclusivas nas universidades federais, analisamos leis, decretos e documentos institucionais, como Regimentos Internos que tratam diretamente da criação dos NAI, através da proposta de análise documental proposta por Cellard (2012). Desse modo, a partir da análise crítica dessas políticas, podemos dialogar desde sua formulação até a sua implementação prática e seus efeitos nas universidades pesquisadas nesta tese.

É importante ressaltar que o processo de democratização do acesso à educação pública brasileira se fortaleceu com a Constituição Federal de 1988, refletindo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e, no caso específico das pessoas com deficiência, vem se concretizando por meio de diretrizes e de investimentos públicos definidos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), por isso optamos por dar procedência com a análise documental e discussão, a partir da PNEEPEI de 2008. O Quadro 17 explicita os documentos analisados.

Quadro 17 – Análise documental das normativas que tratam da Educação Especial em interface com a Educação Superior

| Anos | Documentos | Contexto | Autor | Conceitos-chave e a lógica interna |
|------|--|---|---|---|
| 2008 | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). | Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva | Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial | Educação Inclusiva; Assegurar a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial |
| 2011 | Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 | Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. | Presidência da República | AEE; A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado |
| 2012 | 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 | Presidência da República | Educação especial; TEA; Garantir que as pessoas com TEA tenham os mesmos direitos de pessoas com outras deficiências. |

| | | | | |
|--------------|---|--|--|--|
| | | Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. | | |
| 2013 | Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior | Documento orientador do programa. | SECADI/ SESU – MEC | Núcleos de Acessibilidade e Inclusão; Planejamento e a implementação das metas de acessibilidade para o estudante nas Universidades Federais. |
| 2015 | Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015a) | Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) | Presidência da República | Estatuto da pessoa com deficiência; Assegurar e promover, em condições de igualdade, dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. |
| 2016 | Resolução CoAd nº0872016 Regimento Interno SAADE | Dispõe sobre o Regimento Interno da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade - SAADE. | Reitoria e Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade – SAADE | SAADE; Ações que foram tomadas pela Instituição pautadas na permanência estudantil. |
| 2016 | Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Universidade Federal de São Carlos | Dispõe sobre as diretrizes de funcionamento para ações afirmativas, diversidade e equidade da UFSCar. | Reitoria e Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade – SAADE | Políticas públicas; Ações Afirmativas; Diversidade; Equidade; Promoção de ações e reflexões que visem garantir a inclusão e acessibilidade. |
| 2018 | Relatório Núcleo de Acessibilidade e Inclusão ano 2018 | Criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão | Coordenadoras do NAI – UNIFESP (Guarulhos) | NAI; Detalhar as ações realizadas na instituição. |
| 2019 2020 | Regimento do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI | Ações e funcionamento do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão | Reitoria | NAI; Detalhar as ações realizadas na instituição. |
| 2020 | Programa Incluir UNIFESP | Informações sobre o Programa Incluir dentro da UNIFESP | Reitoria | Incluir; Esclarecer as ações do Programa Incluir dentro da instituição. |
| 2023 | Resolução 247/2023 Política de Acessibilidade e Inclusão | Dispõe sobre a nova Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) | Reitoria | Acessibilidade; Inclusão; Definição da Rede de Acessibilidade e Inclusão para o atendimento das necessidades do público alvo desta Política. |
| 2024 | Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024 | Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) | Presidência da República | Assistência estudantil; Ampliar e garantir as condições de |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | permanência dos estudantes na educação superior |
|--|--|--|--|---|

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Para investigarmos o campo específico das políticas públicas brasileiras que tratam da inclusão do público da Educação Especial, realizamos a análise documental, enfocando os documentos discriminados no Quadro 18, visto a importância das leis e documentos institucionais que fortalecem os princípios da inclusão nos espaços de ensino e, aqui, no caso, nas universidades federais.

Em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), esse documento é dividido em sete partes:

- 1) Apresentação, trata da contextualização da Inclusão Escolar no país.
- 2) Marcos históricos e normativos das pessoas com deficiência, que tratam do contexto histórico da Educação Especial.
- 3) Diagnóstico da Educação Especial com dados estatísticos do Censo Escolar das matrículas realizadas com alunos com deficiência no período entre (1998 – 2006) e teve como resultado, um crescimento de 640% das matrículas na Educação Básica.
- 4) Objetivo da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que visa assegurar a inclusão escolar dos alunos atendidos.
- 5) Alunos atendidos pela Educação Especial, apresenta as definições como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- 6) Diretrizes da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, consiste na descrição a respeito do delineamento das Diretrizes da PNEEPEI.
- 7) Referências utilizadas na elaboração do documento.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), determina que o estudante receba todo o apoio ou recurso, ou seja, com a colaboração de instrutores, tradutor/intérprete de Libras, monitor ou cuidador para dar suporte às especificidades dos estudantes, enfatizando que o autista está incluso no público-alvo por ser considerado aluno com deficiência.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008, p. 13).

Vale ressaltar, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), garante a inclusão dos estudantes em todos os níveis de escolarização de forma transversal, o que inclui a Educação Superior, e determina algumas garantias como:

- Transversalidade da Educação Especial
- Atendimento Educacional Especializado
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino
- Formação de professores para a educação inclusiva
- Participação da família e da comunidade
- Acessibilidade física nas comunicações e informações;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas

Sob esse prisma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é uma importante legislação, pois determina que sejam ofertados o ensino de modo inclusivo, onde atenda a todos os estudantes, com igualdade de acesso e permanência, em todos os níveis educacionais (Brasil, 2008).

Dando seguimento, trazemos a discussão sobre o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado (AEE).

O decreto é dividido entre onze artigos; destacamos o art. 2º e o parágrafo 1:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Em síntese, o artigo inserido no excerto acima trata da necessidade de oferecer apoio especializado ao estudante com deficiência, envolvendo a oferta continuada de serviços específicos que contribuam para facilitar o processo de escolarização desse público.

Em sequência, podemos identificar no artigo 3 do Decreto nº 7.611, que o serviço de atendimento especializado deve ser garantido nos demais níveis de ensino, no caso da nossa pesquisa, estamos dando ênfase na Educação Superior e a garantia de direitos dos estudantes com TEA na graduação. (Brasil, 2011).

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a

transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - *assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino* (Brasil, 2011, s.p., grifo nosso).

Ainda, continuando com a análise do Decreto nº 7.611, a respeito do apoio técnico e financeiro, no artigo 5, são estipuladas as ações que deverão ser contempladas e no inciso VII, é supracitado a estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior e no VII parágrafo são especificados os objetivos dos Núcleos de Acessibilidade (Brasil, 2011).

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. § 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o caput devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente. § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações: I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; II - implantação de salas de recursos multifuncionais; III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VII - *estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior*. § 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. § 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. § 5º *Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência* (Brasil, 2011, s.p. grifo nosso).

Desse modo, o Decreto nº 7.611, determina a necessidade de estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior e que tenham como objetivo eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Outro marco decisivo para a garantia dos direitos das pessoas com TEA é a Lei nº 12.764 de 2012 conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista podemos observar no Art. 3º parágrafo IV

em relação ao acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social.

A partir da Lei 12.764, fica estabelecido que autistas têm os mesmos direitos de pessoas com outras deficiências. E, nos termos do parágrafo único do art. 3, caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar (Brasil, 2012b).

No caso específico de um acompanhante especializado, está previsto na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764, sobre a capacitação para atuação, sendo que no item VII, que institui a diretriz quanto ao “incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (Brasil, 2012b, p. 01).

Acerca dessas questões, podemos identificar que a função do monitor ou acompanhante especializado necessita de domínio dos saberes disciplinares para dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem do estudante com TEA, bem como compreender sobre as questões comportamentais e as características desse transtorno para oferecer um suporte adequado.

Em contraponto, ainda no que se refere à Lei nº 12.764, podemos identificar que a inclusão da pessoa com TEA, independe do seu comprometimento ou aptidões conforme o Art.7º e seu § 1º da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. § 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo (Brasil, 2012b).

Vale ressaltar que os autistas possuem variações de comportamentos e de inteligência e isso não fica claro nas leis sobre orientações de como as universidades podem se adequar. Entendemos que os processos inclusivos dependem de uma série de condições como a gestão, política, recursos arquitetônicos, pedagógicos, tecnologia assistiva, entre outros, de seus profissionais e do estudante que será recebido. Compreendendo que o simples fato de o estudante estar matriculado e frequentando a Educação Superior não pode ser considerado como inclusão.

Em consonância com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764), em março de 2013 o Ministério da Educação promulgou a nota técnica nº 24, que orienta as instituições de ensino a realizarem práticas para a inclusão da pessoa

com TEA (Brasil, 2013a). Temos recomendações específicas em relação as diretrizes da educação inclusiva.

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2013a, p.2).

Desta forma, o estudante com TEA está amparado na Lei 12.764/2012, pois determina a viabilização de ações tanto pedagógicas, estruturais e arquitetônicas, condições atitudinais e de comunicação que fazem parte do suporte de acessibilidade necessário para os estudantes com deficiência na Educação Superior. Tais documentos analisados são de extrema importância para pensar em políticas públicas bem planejadas e efetivadas no âmbito educacional.

Em 2013, temos, também, outro documento importante para refletirmos sobre políticas inclusivas na Educação Superior, cabe destacar a centralidade do Programa Incluir. A análise documental consiste no Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior (Brasil, 2013b).

O documento é composto por 21 páginas e contém desde a explicação contextualizada da proposta inicial do Programa Incluir, que, a partir de 2005, foi executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Ainda no que se trata o documento orientador, o programa disponibilizava recursos a partir da inscrição das universidades em editais específicos. Por intermédio do auxílio prestado pelo Programa Incluir (2013b, p. 11 e p. 13), as universidades podiam, então, criar e consolidar núcleos de acessibilidade. Contudo, desde 2010, a seleção do Incluir deixou de ocorrer e a dotação orçamentária é disponibilizada de acordo com o número de matrículas de estudantes com deficiência.

No que tange, ao acesso e às matrículas do estudante com deficiência na universidade e analisando o previsto no Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior - SECADI/SESU (Brasil, 2013b), compete aos gestores da educação superior,

[...] o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor, bem como o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, para provimento das condições de pleno acesso e permanência (Brasil, 2013b, p. 12).

Por fim, podemos identificar que o Programa Incluir, de fato, é uma política de Acessibilidade e Inclusão porque tem a indicação da criação de núcleos de acessibilidade, sendo assim o Programa Incluir é um dos mecanismos para assegurar o que é proposto no Decreto nº 7.611/2011 às instituições de nível superior, que é a consolidação dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, visando a oferta de material e soluções educacionais que sejam capazes de contribuir para a superação de barreiras com os quais os estudantes possam se defrontar, tanto para o acesso quanto para a continuidade dos estudos nas universidades federais.

Outra legislação importante, analisada nesta tese, é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que foi promulgada em 2015, a Lei nº 13.146, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015a) que teve como base de sua criação a Convenção Internacional da ONU¹⁴ sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), uma vez que os tratados foram assinados em 2006, sendo que foram promulgados no Brasil em 2009.

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno (Brasil, 2015a, p. 8).

A Lei Brasileira de Inclusão (2015), é dividida entre dois livros (parte geral e parte especial), cada um com IV títulos, no total, são 127 artigos.

Complementando as legislações que garantem a inclusão do estudante com TEA na Educação Superior, ainda podemos destacar, na Lei Brasileira da Inclusão (2015), no art. 3º, o profissional de apoio que está previsto em todas as modalidades de ensino.

XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (Brasil, 2015, s.p.).

¹⁴ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) adotou o conceito de Desenho Universal, cujos princípios foram desenvolvidos, em 1997, por especialistas da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos. O Desenho Universal baseia-se em sete princípios: Uso equitativo - ser útil a pessoas com diferentes capacidades, evitando segregar ou estigmatizar utilizadores e tornando o espaço ou os equipamentos igualmente atraentes a todos; Uso flexível - com leque amplo de preferências e habilidades, que permite escolher a forma de utilização e garantir adaptabilidade ao utilizador; Simples e intuitivo: fácil de entender; eliminando complexidades desnecessárias; Informação perceptível: comunica eficazmente a informação necessária, utilizando diferentes modos; Tolerante ao erro: diminui erros e riscos de ações involuntárias; Com pouca exigência de esforço físico; Tamanho e espaço para o acesso e o uso, tornando o alcance confortável para quem utiliza, esteja em pé ou sentado, independente de sua força, tamanho da mão ou outra característica (ONU, 2006).

Em relação a Ensino Superior, a LBI determina medidas que visam garantir a equidade nos processos seletivos de acesso e de permanência de estudantes da Educação Especial nos cursos de graduação do país.

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015, s.p. grifo nosso).

Com relação ao acesso na universidade, podemos observar que o candidato com deficiência pode solicitar apoio no momento do vestibular de um leitor e/ou escritor. E, como identificamos no documento, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, 2015) determina a necessidade para disponibilizar os “recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência”.

No que se refere às normas de acessibilidade, a LBI (2015) utiliza a definição no artigo 3º, Item 1, como:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (Brasil, 2015, s.p.).

Importante refletirmos sobre o conceito de acessibilidade, pois ele está inserido entre vários eixos, como exemplifica, Romeu Sasaki (2003), que o conceito de acessibilidade pode ser aplicado em seis dimensões do cotidiano: arquitetônica, comunicacional, atitudinal, programática, metodológica e instrumental.

Em relação à acessibilidade arquitetônica, a LBI (2015) determina, no artigo 28, no item 16, acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.

Desse modo, a LBI (Brasil, 2015) determina, no artigo 55, outras ações sobre acessibilidade que contemplam várias dimensões, como supracitado por Sasaki (2003), pois no artigo 55, identificamos a acessibilidade no que se refere aos espaços físicos (arquitetônica), também a acessibilidade (comunicacional), relativa aos sistemas de tecnologia da informação e comunicação. Destacamos, também, o parágrafo 3, que determina a acessibilidade (metodológica) como a inclusão de conteúdos temáticos, inclusive na Educação Superior.

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade. § 3o Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado (Brasil, 2015, s.p.).

Por fim, compreendemos que a LBI (Brasil, 2015), é um documento legislativo que regulamenta importantes ações inclusivas na Educação Superior, no que diz respeito ao acesso, a permanência e a acessibilidade.

No que tange à análise documental dos regramentos normativos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), destacamos o Regimento Interno da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), que tem como objetivo, também, gerir o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, e a Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Universidade Federal de São Carlos, ambos documentos criados em 2016.

O documento em tela, o Regimento Interno, é composto por dez páginas, contendo quatro capítulos, divididos em: Capítulo I – de denominação, natureza e finalidades, Capítulo II – da estrutura organizacional do SAADE - Capítulo III – do patrimônio e recursos financeiros, Capítulo IV – considerações finais e transitórias.

A SAADE é dividida por três coordenadorias: Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais (CoRE), Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos (CoIDH) e Coordenadoria de Diversidade e Gênero (CoDG). Em relação ao funcionamento a SAADE, realiza ações ao combate do preconceito de raça e etnia, violência de gêneros e diversidades sexuais e preconceitos contra pessoas com deficiências, bem como desenvolvem políticas de equidade. Ressaltamos que há de se considerar a realidade local e regional, a importância do entorno para a construção de tais políticas e para o planejamento das estratégias a ela direcionadas. Destacamos o artigo 2, que preconiza:

[...] a CoIDH no planejamento e execução de ações que consolidem o seu papel de apoio às ações de Educação Especial nesta Universidade, por meio de um conjunto de propostas como dar suporte aos estudantes, professores e servidores técnico administrativos da UFSCar, público alvo da Educação Especial – pessoas com deficiência, altas

habilidades/superdotação, transtorno do espectro autista pela: eliminação de barreiras arquitetônica e atitudinais, apoio acadêmico para o acesso e a permanência na Universidade, e acesso à informação; pela sensibilização de docentes, demais funcionários e estudantes para a garantia de direitos à educação a todos; pela mobilização da comunidade onde a Universidade está inserida informando acerca das possibilidades que a UFSCar oferece de ingresso e permanência no ensino superior; por ações em articulação com os demais programas da Universidade. Como instância de trabalho de cunho colaborativo e dialógico, seu objetivo é levantar as demandas do campus e colaborar no planejamento e execução das ações do COiDH. A comissão terá também como função a interlocução com Núcleo Incluir– Núcleo de Acessibilidade da UFSCar. (UFSCar, 2016a, p.4).

Em consonância com o Regimento Interno da SAADE, analisamos a Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 2016b). O documento é composto por 88 páginas e o texto foi organizado em cinco seções. A primeira seção apresenta o projeto político e trata das ações afirmativas, diversidade e equidade. A segunda seção traz um panorama geral das ações afirmativas, diversidade e equidade na educação superior brasileira, assim como apresenta as três diretrizes: Relações etnicorraciais; Inclusão e Acessibilidade; e, Gênero e Diversidade Sexual. A terceira seção descreve a metodologia de construção da Política, suas etapas participativas e resultados obtidos. A quarta seção apresenta os princípios que orientam a Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar e, por fim, a quinta seção apresenta as Diretrizes de promoção de ações e reflexões sobre as relações etnicorraciais (gerais e institucionais), promoção de ações e reflexões que visem garantir a inclusão e acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, de mobilidade, comunicacional e digital) de servidores, estudantes e da comunidade em geral, e a promoção de ações e reflexões relativas às relações de gênero e diversidade sexual na sociedade, atuando no combate à violência de gênero e homofobia.

Em síntese, os documentos normativos da UFSCar, tem como objetivo apresentar as propostas de ações de inclusão, acessibilidade e permanência estudantil.

Em relação aos documentos normativos da UNIFESP, destacamos o Relatório do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão referente ao ano de 2018, e os Regimentos do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI de 2019 e 2020, bem como a resolução instituída em 24 de julho de 2023, relativa à Política de Acessibilidade e Inclusão, que visa garantir a acessibilidade a toda comunidade universitária.

Para análise documental da criação do NAI, utilizamos Relatório Núcleo de Acessibilidade e Inclusão referente ao ano de 2018 e os Regimentos Internos disponibilizados no site da Unifesp (UNIFESP, 2018, 2019, 2020). Durante as entrevistas realizadas com os coordenadores dos NAI, questionamos sobre a data de início, porém os três coordenadores tiveram dúvidas na precisão do

início, devido a isso, analisamos os documentos do ano de 2018, 2019 e 2020 para compreendermos a criação e o funcionamento do NAI e as ações desenvolvidas.

No que se refere ao Relatório Núcleo de Acessibilidade e Inclusão referente ao ano de 2018, o documento esclarece que a criação do NAI, é uma resposta direta, principalmente, da Política de Acessibilidade e Inclusão da Unifesp, instituída pela Resolução n. 164, de 14 de novembro de 2018, que em seu artigo 2º especifica:

Art. 2º. Para implementação da Política de Acessibilidade e Inclusão, ficam criadas a Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão (CTAI) e os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI) nos campi, constituindo-se assim a Rede de Acessibilidade e Inclusão da Unifesp (UNIFESP, 2018, p. 2).

O documento é composto por nove páginas, contendo, em anexo, duas portarias: Resolução n. 164, de 14 de novembro de 2018 (Política de Acessibilidade e Inclusão) e a Portaria 13, de 08 de novembro de 2018. De acordo com o Relatório (UNIFESP, 2018, p. 2), “desde o início pensávamos que de nada adiantaria a inclusão, se não fossem tomadas medidas para garantir a permanência desses alunos”. Para isto, no documento são listadas algumas ações que foram tomadas pela Instituição pautadas na permanência estudantil para o público alvo da Educação Especial, conforme iremos destacar a seguir:

Informes sobre o NAI divulgados em listas de e-mails institucionais. 2. Colocação de cartazes sobre o núcleo nos murais – tomando o cuidado para que alguns cartazes tivessem fundo escuro e outros, fundo claro de modos a atingir alunos com diferentes tipos de deficiência visual. 3. Criação do e-mail institucional do NAI: acessibilidadeguarulhos@unifesp.br 4. Criação e manutenção de uma página no facebook com vias a divulgar as ações do NAI (<https://www.facebook.com/NAIunifesp.guarulhos/>) 5. Envio de listas de alunos que especificaram a deficiência no questionário socioeconômico (mesmo reconhecendo a fragilidade dessas informações) no período de 2015 a 2018 foram enviadas para as coordenações de curso, via mediação da profa na Câmara de Graduação. Em dois os objetivos: (1) solicitar aos coordenadores que identificassem se esses alunos tinham de fato a deficiência listada no questionário, visto que muitos diziam ter, por exemplo, deficiência visual por usarem óculos ou lentes de contato e (2) solicitar que alertassem os membros de seus colegiados para a possibilidade de esses alunos apresentarem demandas específicas quanto a procedimentos, recursos e estratégias no trabalho em sala de aula. O mapeamento desses questionários apontou o maior número de estudantes com limitações de ordem motora e visual – que não haviam entrado por cotas, revelando uma perspectiva quanto à formação continuada da comunidade EFLCH. 6. Após o informe pela CTAI dos nomes dos ingressantes via reserva de vagas no ano de 2018, esses alunos foram convidados (as) para uma conversa em uma reunião que contava com a presença de representantes do NAI e coordenadores dos cursos de modos a descobriremos se estavam conseguindo acompanhar as aulas, se estavam vivenciando alguma dificuldade (UNIFESP, 2018, p. 2-3).

Dessa forma, o documento esclarece as ações realizadas pelo NAI no ano de 2018, conforme Relatório: “foram realizadas reuniões mensais em que foram pensadas ações inclusivas relativas ao coletivo dos alunos, à formação da comunidade acadêmica e a alunos específicos, que

havam relatado suas dificuldades” (UNIFESP, 2018, p. 4). Dentre as ações foram listadas cada uma, como iremos destacar, a seguir:

- Roda de conversas para servidores sobre acessibilidade e deficiência na Unifesp;
- o NAI identificou que alguns alunos com deficiência – principalmente física – tinham que carregar mochilas pesadas de material durante todo o tempo em que estavam no *Campus*, solicitamos à biblioteca que cedesse dez armários para uso diário desses alunos;
- Da mesma forma, tendo verificado via conversas com os alunos com deficiência que, como as salas só podem ser abertas com a presença do professor devido aos equipamentos lá instalados, o aluno com deficiência física necessitava ficar em pé do lado de fora de sua sala de aula, a EFFCH adquiriu bancos, que foram disponibilizados nos corredores do prédio acadêmico, o que viabilizou o descanso desses alunos;
- O recurso de digitalização e sintetização de voz disponível na biblioteca do campus foi divulgado em murais do campus e a CTAI disponibilizou um *notebook*, adquirido com verba do Programa Incluir, para uso dos alunos durante as aulas.

Ainda, o mesmo documento, Relatório de 2018, se refere a triagens realizadas pelo NAI e cada situação é analisada e direcionada para outros setores quando necessário, ou são trabalhadas as ações em conjunto. Trata-se de atendimentos para os estudantes, como também para os servidores da Instituição, conforme mostra a Figura 4.

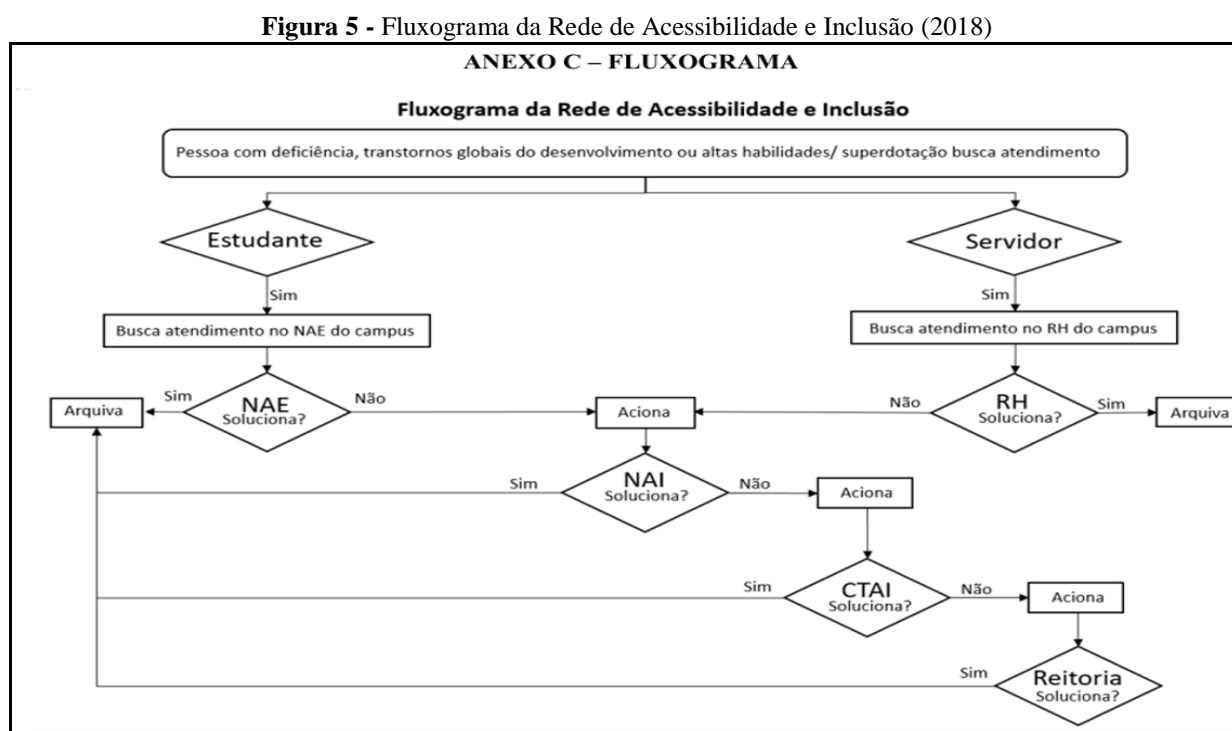
Figura 4 – Fluxograma dos Encaminhamentos/direcionamentos realizados pelo NAI (2018)



Fonte: Relatório (UNIFESP, 2018, p. 5).

Complementando as informações acerca do funcionamento do NAI em 2018 na Unifesp, também foi anexado, no Documento do Relatório do NAI (2018), outro fluxograma da rede de

acessibilidade e inclusão, exemplificando o fluxo de atendimento e como as ações são distribuídas (Figura 5).



Fonte: Unifesp (2018, p.6)

Por fim, são documentos que exercem papel significativo para a consolidação e a criação dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas universidades federais, como determina o Decreto 7.611/2011 acerca da necessidade de estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior. Dessa forma, o Relatório Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Unifesp, referente ao ano de 2018, descreve algumas possibilidades que os gestores elaboraram diante das orientações normativas e a realidade prática em que atuam, consolidando ações de acessibilidade e inclusão.

Em conformidade com o Relatório Núcleo de Acessibilidade e Inclusão referente ao ano de 2018, analisamos o Regimento Interno do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Unifesp referente ao ano de 2019. O documento é composto por seis páginas, na primeira parte são correlacionadas as leis e decretos que corroboraram para elencar as ações inclusivas do NAI sendo assim, são descritos alguns documentos institucionais e interinstitucionais que serviram como base para as implementações dos atendimentos ofertados aos estudantes e servidores da Instituição.

A respeito, do público atendido pelo NAI, no capítulo III e no artigo 5º:

Considera-se como público atendido pelo NAI aquele especificado pela Política de Acessibilidade e Inclusão da Unifesp: servidores e servidoras da EFLCH e alunos e alunas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação

matriculados em cursos de diferentes segmentos (graduação, especialização, mestrado e doutorado) do campus Guarulhos. Parágrafo único: De modo complementar, pode compreender também outros grupos que demandem uma política de inclusão mais ampla (UNIFESP, 2019, p. 4).

Desse modo, após a apresentação do público atendido, o documento analisado, o Regimento Interno do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Unifesp, referente ao ano de 2019, amplia a reflexão sobre a importância para atender às demandas de educação inclusiva e disponibilizar condições de igualdade na Universidade, a partir de ações que ampliem a inclusão, permanência e aprendizado no contexto acadêmico. Entendemos que as leis citadas para o desenvolvimento do documento, como aquelas que influenciam diretamente artigo 6º e são atribuições do NAI/EFLCH:

I. Promover e apoiar campanhas educativas e de mobilização que visem acolher, reconhecer e valorizar as diferenças e a diversidade na comunidade acadêmica; II. Fomentar e apoiar políticas de inclusão a partir de demandas do próprio campus e da CTAI; III. Promover e apoiar eventos que envolvam a formação da comunidade EFLCH para o fomento da inclusão no âmbito institucional; IV. Incentivar e promover medidas que minimizem barreiras físicas, atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, e que se relacionem aos cinco eixos especificados na Política de Acessibilidade e Inclusão da Unifesp: acesso e permanência, tecnologia assistiva, formação e acessibilidade pedagógica, comunicação e mobilização e serviços e infraestrutura; V. Propor estratégias para assegurar o acesso e a permanência, nas atividades da Unifesp. VI. Acompanhar e orientar, juntamente com as coordenações de cursos e corpo docente, a trajetória dos estudantes que requeiram a atuação do NAI; VII. Pronunciar-se, sempre que acionado por alunos e alunas e setores internos, sobre questões relacionadas à inclusão; VIII. Atuar de maneira colaborativa e interativa em conjunto com a CTAI e com os demais serviços e instâncias instituídos na Universidade já responsáveis por implementar ações de acessibilidade e inclusão, como exemplo, o NAE e Departamento de Recursos Humanos (RH), conforme especifica a Política de Inclusão e Acessibilidade na Unifesp; IX. Levantar e envolver as redes de suporte coletivas, externas e internas ao Campus Guarulhos, para a promoção da inclusão; X. Acompanhar, apoiar e incentivar a Rede de Acessibilidade e Inclusão da Unifesp. Parágrafo único: Entende-se por Rede de Acessibilidade e Inclusão o conjunto de instâncias e órgãos da Unifesp organizado de forma horizontal e sistêmica comprometido com as questões de inclusão. (UNIFESP, 2019, p. 3).

Por fim, o Regimento Interno de 2019, em consonância com a Constituição Federal de 1988 em seu art. 205, define a educação como um direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O art. 206, inciso I, garante “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). E para garantir a igualdade de direitos no processo educacional é necessária a convergência de um conjunto de instrumentos, profissionais engajados, equipamentos especializados. De acordo com o Regimento Interno (UNIFESP, 2019, p. 5), “o Núcleo tem buscado se constituir continuamente como espaço de escuta e articulação de ações entre coordenações de cursos e coletivos docentes, bem como em outros setores”. O documento é importante para esclarecer seu funcionamento, objetivos, público

atendido, possíveis ações inclusivas a estudantes, docentes e técnico-administrativos com deficiência na Instituição.

Ainda, acerca da temática da criação e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, analisamos, igualmente, o Regimento Interno de 2020, que é o último documento divulgado no *site* da instituição.

O documento é composto por quatro páginas e treze artigos, semelhante ao documento do ano antecessor que segue com a explicação sobre as definições do NAI, público alvo de atendimentos e atribuições. A respeito da constituição da equipe do NAI, está disposto no artigo 5º, conforme destacamos:

O NAI terá a seguinte composição: I. Um/a representante indicado/a do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE); II. Um/a representante indicado/a da secretaria acadêmica; III. Um/a representante indicado/a da divisão de infraestrutura; IV. Um/a representante indicado/a do departamento/divisão de tecnologia e informação (DTI); V. Um/a representante indicado/a da biblioteca; VI. Um/a discente indicado/a pelos seus pares na Congregação de cada Unidade Universitária; VII. Um/a técnico/a e um/a docente indicado/a pelos seus respectivos pares na Congregação de cada Unidade Universitária. Parágrafo Primeiro. Membros adicionais poderão ser indicados pela Direção Acadêmica do Campus. Parágrafo Segundo. Sempre que possível, que ao menos um dos membros do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão seja pessoa com deficiência. Parágrafo Terceiro. Os membros do NAI deverão ser homologados pelo Conselho ou Congregação do campus (UNIFESP, 2020a, p. 4).

Em relação ao funcionamento do NAI, estão presentes no artigo 10º e 11º, conforme citados, a seguir:

O NAI terá funcionamento permanente e reunir-se-á, de modo ordinário mensalmente, ou ainda, extraordinariamente, naqueles casos que mereçam imediata apreciação. Parágrafo Primeiro. As convocações para as sessões ordinárias deverão ser feitas pela Coordenação da NAI, a todos os membros com antecedência mínima de 72 (setenta e duas) horas, acompanhadas da relação dos assuntos a serem discutidos. Parágrafo Segundo. As convocações para as sessões extraordinárias serão feitas atendendo ao disposto no § 1º, com antecedência mínima de dois dias úteis e nessa reunião serão tratados apenas os assuntos que motivaram a convocação. Artigo 11º. As demandas direcionadas ao NAI serão compartilhadas e decididas articuladamente com instâncias envolvidas do campus e, acionando a CTAI, quando necessário (UNIFESP, 2020a, p. 4).

Outro documento importante, que está associado às ações desenvolvidas dentro da Universidade para promoção da permanência estudantil, é a elaboração da página no *site* da instituição que esclarece e define o Programa Incluir (UNIFESP, 2020b). Neste documento, podemos identificar a importância da acessibilidade comunicacional, pois além do texto escrito, também é introduzido um vídeo explicativo com uma intérprete de libras. Desta forma, as informações podem ser transmitidas de diferentes maneiras para os estudantes com deficiência. Fato importante, uma vez que a instituição teve os cuidados necessários para atingir os estudantes público alvo da Educação Especial.

Desse modo, podemos identificar como acessibilidade, os informativos no site da Instituição, como desenho universal nessa comunicação com os estudantes, como é determinada na LBI (Brasil, 2015). Sendo que, posteriormente, no *site* também são divulgadas a prestação de suporte que são oferecidos, bem como os materiais disponíveis para os estudantes com deficiência.

Assim, podemos identificar a implementação de outra acessibilidade, das tecnologias assistivas. Sasaki (2003) explica, a diferença entre tecnologia assistiva (TA) e desenho universal. Enquanto o desenho universal tem como objetivo oferecer uma solução abrangente, que atenda a todos, a tecnologia assistiva visa criar uma solução específica para atender as particularidades de um indivíduo. Sendo assim, a página *web* da instituição segue um desenho universal com padrões de acessibilidade, facilitando o acesso dos estudantes, por ser mais intuitiva a maneira de utilizar as ferramentas do *site* para buscar conteúdos e informações sobre a instituição. E a acessibilidade assistiva, são os itens e materiais que podem ser requeridos pelos estudantes para dar suporte na permanência estudantil. Como destacamos no Quadro 18.

Quadro 18 – Itens entregues e disponíveis

| Nome do Item | Descrição resumida | Disponível na Prae | Itens entregues | Quantidade por campus |
|--|--|-----------------------------|-----------------|---|
| Transformador Eletrônico (estabilizador) | Equipamento eletrônico para estabilização de tensão em corrente contínua. Componente fundamental para microcomputadores. | 2 | | |
| Cadeira de rodas | Equipamento para suporte de indivíduos com dificuldades de locomoção. | | 11 | Campus Diadema (6 unidades), Campus São Paulo (1 unidade), Campus São José dos Campos (1 unidade), Campus Osasco (1 unidade), Campus Baixada Santista (1 unidade), Campus Guarulhos (1 unidade) |
| Computador (CPU) | Equipamento para processamento de programas e arquivos. | 3 | 1 | Campus Guarulhos (1 unidade) |
| Engrossadores de lápis e caneta | Suporte utilizado em lápis e canetas para facilitar a escrita de indivíduos com deficiências motoras. | 20 conjuntos com 3 unidades | | |
| Escaladores de escada | Equipamento para facilitar a locomoção de indivíduos em cadeira de rodas por andares de prédios, quando houver ausência de elevadores. | | 2 | Campus Reitoria (2 unidades) |
| Estabilizador aterrado | Equipamento eletrônico para estabilização de tensão em corrente contínua. Componente fundamental para microcomputadores. | 2 | | |
| Formulário Contínuo – 80 colunas | Material de apoio para impressão de conteúdo em <i>braille</i> | | 20 | Campus Guarulhos (20 unidades) |
| Headfones | Equipamento eletrônico para amplificação de sons digitais. Vem com microfone embutido. | | 14 | |

| | | | | |
|--------------------------------|--|---|---|--|
| Impressora Braille Index D | Equipamento para impressão de documentos em <i>braille</i> (sistema de leitura para pessoas com deficiências visuais) | | 1 | Campus Guarulhos (1 unidade) |
| Impressora Laser Monocromática | Equipamento para impressão de documentos comuns em preto e branco. | 2 | | |
| Lupa Eletrônica | Equipamento para ampliação de imagens e textos, facilitando a visualização por usuários com deficiências visuais leves ou moderadas. | | 6 | Campus Diadema (1 unidade), Campus Guarulhos (3 unidades), Biblioteca (2 unidades) |
| Maçaneta de Alavanca | Maçaneta convencional, para uso em qualquer ambiente, para auxiliar indivíduos com deficiências visuais. | | 8 | Campus Osasco (8 unidades) |
| Mesa para cadeirantes | Mobília adaptada para indivíduos com necessidades especiais, utilizada em salas de aula e reunião. | 2 | 8 | Campus São José dos Campos (1 unidade), Campus Baixada Santista (2 unidades), Campus São Paulo (2 unidades), Campus Osasco (1 unidade) |
| Monitor | Equipamento para visualização de imagens em microcomputadores. | 2 | 1 | Campus Guarulhos (1 unidade) |
| Prancha de leitura com zoom | Equipamento com lupa mecânica, que permite ampliação de conteúdos em livros, revistas e outros materiais, para auxiliar indivíduos com deficiências visuais leves ou moderadas | | 5 | Campus Guarulhos (5 unidades) |
| Scanner de Mesa | Equipamento para cópia de documentos e conversão em arquivos digitais | 2 | | |
| Torneira de Alavanca | Torneira, para uso em banheiros, com alavanca adaptada que facilita o uso de indivíduos com deficiências visuais | | 8 | Campus Osasco (8 unidades) |

Fonte: Unifesp (2020)

Desta forma, o documento apresentado no *site* da Instituição apresenta o Programa Incluir e esclarece, também, o principal objetivo do Incluir, de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes.

Ainda, no que tange a análise documental das normativas da Unifesp, criadas em 2023, a Resolução nº 247/2023 do Conselho Universitário que institui a nova Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, 2023). O documento é composto por oito páginas, tem três capítulos divididos entre: Capítulo I - da política de acessibilidade e inclusão da UNIFESP, Capítulo II - da rede de acessibilidade e inclusão e Capítulo III - disposições finais.

Na introdução do documento são listadas algumas legislações nas quais a Política de Acessibilidade e Inclusão está baseada e, também, traz uma lista com conceituações e definições do item I ao XI. Pontuamos três definições que, muitas vezes, são confundidas com o trabalho do AEE, sendo elas: atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante.

IX - Atendente Pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. X - Profissional de Apoio Escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com

deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. XI - Acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (UNIFESP, 2023, p.1).

Em relação ao público-alvo para o atendimento ao qual se destina essa política, com os objetivos de promover condições plenas de acesso e permanência ao ensino, temos que:

art. 4º Como meios de favorecer sua concretização, esta Política constitui uma Rede de Acessibilidade e Inclusão na Unifesp para promover e assegurar a acessibilidade, inclusão e permanência de pessoas com deficiência, com transtornos do espectro autista, transtornos de aprendizagem, transtornos do déficit de atenção e hiperatividade, ou com altas habilidades/superdotação (UNIFESP, 2023, p. 3).

Em sequência, são estabelecidas a estrutura organizacional e quais divisões irão contribuir para implementações de ações de acessibilidade e inclusão dentro da instituição, uma vez que as atribuições não são exclusivas apenas para os NAI, ou seja, existem outros departamentos para contribuir com a implementação dessa política dentro do espaço universitário.

art. 6º Para implementação desta Política, a estrutura organizacional da Unifesp fica constituída da seguinte forma: I - Na Pró-reitoria de Assuntos Estudantes e Políticas Afirmativas (Praepa): a) Diretoria de Políticas Afirmativas; b) Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão (CTAI); c) Coordenadoria de Apoio Educacional, Acessibilidade e Inclusão. II - Na Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (ProPGPq): a) Escritório de Ações Afirmativas (EAF). III - Nos campi: a) Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI). (UNIFESP, 2023, p. 4).

Por fim, são esclarecidas as ações e distribuídas entre o eixo I ao VII, no que se refere a inclusão e acessibilidade estudantil.

art. 7º As ações desta Política se orientarão segundo oito eixos: I - Acesso e permanência; II - Acompanhamento de estudantes, egressos e de evasão; III - Tecnologia Assistiva e ou Ajudas Técnicas; IV - Formação e mobilização de pessoal; V - Questões de natureza pedagógica; VI - Comunicação; VII - Serviços e parcerias; VIII - Infraestrutura. (UNIFESP, 2023, p. 4).

Tendo como base os documentos analisados da Unifesp, podemos identificar que o NAI, tem se empenhado e investido para suprir as necessidades dos estudantes, buscando a sua inclusão em todos os níveis e utilizando, para este fim, recursos próprios e governamentais, recursos advindos de emendas parlamentares específicas e de programas de infraestrutura etc.

Ainda sobre ações de acessibilidade na Educação Superior, analisamos a Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Desse modo, essa lei determina que:

art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos (Brasil, 2024, s.p.).

O referido documento é composto por 34 artigos, sendo que, no capítulo VI, são determinadas as funcionalidades dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, em consonância ao programa incluir de acessibilidade na educação, conforme explanamos a seguir:

art. 18. O Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir) destina-se a implantar e consolidar núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno das pessoas com deficiência à educação superior e à educação profissional, científica e tecnológica, nas instituições federais de ensino (Brasil, 2024, s.p).

A Lei 14.914 determina uma estruturação e um espaço que institucionalize os serviços de Educação Especial na Educação Superior. Desse modo, a criação de Núcleos de Acessibilidade, constitui um recurso imprescindível para que os estudantes com deficiência tenham condições de ingressar, permanecer e concluir o curso de graduação com eficiência, conforme também previsto e determinado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, 2024).

art. 19. São objetivos do Incluir: I - garantir a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica; II - prestar apoio pedagógico específico às pessoas com deficiência, inclusive por meio de práticas de extensão universitária, de forma a ensejar formação pedagógica destinada à inclusão; III - assegurar a inclusão do ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores; IV - eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações que impeçam ou dificultem o acesso das pessoas com deficiência à educação; V - proporcionar condições de acesso e de utilização de todos os ambientes ou compartimentos das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (Brasil, 2024, s.p.).

Por isso, as pessoas com deficiência não buscam tratamento diferenciado, muito pelo contrário, buscam o reconhecimento e o direito de fazerem parte da sociedade, sem que sua deficiência seja um impedimento.

Na próxima seção, trazemos o mapeamento das matrículas dos alunos com TEA e discutimos sobre estratégias que possam contribuir no processo de inclusão e permanência dos autistas nas universidades.

4.1 TEA e Educação Superior: mapeamento das matrículas dos estudantes com TEA a partir dos microdados do CENSO da Educação Superior nos períodos entre (2015 a 2022)

Anualmente, é realizado, em âmbito nacional, o Censo da Educação Superior, em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do país, e compreendemos a importância dos indicadores para que possamos acessar o panorama geral da educação no país. Conforme indicado pelo (INEP,

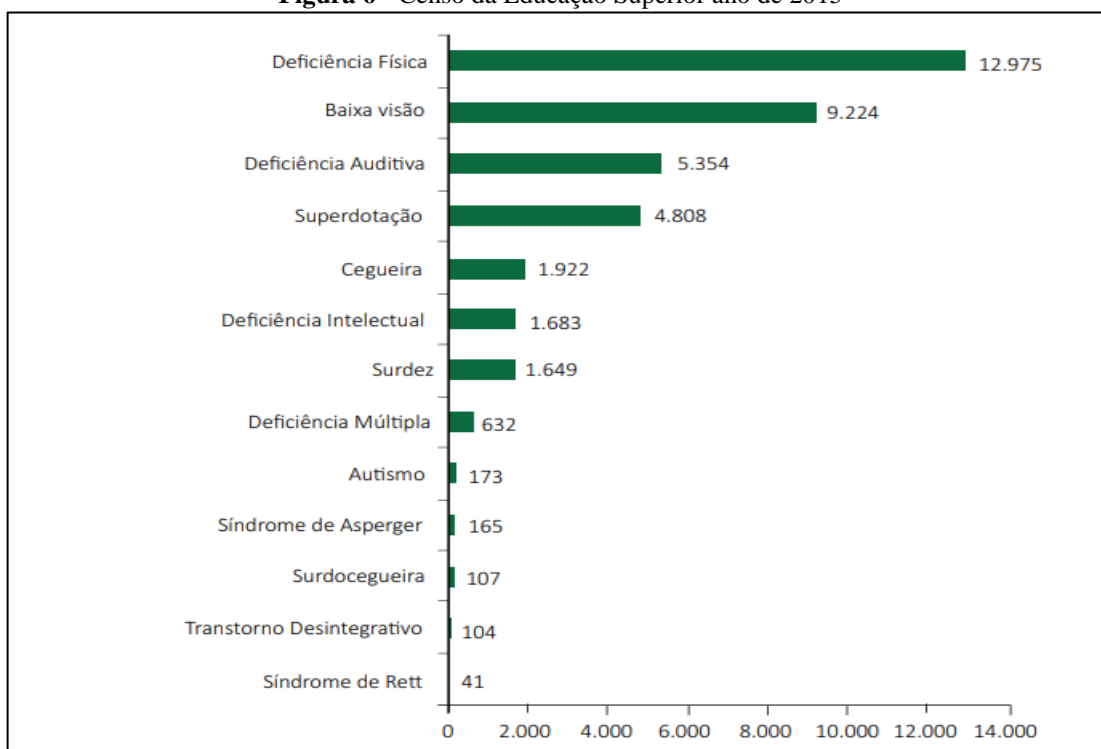
2016, p. 03) “as estatísticas e avaliações produzidas pelo Inep visam fornecer os subsídios para a formulação e implementação de políticas voltadas para a melhoria contínua da educação no país”.

Assim sendo, verificamos a quantidade de estudantes com TEA matriculados na Educação Superior, realizamos um levantamento a partir do Censo da Educação Superior entre os períodos de 2015 a 2022¹⁵.

No que se refere ao ano de 2015, as planilhas Sinopses Estatísticas divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), utilizaram treze categorias para compor o público alvo de estudantes com deficiência, no grupo dos que eles definem como “Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, ou Altas Habilidades e Superdotação”: deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva, cegueira, surdez, deficiência intelectual, superdotação, deficiência múltipla, autismo, síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo, surdo-cegueira, Síndrome de Rett.

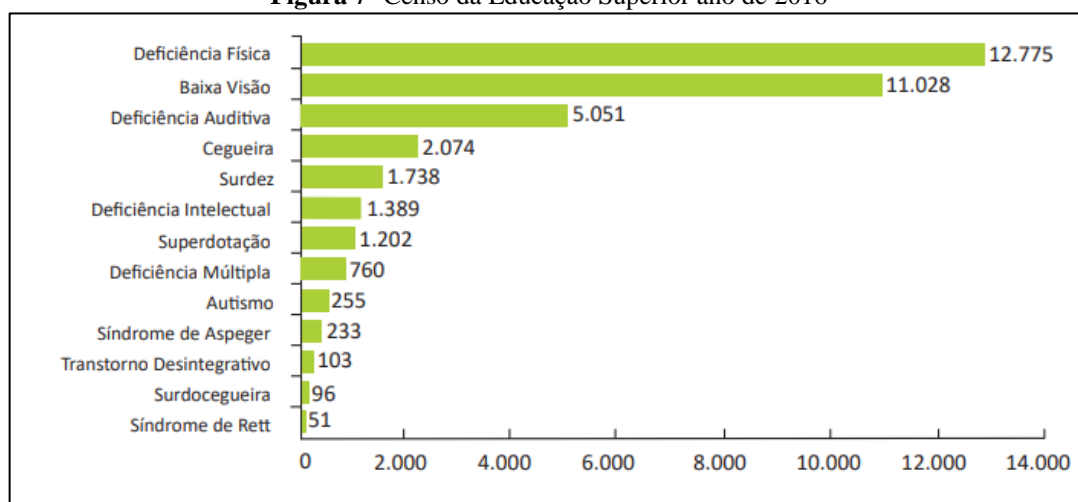
Particularmente, podemos notar que, para compor as categorias dos estudantes matriculados com TEA na Educação Superior, o Censo se baseou no modelo de nomenclatura disponibilizado na versão desatualizada do Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), sendo que, atualmente, contamos com a versão do DSM-V que foi publicada em 2013 e revisada em 2019 (DSM-V-TR).

¹⁵ A partir de 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a Lei nº 13.146, desse modo o acesso à Educação Superior é garantido no país. Embora a LBI contenha todos os níveis de ensino, inclusão e acessibilidade na Educação Superior ainda são temas pouco abordados no país. Desta forma, foi escolhido este período de análise, pois corresponde ao início da instituição da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, temos a reserva de vagas para pessoas com deficiência, porém somente em 2017 foram definidas as proporções de cotas para cada grupo, conforme apresentado no inciso II do art. 3º do Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017 II - as vagas de que trata o art. 4º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Brasil, 2017a). E precede até 2020, onde encontra o período mais recente de divulgação dos dados, uma vez que tivemos interferências na divulgação dos dados do CENSO devido a pandemia COVID-19.

Figura 6 - Censo da Educação Superior ano de 2015

Fonte: INEP (Brasil, 2015b)

A partir da Figura 6, observamos o número de estudantes regularmente matriculados na Educação Superior no ano de 2015, que se autodeclararam como pessoa com deficiência e autista e, na Figura 7, percebemos o crescimento de 173 matrículas de estudantes autistas, para 255 matrículas de estudantes autistas na Educação Superior em relação ao Censo de 2016, sendo registrado uma variação de 0.82 % entre a 2015 e 2016.

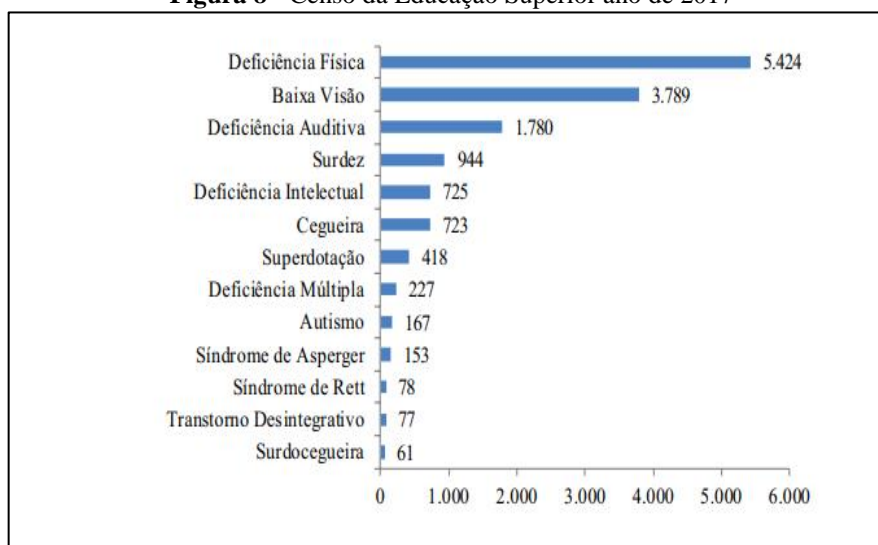
Figura 7- Censo da Educação Superior ano de 2016

Fonte: INEP (Brasil, 2016b)

Embora a inclusão de estudantes com TEA na Educação Superior esteja se tornando cada vez mais comum no Brasil, esse número representa uma pequena parcela do total de matriculados

na Educação Superior, que é de cerca de 8,4 milhões de estudantes (INEP, 2016b). Sendo assim, é importante destacar a inclusão desses estudantes em todos os níveis de ensino, visto que o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria Normativa nº 9, em 2017, que estabeleceu reservas de vagas nas universidades para as pessoas com deficiência, incluindo os estudantes com TEA, como público-alvo na Educação Superior. Vejamos a Figura 8, para averiguar se, por meio dessa legislação. Houve mudanças.

Figura 8 - Censo da Educação Superior ano de 2017

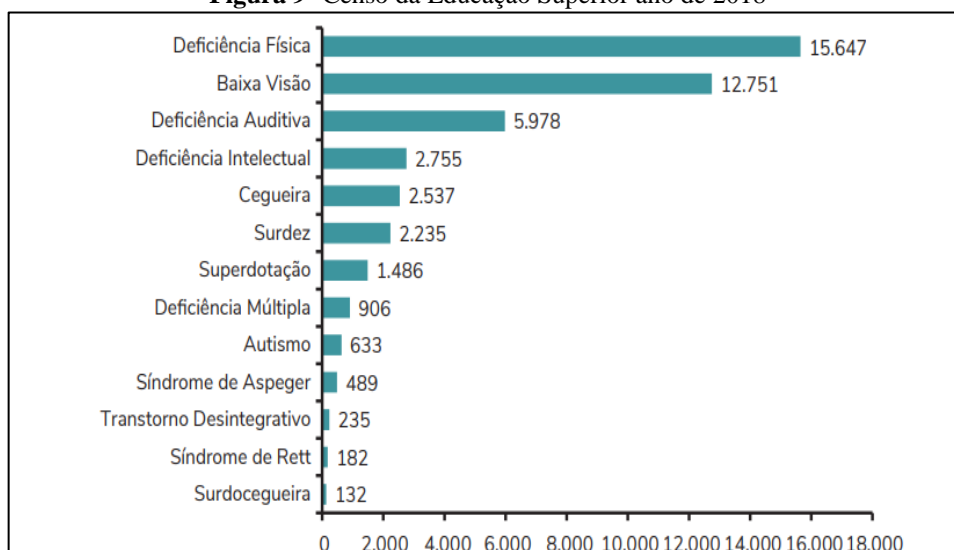


Fonte: INEP (Brasil, 2017b)

A partir da Figura 8, temos como resultados registros que trazem informações referentes às matrículas dos estudantes com deficiência, e encontramos informações que podem ser cruzadas, podemos considerar que os dados fornecidos, seguindo esses critérios adotados pela versão do DSM IV, sofrem alterações nos resultados. Desse modo, ao analisarmos as matrículas referentes ao ano de 2017, temos: autismo infantil (378 estudantes), Síndrome de Asperger (376 estudantes), Síndrome de Rett (123 estudantes), Transtorno Desintegrativo da Infância (226 estudantes). Notamos que os estudantes tiveram quatro opções de escolhas de respostas, as quais poderiam ser agrupadas apenas a um critério de diagnóstico, se houvesse a opção Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, quando encontramos o resultado totalizando (378) estudantes com autismo, podemos considerar que existem alguns dados enviesados nesse resultado.

Nesse sentido, após realizarmos algumas considerações sobre as diferenças relativas à nomenclatura existentes entre os manuais de diagnóstico, podemos constatar uma progressão significativa de estudantes com TEA matriculados na Educação Superior no Brasil, no que se refere aos dados coletados entre o Censo de 2015 a 2017.

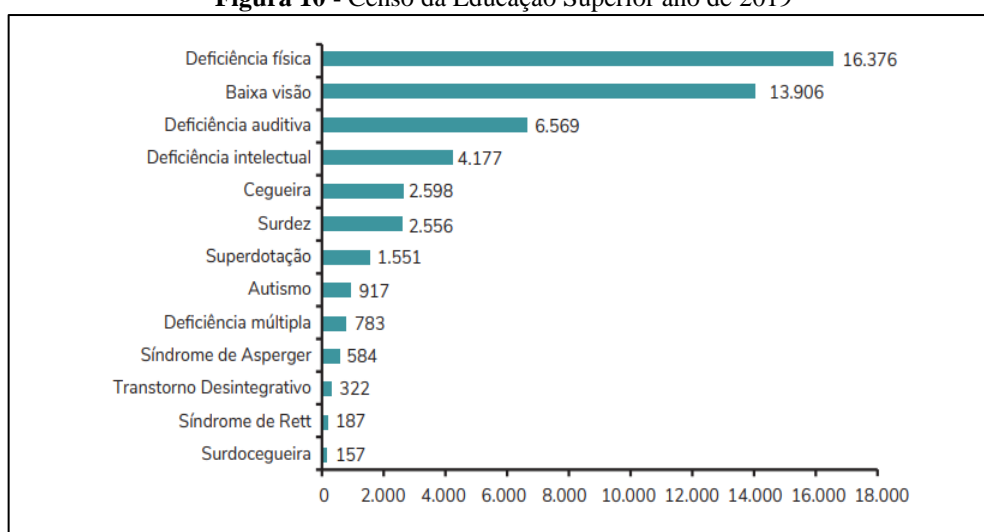
A Figura 9, por sua vez, traz os dados concernentes ao ano de 2018.

Figura 9- Censo da Educação Superior ano de 2018

Fonte: INEP (Brasil, 2018)

Na Figura 9 temos os dados referentes às matrículas de 2018, sendo que, dentro das deficiências múltiplas e na deficiência intelectual, podem ocorrer mais casos de pessoas com TEA, pois essas informações podem sofrer alterações de acordo com a classificação que o estudante se autodeclarou na matrícula. É possível ainda, nessa análise, compreendermos que os valores estatísticos podem sofrer acréscimos devido à maneira como está postulada essa subdivisão do TEA, sendo que as matrículas podem ter sido distribuídas em outras nomenclaturas relativas ao diagnóstico autista.

Quanto ao ano de 2019, temos os seguintes dados, expressos na Figura 10.

Figura 10 - Censo da Educação Superior ano de 2019

Fonte: INEP (Brasil, 2019b)

Por meio dos dados estatísticos do INEP, nesta seção descrevemos como aumentou o número de estudantes com TEA ingressando na Educação Superior. Porém, observamos a gama

de complexidade em torno do Transtorno do Espectro Autista, ou seja, até mesmo para identificar dados estatísticos sobre um determinado valor numérico de ingressantes na graduação, tivemos que esmiuçar todas as possibilidades de características e variações que existem dentro do espectro. Assim, a categoria estipulada pelo Censo como *Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, ou Altas Habilidades e Superdotação*, apresenta treze critérios de escolhas: deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva, cegueira, surdez, deficiência intelectual, superdotação, deficiência múltipla, autismo, síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo, surdo-cegueira, Síndrome de Rett.

O que significa que, mesmo que haja a categoria específica autismo, os estudantes podem optar entre uma variação de escolhas. Por exemplo: o estudante pode ser autista e apresentar deficiência intelectual, o estudante pode ser autista e ter uma outra comorbidade como a deficiência física (baixa visão, deficiência auditiva, cegueira, surdez), o estudante pode ser autista e apresentar superdotação. Contudo, não sabemos como o estudante se considera (percepção pessoal) e como compreende essas definições, conforme sinalizado pelas subcategorias existentes dentro do Transtorno Global de Desenvolvimento (que estão em desuso). O diagnóstico de TEA é baseado na avaliação clínica, e o espectro pode estar associado a outra condição médica, tais como a síndrome de *Angelman*, a síndrome de *Down* e a síndrome do X-frágil (Schwartzman, 2018).

O autismo pode estar associado a diversas condições clínicas, tais como deficiência intelectual (presente em cerca de 50% dos casos de autismo), epilepsia (presente em até 42% dos casos), deficiência auditiva, síndrome de Down, dentre outras condições patológicas (Schwartzman, 2018, p.12)

Reiteramos que, de acordo com o DSM-V (APA, 2014, p. 53) o transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de *Aspeger*. Contudo, a classificação Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) se transformou em Transtorno do Espectro Autista (TEA), configurando o autismo e todos os transtornos que se enquadram nas características do espectro, mencionados acima.

Para esclarecer sobre esses aspectos, o Quadro 19 traz uma correspondência entre o cadastro do aluno contendo as opções de resposta para escolher o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação. São dados captados no manual de preenchimento do censo da educação superior – módulo (relativo ao ano de 2016). Nossa finalidade, com os Quadros 19 e 20, é analisarmos essas variabilidades, que podem guardar relação sobre a percepção subjetiva que o aluno tem de si mesmo.

Quadro 19 – Formulário de Cadastro de Aluno – Deficiências do Aluno

The screenshot shows the 'Cadastro de Aluno' form with the following fields and options:

- Nome: [Text Input]
- Data de Nascimento: [Text Input] | Sexo: [Dropdown]
- Nome completo da mãe: [Text Input]
- Cor/Raça: [Dropdown]
- Nacionalidade: Brasileira [Dropdown]
- UF de Nascimento: [Dropdown] | Município: [Dropdown]
- Aluno com deficiência / transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação: [Dropdown Menu]
- Documents: [Section Header]
- CPF: [Text Input]
- Buttons: Salvar, Novo, Voltar

Fonte: Inep (Brasil, 2016b).

Nesse primeiro momento, o estudante realiza o preenchimento, informando se tem alguma deficiência/transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Em seguida, no mesmo cadastro, após fazer a opção confirmando que tem a deficiência, o aluno tem um leque de opções para se autodefinir, podendo escolher mais de uma opção (Quadro 20).

Quadro 20 - Cadastro de Aluno, autodeclaração (SIM) – Deficiências do Aluno

The screenshot shows the 'Deficiências / transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação do aluno' section with the following options:

- Aluno com deficiência / transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação: Sim [Dropdown]
- Deficiências / transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação do aluno
- Cegueira
- Surdez
- Deficiência física
- Deficiência múltipla
- Autismo
- Síndrome de RETT
- Altas habilidades/superdotação
- Baixa visão
- Deficiência auditiva
- Surdocegueira
- Deficiência intelectual
- Síndrome de Asperger
- Transtorno Desintegrativo da Infância

Fonte: Inep (Brasil, 2016b)

Conforme o Inep esclarece, “Importa registrar que um mesmo vínculo discente – no caso, o de matrícula – pode apresentar mais de um tipo de declaração” (Brasil, 2016b, p. 29).

A fim de exemplificar essas possíveis escolhas, apresentamos o Quadro 21, no qual observamos que os dados do manual de preenchimento do censo da Educação Superior – módulo aluno (relativo ao ano de 2020) foram modificados, ocorrendo a inclusão da categoria transtorno do espectro autista.

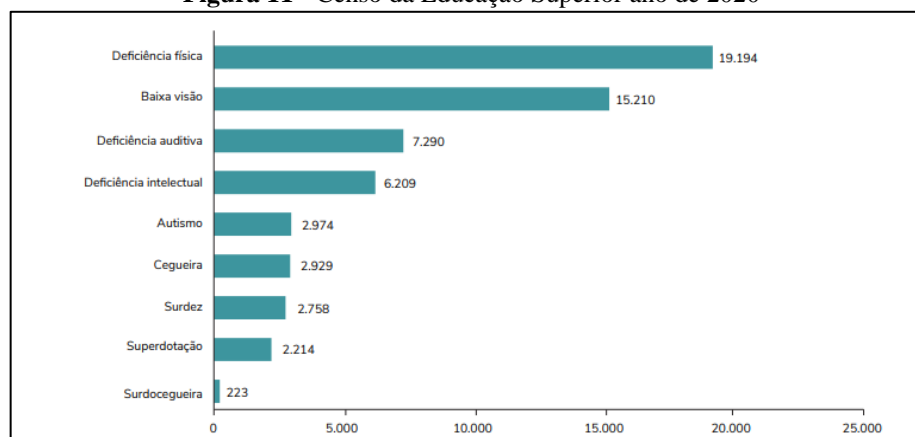
Quadro 21 – Formulário relativo às opções de deficiência com inclusão do TEA

Fonte: Inep (Brasil, 2020)

Apresentamos os quadros de preenchimento do estudante para refletirmos sobre os resultados apresentados pelo Censo, uma vez que declarar o diagnóstico é uma escolha pessoal. Compreendemos que, muitas vezes, os estudantes apresentam resistência devido ao histórico de atitudes negativas vivenciadas no decorrer das experiências escolares, e podem ficar inseguros em relação às atitudes dos colegas de classe e da comunidade acadêmica em geral.

Nesse contexto, de acordo com os dados apresentados pelo Censo (2015 – 2022), estima-se que há muito mais estudantes com TEA nas universidades do que os autodeclarados, levando em consideração que muitos ainda não têm laudo e diagnóstico e outros ainda não se sentem confortáveis para se autodeclarar devido a receios de discriminação ou preconceitos. Sendo essa uma situação preocupante, pois a falta de informações também impede a evolução das universidades quanto ao atendimento dos estudantes com TEA. Por isso, é indispensável identificar essa população dentro das universidades, pois algumas instituições podem ofertar apoio e eles vão poder acessar os serviços de suporte à pessoa com deficiência, mas essas iniciativas exigem informações sejam precisas.

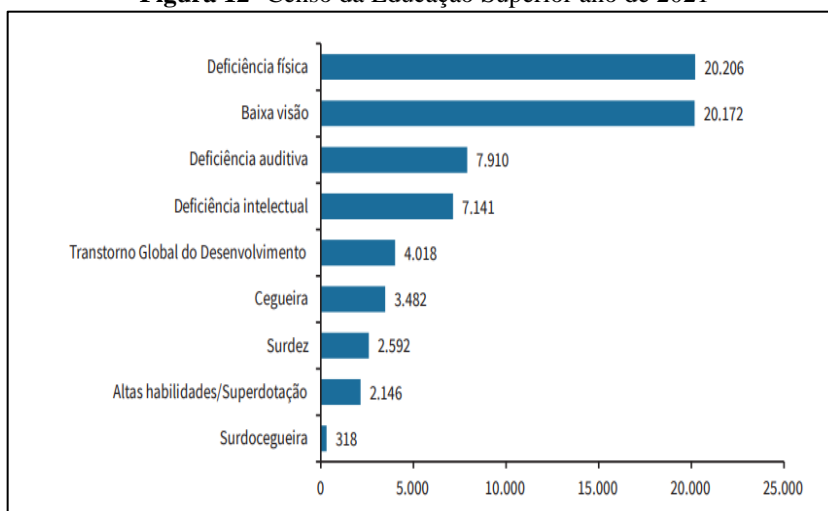
Vejam, agora, os dados do censo de 2020 (Figura 11).

Figura 11 - Censo da Educação Superior ano de 2020

Fonte: Inep (Brasil, 2020)

Os dados desse censo do Inep (Brasil, 2020) revelam a expansão no número de matrículas registradas de estudantes com autismo na Educação Superior, e apontam o triplo do crescimento entre o ano de 2019 e 2020. Vale ressaltar que a Figura 11 mostra a retirada das categorias Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância, prevalentes até 2019. Em decorrência disso, podemos justificar com a hipótese que esse aumento de estudantes com TEA esteja vinculado à diminuição de opções de respostas para a categoria autismo e a retirada das outras categorias. Em seguida, trazemos os dados do censo de 2021 (Figura 12).

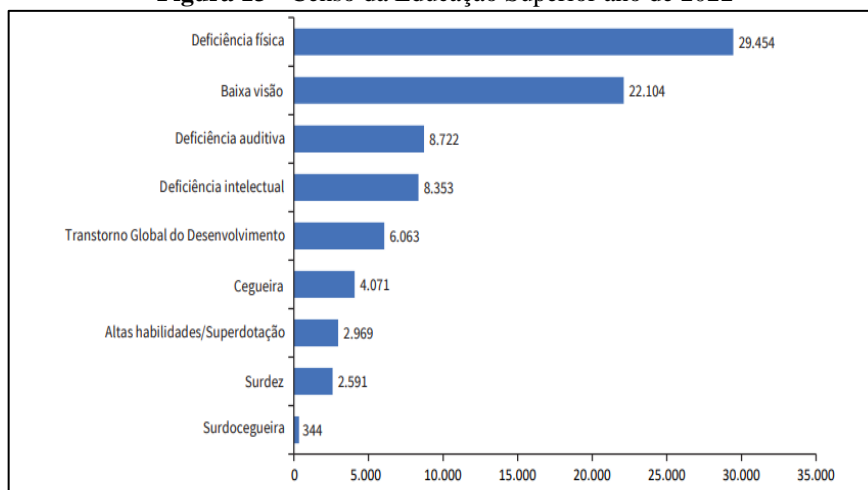
Figura 12- Censo da Educação Superior ano de 2021



Fonte: Inep (Brasil, 2021)

Em relação aos dados do censo 2021, podemos identificar a mudança de nomenclatura, atribuindo o TEA para Transtorno Global do Desenvolvimento. E é notório o crescimento de matrículas dos estudantes em relação ao ano anterior, destacando-se 4.018 matrículas. Na sequência, apresentamos os dados do censo de 2022 (Figura 13).

Figura 13 - Censo da Educação Superior ano de 2022



Fonte: Inep (Brasil, 2022)

No ano de 2022, observamos que o número de matrículas continua em ascensão, podemos identificar cerca de 6.063 matrículas de estudantes denominados com Transtorno Global do Desenvolvimento para caracterizar o público com TEA.

Para estabelecer uma relação comparativa, os dados foram tabulados e reunidos na Tabela 1, de forma que ficam visualmente evidenciadas as diferenças de distribuição da quantidade total de matrículas, a quantidade total de alunos com deficiência e a quantidade de alunos com TEA na Educação Superior no Brasil entre os períodos de 2015 a 2022.

Na Tabela 1, compilamos os dados do Censo da Educação Superior no período de 2015 a 2022, para descrever a quantidade de estudantes com deficiência e TEA público alvo da educação especial que estão matriculados na Educação Superior e as diferenças são discrepantes em relação à população geral de estudantes. Vale ressaltar, que de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) há no Brasil 18,9 milhões de pessoas com deficiência. Sendo assim, corresponde a 8,9 % da população.

Tabela 1 – Relação Comparativa na distribuição das matrículas (Censos 2015 a 2022)

| Dados de: (Ano) | Quantidade total de Matrículas | Quantidade de Alunos PCD | Quantidade de Alunos com TEA | % de Alunos PCD | % Alunos com TEA em Relação ao PCD |
|-------------------|--------------------------------|--------------------------|------------------------------|-----------------|------------------------------------|
| 2015 | 8033573 | 37927 | 173 | 0,47% | 0,46% |
| 2016 | 8052254 | 35891 | 255 | 0,45% | 0,71% |
| 2017 | 8290911 | 38272 | 378 | 0,46% | 0,99% |
| 2018 | 8451748 | 43633 | 633 | 0,52% | 1,45% |
| 2019 | 8604526 | 50683 | 917 | 0,59% | 1,81% |
| 2020 | 8680945 | 59001 | 2974 | 0,68% | 5,04% |
| 2021 | 8987120 | 63404 | 4018 | 0,71% | 6,34% |
| 2022 | 9444116 | 79262 | 6063 | 0,84% | 7,65% |
| Período de 8 anos | 68545193 | 408073 | 15411 | 208% | 1633% |

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior (2024)

Na segunda coluna da Tabela 1, indicamos a quantidade da população geral universitária, sendo que o Censo da Educação Superior de 2015 a 2022 considera três formas de organização acadêmica: universidade, centro universitário e faculdade. De acordo com o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, art. 13 (Brasil, 2006), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação. A universidade se diferencia do centro universitário e da faculdade por sua característica entre ensino, pesquisa científica e extensão comunitária (Brasil, 2006). A distribuição de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES),

são: Públicas, Federal, Estadual, Municipal, Privadas, que consiste em 8.027.297 estudantes, ainda no que se refere ao ano de 2015. Como informado abaixo:

Em 2015, foram oferecidas mais de 8 milhões de vagas de graduação, das quais 67,4% se encontram na modalidade presencial e 32,6%, na modalidade a distância. Destaca-se que a categoria privada é responsável pela oferta de 91,0% do total dessas vagas. Analisando-se a categoria pública, as IES federais foram responsáveis pela oferta de 59,3% das vagas. (Brasil, 2015b, p.18).

Em relação ao número total 8.027.297 de estudantes, verifica-se que os estudantes com deficiência representam 37.927, ou seja, 0,47% das matrículas, e estudantes com TEA representam 173, que corresponde a 0,45% (Brasil, 2015b).

Apesar do aumento das matrículas de estudantes com deficiência nos períodos de 2015 a 2022 nos cursos superiores, constata-se o aumento (3,7 %) de 21.0731 matrículas nas instituições de Educação Superior, no período de oito anos. Considerando as legislações brasileiras relativas à Educação, responsáveis por moldar as políticas públicas nessa área, quais sejam, a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996), o aumento do número de matrículas de estudantes pode aparentar ser um efeito positivo de tais políticas; mas, se compararmos ao número de vagas totais de ampla concorrência em relação aos estudantes com TEA, embora seja observável o crescimento expressivo do número das matrículas, eles representam apenas 1,3% da população geral universitária no Brasil. Podemos afirmar que, no que tange aos objetivos da inclusão educacional, esse percentual é irrisório.

A última coluna da Tabela 1 apresenta a variação simples por ano, onde utilizamos o valor referente ao ano anterior, e assim sucessivamente. Os resultados indicam uma variação positiva, ocorrendo o aumento das matrículas dos estudantes com TEA na Educação Superior entre os anos de 2015 a 2020, com variação e aumento no decorrer dos cinco anos, perfazendo 2801 matrículas de estudantes com TEA.

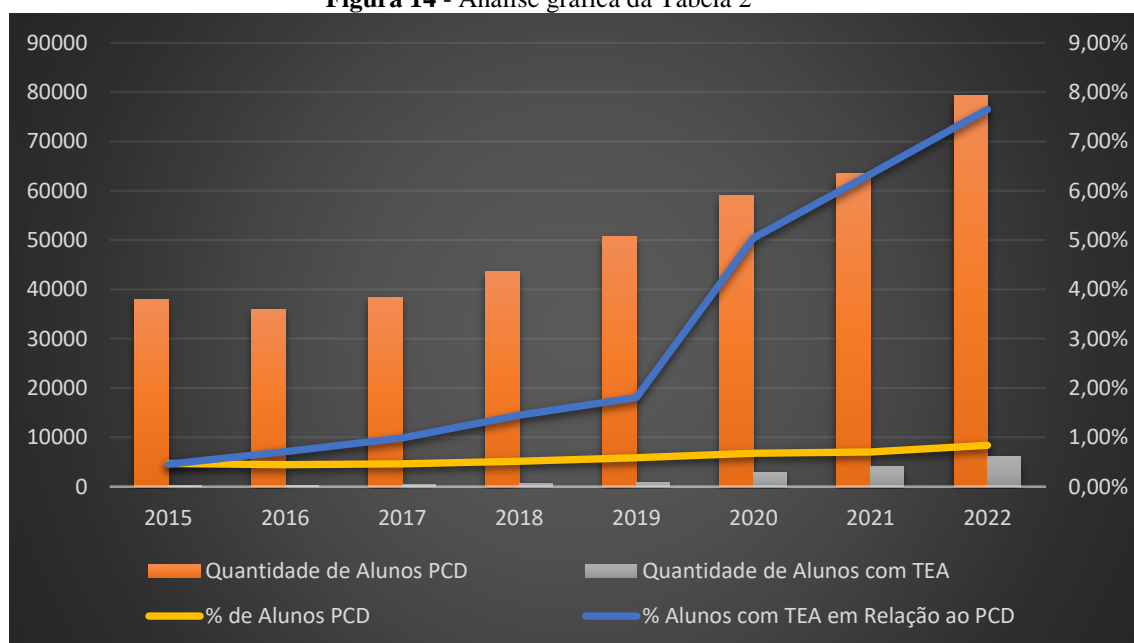
A Tabela 2 informa sobre o aumento de alunos nos anos relacionados à nossa pesquisa (2015 a 2022).

Tabela 2 – Informações sobre o incremento de alunos entre 2015 e 2022

| Dados de: (Ano) | Aumento de Alunos matriculados | Aumento de alunos matriculados PCD | Aumento de alunos matriculados TEA | % de Aumento de alunos PCD | % Alunos aumento de alunos com TEA |
|--------------------|--------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| 2015 | - | - | - | | |
| 2016 | 18681 | -2036 | 82 | -5,37% | 147,00% |
| 2017 | 238657 | 2381 | 123 | 6,63% | 150,00% |
| 2018 | 160837 | 5361 | 255 | 14,01% | 207,00% |
| 2019 | 152778 | 7050 | 284 | 16,16% | 111,00% |
| 2020 | 76419 | 8318 | 2057 | 16,41% | 724,00% |
| 2021 | 306175 | 4403 | 1044 | 7,46% | 508,00% |
| 2022 | 456996 | 15858 | 2045 | 25,01% | 195,00% |
| Em 8 anos | 1410543 | 41335 | 5890 | 80,32% | 3504,00% |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

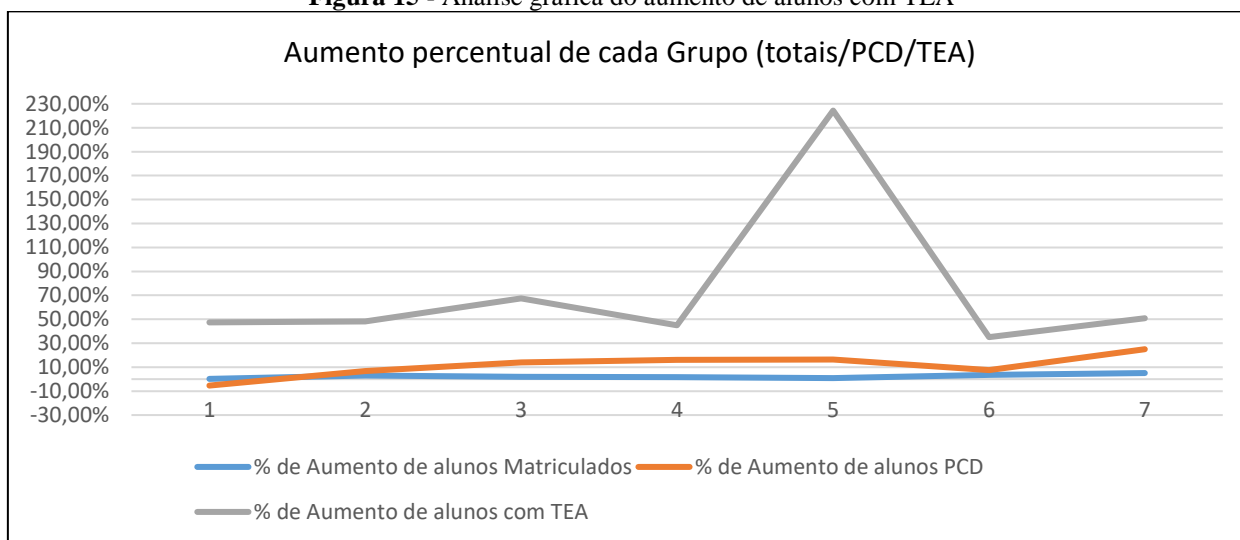
Os dados mais recentes apontam para o aumento dos estudantes matriculados com TEA na Educação Superior. Este é um sinal de que a educação brasileira vive um processo de transformação. O cenário do público atendido dentro das universidades vem mudando, ou seja, é necessário refletirmos sobre a educação inclusiva na Educação Superior. Trata-se de um avanço significativo, todavia, não basta estar matriculado para denominarmos que houve uma inclusão, mas devemos ampliar as discussões sobre esse percurso durante o processo educacional na graduação, sendo que, esses dados reforçam a necessidade de se promover a igualdade de oportunidade para todos. Os mesmos resultados podem ser analisados na Figura 14.

Figura 14 - Análise gráfica da Tabela 2

Fonte: elaborada pela autora (2024)

Podemos identificar, na Figura 14, a relação entre a diferença de quantidade de alunos com TEA em relação à quantidade de alunos com deficiência matriculados nas IES. A presença dos alunos autistas na Educação Superior vem crescendo a um ritmo acelerado, como é possível observar na Figura 15.

Figura 15 - Análise gráfica do aumento de alunos com TEA



Fonte: elaborada pela autora (2024)

Podemos observar, em 2015, o registro de 173 estudantes matriculados e autodeclarados com TEA. Em 2022, temos um salto quantitativo de 2.045 matrículas, demonstrando um aumento percentual significativo de estudantes com TEA na Educação Superior. Destacamos que, entre os períodos de 2015 a 2022, o aumento corresponde a 3.504%.

Trazemos, ainda, uma análise mais detalhada dos dados censitários, relativos ao ano de 2019, acerca do Estado de São Paulo, no qual nossa pesquisa focou (UFSCar e Unifesp ficam na região Sudeste, Estado de São Paulo), abrangendo os índices numéricos de estudantes com TEA (Figura 16).

Figura 16- Estudantes com TEA no Estado de São Paulo (2019)

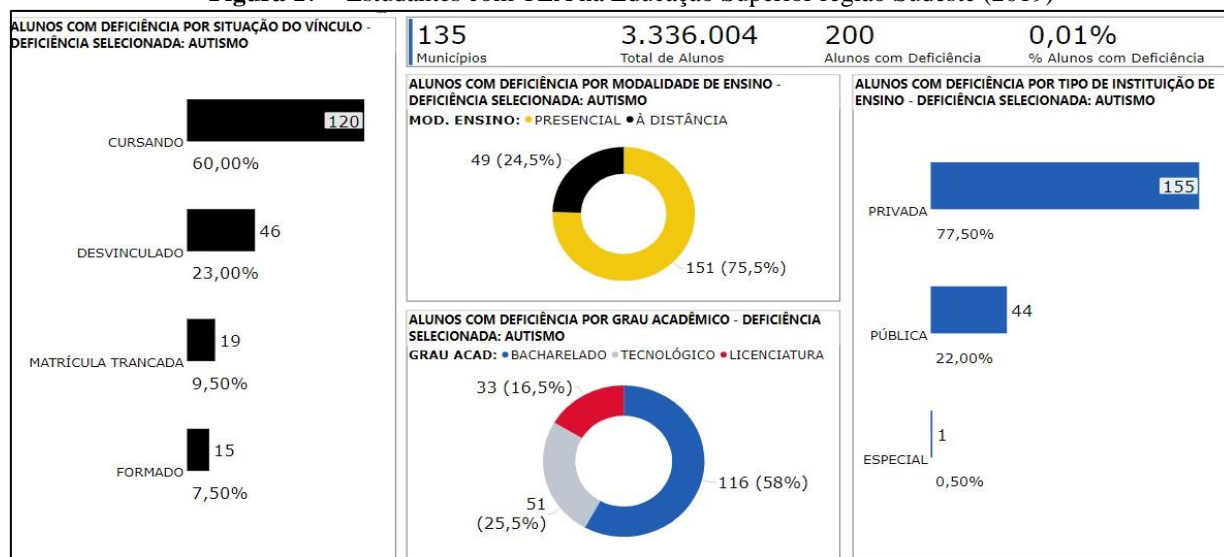


Fonte: Inep (Brasil, 2019)

A Figura 16 mostra 15.615 estudantes com deficiência no Estado de São Paulo, sendo que 200 estudantes com TEA.

Vejamos a Figura 17 que traz as modalidades de curso de graduação à distância e presencial, em instituições públicas, privadas e especiais, bem como o número de alunos com deficiência por grau acadêmico. (Figura 17).

Figura 17 – Estudantes com TEA na Educação Superior região Sudeste (2019)



Fonte: Inep (Brasil, 2019)

Na modalidade presencial, a Figura 16 mostra 151 estudantes, e à distância 49 estudantes, sendo que 116 estudantes estão cursando bacharelado, 51 estudantes tecnólogo e 33 estudantes licenciatura. Em relação a IES, identificamos 155 estudantes nas faculdades privadas e 44 estudantes nas universidades públicas.

Quanto à Figura 18, traz um demonstrativo da escolha dos cursos de graduação.

Figura 18 – Número de alunos com TEA segundo cursos de graduação (2019)

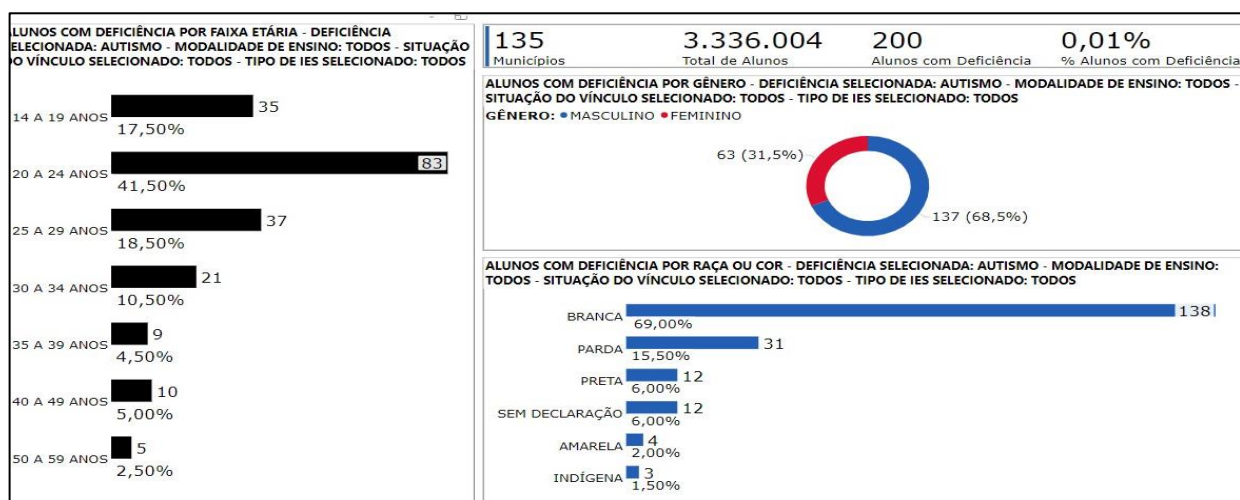
| RANQUE CURSO | NOME DO CURSO | TOTAL DE ALUNOS |
|--------------|---------------------------------------|-----------------|
| 1 | ADMINISTRAÇÃO | 11 |
| 2 | DIREITO | 9 |
| 2 | JOGOS DIGITAIS | 9 |
| 2 | PEDAGOGIA | 9 |
| 5 | ENFERMAGEM | 8 |
| 5 | ENGENHARIA CIVIL | 8 |
| 7 | PSICOLOGIA | 7 |
| 8 | ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS | 6 |
| 8 | FISIOTERAPIA | 6 |
| 10 | CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO | 5 |

Fonte: Inep (Brasil, 2019)

Concernente à Figura 18, dentre as opções pelos cursos de graduação podemos identificar que o maior número de estudantes matriculados optou pelo curso de Administração, com onze estudantes, Direito com 9 estudantes, Jogos Digitais e Pedagogia com 9 estudantes cada.

A Figura 19 expressa a prevalência de estudantes com TEA por faixa etária, gênero e raça/cor.

Figura 19 - Estudantes com TEA na Educação Superior região Sudeste do país – faixa etária, gênero, raça/cor (2019)



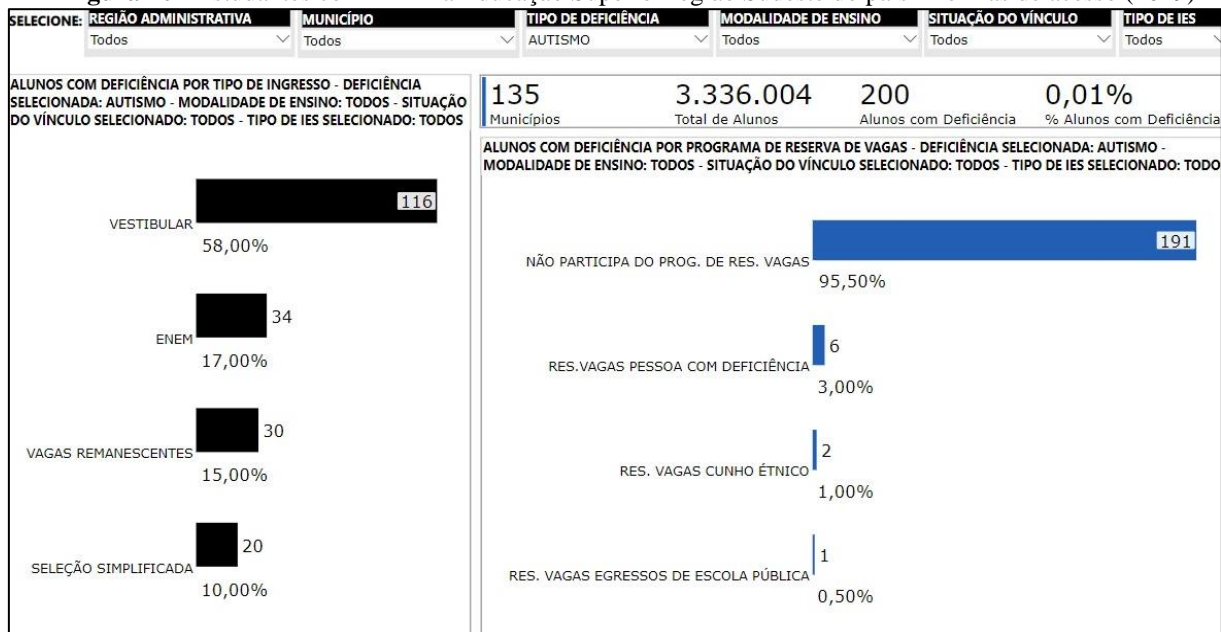
Fonte: Inep (Brasil, 2019)

Em relação à faixa etária, podemos identificar, na Figura 19, que prevalece a faixa etária entre 20 a 24 anos com 83 estudantes. No que se refere à raça/cor, identificamos a prevalência de 138 estudantes na raça branca. Sobre a questão de gênero, podemos identificar 137 estudantes do gênero masculino e 63 estudantes do gênero feminino, porém esse dado pode estar atrelado à prevalência do espectro no gênero masculino, como explica Schwartzman:

[...] o autismo Infantil foi definido por Kanner, em 1943, sendo inicialmente denominado Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, como uma condição com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente, normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino (Schwartzman, 2011, p. 45).

Em relação às formas de acesso, vejamos a Figura 20, que mostra dados referentes aos estudantes ingressantes e às reservas de vagas.

Figura 20 - Estudantes com TEA na Educação Superior região Sudeste do país – formas de acesso (2019)



Fonte: Inep (Brasil, 2019)

Na Figura 20 podemos identificar um fato relevante, que são dados sobre o acesso, como o estudante deu entrada na Educação Superior, e identificamos que a prevalência foi por meio do vestibular, perfazendo 116 estudantes. Outro dado importante remete ao fato de 191 estudantes não terem aderido ao programa de vagas destinadas às pessoas com deficiência. Nesse caso, podemos questionar se os direitos das pessoas com TEA estão sendo divulgados e se eles compreendem as garantias legais que lhes são outorgadas.

Cumpramos ressaltarmos, com base em nossa extensa pesquisa, que as universidades, precisam constantemente se adaptar para atender adequadamente estudantes com deficiência, oferecendo igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos, conforme estabelece a legislação:

[...] a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (Brasil, 2008, p. 20).

A partir das legislações, diretrizes, marcos históricos, convenções de vários países e de outros documentos oficiais, podemos assegurar conteúdos teóricos e normativos que podem nortear ações para serem implementadas nas universidades para as pessoas com deficiência.

Este levantamento de dados censitários explicita que a matrícula do estudante com TEA na universidade é uma realidade, razão pela qual torna-se necessário ocorrer uma transformação social e estrutural dessas instituições, que acompanhe essa nova realidade.

Para isto, nas próximas seções, discutimos as análises das legislações na pesquisa documental, a partir dos marcos legais acerca da educação inclusiva, conforme disposto na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), e na 12.764/2012 que institui a Política de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo (Brasil, 2012), bem como no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015a), entre outras.

A classificação do TEA, no âmbito da área da saúde, avança com novas terminologias e acompanhá-las torna-se um cenário complexo de novas informações e compreensões sobre os sintomas e como lidar com esse público, tanto a nível de tratamento, noções pedagógicas, questões sociais e de direitos.

No que se refere à legislação educacional, o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) traz disposições legais sobre a educação especial, definindo em seu artigo 1º, Parágrafo 1º: “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação¹⁶ (AH/SD)”. Entendemos que a Educação Especial contribui para reduzir as desigualdades historicamente acumuladas e tem hoje definido um público-alvo da educação especial (PAEE): pessoas com deficiências (Auditiva e Surdez, Física, Intelectual, Visual e Múltiplas); pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sendo muitas vezes confundido com autismo devido às classificações dos manuais médicos, conforme já explicamos detalhadamente nas seções anteriores.

De acordo com Smith (2008, p. 357) “Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) estão associados aos diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett”. Podemos notar que os TGD apresentam algumas características e comportamentos semelhantes. Como esclarece Smith (2008, p.357) “estes distúrbios têm traços comportamentais similares, caracterizados por problemas com comunicação, habilidades sociais, padrões de comportamento ou grupos de interesses”.

Nos últimos anos, houve um aumento no diagnóstico de TEA na sociedade, tanto em crianças, quanto em adultos classificados no transtorno. A partir desse fato, observamos que as políticas educacionais para os estudantes com TEA na Educação Superior caminham de maneira

¹⁶ Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com AH/SD são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmicas, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem, realização de tarefas em áreas de seu interesse. Em consonância, a superdotação é o indivíduo que demonstra desempenho superior ao de seus pares em uma ou mais das seguintes áreas: habilidade acadêmica motora ou artística, criatividade ou liderança. E as altas habilidades: são as habilidades acima da média em um ou mais domínios: intelectual, das relações afetivas e sociais, das produções criativas, esportivas e psicomotoras (Brasil, 2008, p. 15).

branda, visto que as ações voltadas à inclusão na Educação Superior ainda não são suficientes. Desse modo, é evidenciado que o tema da educação especial é comumente estudado no cenário infantil e, quando o assunto se refere ao público adulto, percebe-se uma grande lacuna na oferta de serviços educacionais e outras intervenções para adultos com TEA, sendo encontradas pesquisas e estudos relacionados às ações em assistência e saúde ao contrário de estudos focados na educação inclusiva para os estudantes na Educação Superior.

Apesar de existir uma política nacional de inclusão, visando uma educação de todos, pertinente também aos estudantes com TEA, ainda assim são necessárias ações contínuas, de modo a envolver as instituições de Educação Superior, para que possam se adequar.

Na próxima subseção, abordamos as possibilidades de ingresso na Educação Superior, a partir do vestibular e as políticas de ampliação de vagas através do ENEM, PROUNI e SISU. Em consonância, focamos as políticas de cotas para as pessoas com deficiência e ações afirmativas como o Programa Incluir.

4.2 Ingresso: a lei de Cotas para pessoas com deficiência na Educação Superior

Para ingressar na graduação nas instituições brasileiras, a maneira tradicional é através do vestibular, que consiste no processo de seleção com a existência de poucas vagas, ocasionando uma concorrência entre os candidatos. A prova avalia conhecimentos dos candidatos com questões e resultados de caráter eliminatório e classificatório.

Historicamente, as IES públicas se tornaram altamente concorridas pela relação de candidatos entre a elevada demanda e a baixa oferta. A partir disso, surge uma nova perspectiva de ampliação das vagas na Educação Superior. A acessibilidade nos vestibulares é de suma importância, sendo que, em 1996, o MEC apresentou uma normativa, por meio do Aviso Circular nº 277 (Brasil, 1996) que institui adequação dos processos seletivos aos candidatos com deficiência. Assim sendo, as orientações são destinadas a partir do edital para a inscrição, podendo indicar a deficiência e suas necessidades/recursos especiais, bem como orientações destinadas sobre a aplicação dos exames, a possibilidade de criação de salas e bancas especiais, os mobiliários adaptados e orientações sobre a forma de correção das provas, de maneira a atender às especificidades desses candidatos.

Para maiores oportunidades de acesso, foi criado, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁷, por meio da Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. O objetivo do ENEM é avaliar o desempenho dos estudantes de educação básica ao final de sua escolarização e a partir de 2009, teve como objetivo a seleção para ingresso na Educação Superior nas IFES (Brasil, 1998).

Em relação à acessibilidade para realizar o exame, a Portaria do Inep, nº 26, de 23 de março de 2006 (Brasil, 2006b), determina no “§ 5º Às pessoas com necessidades educacionais especiais será garantido tempo dilatatório de uma hora para alunos com deficiência que necessitem de leitor, escriba ou outro apoio que torne mais lenta a execução dos exames”.

No que se refere à forma de ingresso, outras Universidades públicas e privadas podem elaborar a seleção de acordo com a política educacional da instituição, sendo assim, prevê a sua utilização como instrumento complementar aos processos de seleção pelo uso da nota do ENEM para acesso à Educação Superior. De acordo com a Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010, o art. 2º, os resultados obtidos no ENEM possibilitam:

I - a constituição de parâmetros para autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente; III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio; IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais; V - a utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (Brasil, 2010).

O ENEM também pode ser pré-requisito para o ingresso no Programa Universidade Para Todos – ProUni, que foi instituído pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O Programa é destinado para estudantes da rede pública. Conforme prevê o art. 2º da Lei nº 11.096 (Brasil, 2005b)

I - A estudante que tenha cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; II - Ao estudante portador de deficiência, nos termos da lei; III - A professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda.

Desta forma, o ENEM pode ser utilizado para ingressar nas vagas na Educação Superior. Conforme o art. 3º da Lei 11.096 (Brasil, 2005b, s.p.), “o estudante a ser beneficiado pelo ProUni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação. ”

¹⁷ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é uma prova realizada pelo INEP, e o resultado pode contribuir para a admissão em universidades públicas e privadas brasileiras, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e do Programa Universidades para Todos (PROUNI) (Brasil, 2005b).

Os resultados do ENEM, podem ser utilizados pelo Sistema de Seleção Unificado (Sisu), oriundo da Portaria Normativa n. 21, de 05 de novembro de 2005, institui no artigo 01

§ 1 O processo de seleção dos estudantes para as vagas disponibilizadas por meio do Sisu é autônomo em relação àqueles realizados no âmbito das instituições de ensino superior, e será efetuado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. (Brasil, 2005).

Nesta pesquisa, enfatizamos a biodiversidade do espectro autista, a fim de avançarmos nas discussões quanto à necessidade de universalizar o ensino e, assim, deixar disponível ao alcance de todos. A principal implementação da política de cotas no Brasil ocorreu com a aprovação da Lei nº 12.711 (Brasil, 2012a). Importante ressaltar que o sistema de cotas, possibilita maior oportunidade ao público-alvo com TEA, que, muitas vezes, é excluído pelo sistema tradicional do vestibular, em decorrência das dificuldades enfrentadas ao longo de seu histórico educacional.

A inclusão das pessoas com deficiência como público-alvo dessa política é recente, ocorreu em 2016, com a alteração realizada pela Lei nº 13.409 (Brasil, 2016a). De acordo com a Lei 13.146 (Brasil, 2015a), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a exigência de adaptações nos processos seletivos para ingresso na Educação Superior ocorreu de maneira mais específica em relação aos procedimentos a serem adotados antes da avaliação, durante e no momento posterior à avaliação, segue as medidas

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (Brasil, 2015a).

Podemos destacar que a acessibilidade nos vestibulares é de suma importância para a pessoa com TEA, pois lhe faculta o direito de concorrer ao vestibular na parte de cotas para deficiência, e, em relação ao momento do vestibular, poderá também solicitar apoio de um leitor e/ou escritor. Para obter esse benefício, no ato da inscrição o indivíduo com TEA deverá realizar o preenchimento dos campos para indicar a deficiência, porém necessita da descrição em anexo de um laudo médico que comprove o diagnóstico. Desse modo, é importante conhecer as legislações

e os editais que trazem informações relativas aos direitos da pessoa com TEA. Em 2022, o candidato que realizou o ENEM teve direito de receber adaptações relacionadas ao tempo de duração da prova e sala individual durante o exame. Também, é possível o candidato com deficiência informar os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação.

Contudo, ainda no que se refere a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência temos a implementação de uma política de ação afirmativa voltada a Educação Superior, juntamente com a Lei nº 12.711 de 2012, que dispõe sobre o ingresso das pessoas com deficiência nas universidades federais, regulamentadas juntas a possibilidade das cotas.

Conforme determina o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, a lei prevê cotas para pessoas com deficiências nas universidades. Embora, apenas em 2016, a Lei de Cotas¹⁸ foram instauradas para as pessoas com deficiências.

As cotas são preenchidas, também, de acordo com a proporção de autodeclarados negros, pardos e indígenas na população da unidade da Federação em que a instituição se encontra, sendo assim, podemos citar novamente a Lei 13.409 (Brasil, 2016a) que regulamenta a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Brasil, 2016a, p.1).

Podemos compreender que o quantitativo de vagas destinadas para pessoas com deficiências deverá ser ofertado em proporção correspondente em cada unidade de federação onde se localizam as universidades, considerando o último censo do IBGE. Dessa forma, com a última atualização do censo, que prevê o levantamento estatístico exclusivamente da população com TEA, essa lei poderia ser sancionada com tal especificidade para contribuir com a acessibilidade desse público.

¹⁸ De acordo com a Lei nº 12.711/2012, as instituições federais de educação superior reservam no mínimo 50% de suas vagas nos cursos de graduação, por curso e turno, para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro dessa cota, 50% das vagas serão reservadas a estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita (Brasil, 2012a).

No âmbito das políticas de cotas e acessibilidade do estudante, podemos citar o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)¹⁹ que foi instituído por meio da Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Assim sendo, as vagas podem ser destinadas a partir da Lei 12.711, também conhecida como Lei de Cotas. E as vagas destinadas às políticas de ações afirmativas de pessoas com deficiência, que incluem o TEA (Brasil, 2012a).

Quanto à ação afirmativa, temos que,

O conceito de ação afirmativa pode ser compreendido como uma das modalidades de política compensatória (reparatória), revestida de um caráter público, que tem por alvo específico converter as ações resultantes de um passado sócio-histórico discriminatório, em meios e formas de promover a variedade e a multiplicidade na sociedade, visando assim, atingir a igualdade (Castro; Amaral; Silva, 2017, p. 55).

Nesse sentido, as ações afirmativas discutem as diversidades e pluralidades sociais, sendo adotadas para remediar as condições resultantes de um passado de discriminação como políticas compensatórias.

Uma primeira teoria visando justificar as políticas de ação afirmativa é a da justiça compensatória. Para essa teoria, o Estado deve agir em favor das minorias em decorrência da necessidade de reparação dos danos suportados pelos diversos grupos minoritários que, no decorrer da história, foram vítimas do preconceito e da discriminação (Ramos, 2007, p.123).

Nesse contexto, as ações afirmativas representam uma das formas mais consistentes de reparação das injustiças sociais. Conforme explica Sampaio (2011, p.17), “A universidade pública não podia continuar ignorando os milhões de brasileiros pobres que reivindicavam passagem para o que é um direito de todos: a educação superior”, assim como a universidade não poderia permanecer ignorando as pessoas com deficiência em seu direito à equidade. Por isso, uma forma de política de inclusão, a fim de desenvolver a Educação Especial na Educação Superior e beneficiar pessoas com deficiência, temos o Programa Incluir.

Em vigor a partir do ano de 2005 até 2011, o MEC propôs a criação de programas de políticas sob a perspectiva da inclusão social e educacional na Educação Superior, dando destaque ao Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior (Brasil, 2004).

O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação

¹⁹ De acordo com os dados retirados do portal único de acesso ao Ensino Superior, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) reúne em um sistema eletrônico gerido pelo MEC as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil, sendo a grande maioria delas ofertada por instituições federais (universidades e institutos). O sistema executa a seleção dos estudantes com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Até o limite da oferta das vagas, por curso e modalidade de concorrência, de acordo com as escolhas dos candidatos inscritos, eles são selecionados por ordem de maior classificação. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/programas>.

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (Brasil, 2013b, p. 3).

Assim, o funcionamento do Programa Incluir ocorria por meio de Chamadas Públicas destinadas as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) que apresentavam projetos consolidados aos núcleos de acessibilidade e participavam de editais, porém a partir de 2012, o Programa Incluir corresponde a uma ação afirmativa, tendo em vista romper com o contexto da exclusão. Como podemos sinalizar, os núcleos de acessibilidade começam a ser instituídos em todas as universidades federais, em decorrência de novos princípios e diretrizes do Ministério da Educação para a inclusão e acessibilidade na Educação Superior, “uma política ampla e articulada que garante o aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade em todas as universidades federais” (Brasil, 2013b, p.3).

Consta no “Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior -SECADI/SESU–2013”, que compete aos gestores da educação superior:

[...] o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor, bem como o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, para provimento das condições de pleno acesso e permanência (Brasil, 2013b, p. 12).

A partir do Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, temos o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, tal lei conta com as políticas de permanência do estudante durante o período acadêmico e busca contemplar a atenção para as diferentes necessidades decorrentes de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos estudantes (Brasil, 2010b).

(a) ampliação e democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; (b) ampliação das tradicionais ações da assistência estudantil com a incorporação: - da área de apoio pedagógico; e - do acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010b).

Partimos do princípio de que esse debate se faz cada vez mais necessário, considerando o crescente número de matrículas nos últimos anos, bem como a necessidade de analisar os impactos dessas políticas destinadas a criar oportunidades iguais para pessoas com deficiência, uma vez que, historicamente excluídos, na atualidade podemos conservar princípios inclusivos para cumprir esses propósitos e expandir o acesso ao público com TEA na Educação Superior.

Por que não se tem lugar para todos em nossa sociedade? O que separa as pessoas em espaços distintos as quais, por princípio, têm o mesmo direito de ocupar todos os espaços? Onde e quando essas diferenças se estabeleceram? Como o cidadão ou a cidadã com deficiência se vê nesse processo? (Carvalho, 2010, p.12-13).

Embora as políticas afirmativas estejam sendo implementadas nas instituições federais de Educação Superior, ainda são escassos os estudos analisando a situação dos estudantes com deficiência diante dessas políticas, assim como, a compreensão dos serviços de apoios que estão sendo oferecidos.

Ademais, podemos analisar que dentro da proposta do Programa Incluir existem planos de metas a serem seguidos e compete às universidades federais se organizarem para ofertar e estruturar os serviços de apoio aos estudantes com deficiência.

[...] à gestão da educação superior compete o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor, bem como o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, para provimento das condições de pleno acesso e permanência. Esta obrigação não deve ser transferida aos estudantes com deficiência ou as suas famílias, por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de transferência da atribuição. (Brasil, 2013b, p.12).

Assim, com a sensibilização da comunidade escolar será possível diminuir a evasão dos estudantes com TEA e incitar os gestores para discutir e analisar as estratégias adotadas pelo Programa Incluir, garantindo, assim, a qualidade na Educação Superior.

Em relação aos critérios para que o estudante com TEA seja atendido no Núcleo de Acessibilidade da Universidade, eles devem apresentar limitações que impactem diretamente na aprendizagem, necessitam apresentar relatório médico com laudo e diagnóstico para realizar entrevistas de acolhimento com equipe técnica do núcleo. Sendo assim, o núcleo é composto por uma equipe multidisciplinar que tem por objetivo promover a cultura de convivência com a pessoa com deficiência permitindo sua atuação em todos os âmbitos sociais como educação, lazer, trabalho, cultura entre outros (Brasil, 2013b).

A inclusão e a democratização da Educação Especial dentro da Educação Superior tramitam de uma maneira discreta, ainda que existem diversas leis que abrangem os direitos da pessoa com deficiência e dos autistas, conforme já explanamos. Conforme afirma Aranha (2001, p.171), “Não adianta prover igualdade de oportunidades, se a sociedade não garantir o acesso da pessoa com deficiência a essas oportunidades”.

A inclusão social, portanto, não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação (Aranha, 2001, p. 170).

Segundo Aranha (2001, p.173), “A democratização da sociedade brasileira passa pela construção de efetivo respeito a essa parcela da população, que a duras custas procura conquistar um espaço ao qual, por lei, tem direito”.

No que se refere à permanência estudantil para os estudantes PAEE, podemos identificar como estratégia para adotar dentro das universidades ações que ofertem as perspectivas da educação inclusiva.

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

É imprescindível considerar se o estudante com TEA está sendo atendido de uma maneira que a comunidade acadêmica compreenda suas necessidades.

O aprendiz com autismo necessita conviver com outros aprendizes sem autismo para que, em suas vivências, a coletividade possa colaborar para que ele seja um sujeito ativo de sua aprendizagem; para tanto, é necessário que realmente faça parte do grupo e seja envolvido em relações sociais genuínas, participando e compartilhando das diversas atividades propostas pelo professor e construídas por todos os aprendizes e sendo respeitado em seus limites e possibilidades (Orrú, 2018, p. 54).

Por fim, tendo a consideração da Educação Especial na Educação Superior para as pessoas com deficiência, estabelece-se uma temática relevante e atual para ser discutida e compreendida. No próximo capítulo, trazemos as discussões sobre os resultados da pesquisa e a análise das categorias.

5 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES, PROFESSORES E COORDENADORES DE NAI SOBRE A INCLUSÃO

Nesta seção apresentamos e discutimos os dados coletados durante nossa pesquisa, pois se trata das narrativas dos participantes: estudantes, coordenadores de NAI e professores, a partir de uma articulação complexa entre as narrativas e os referenciais teóricos arrolados na revisão de literatura sobre a Educação Especial e a Inclusão, conforme diretrizes expostas em autores como Ferrari e Sekkel (2007), Ferreira (2007), Costa-Renders (2015). Também, comparamos com as legislações brasileiras que determinam ações referente ao acesso e à permanência estudantil na Educação Superior.

Conforme já expusemos no capítulo que trata da metodologia, usamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009) e Gomes (2010), onde foram destacados os conteúdos das narrativas que se aproximam aos questionamentos iniciais desta pesquisa. Conforme explica Bardin (2009), a análise de conteúdo é uma técnica para análise das comunicações, portanto, útil para analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador.

Dessa forma, a partir desse processo analítico, temos três grandes categorias: (I) Acesso na Educação Superior nas Universidades Federais; (II) Ações para permanência durante o processo educacional na graduação e a (III) Inclusão dos estudantes com TEA na Educação Superior.

Essas categorias são discutidas, neste capítulo, em subseções separadas, sendo ilustradas e contextualizadas a partir de excertos das narrativas dos 4 (quatro) coordenadores de Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, 3 (três) professores das Universidades Federais e de 6 (seis) estudantes de graduação com TEA participantes da pesquisa.

Para coleta de dados, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada, as quais foram conduzidas por um roteiro composto por tópicos de debate e perguntas norteadoras. Para Manzini (1991, p. 154), “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Desse modo, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Assim, foi elaborado o roteiro para não retirar do entrevistado a liberdade de construir sua resposta, porém algumas questões que surgissem ao longo das narrativas poderiam ser exploradas, mas sem perder o foco do interesse inicial da pesquisa. De acordo com Manzini (2003), é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro pode contribuir para coletar as informações básicas,

e também como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o participante.

5.1 O tratamento dos dados

As categorias estão sintetizadas na Figura 21, as quais foram subdivididas em dimensões de organização para possibilitar as análises das particularidades das narrativas dos participantes e em busca de responder os questionamentos desta pesquisa sobre a inclusão de estudantes com TEA nas Universidades Federais situadas no estado de São Paulo.

Figura 21 – Categorias de análise



Fonte: elaborada pela autora (2024)

Cabe ressaltar que tais categorias e dimensões não foram escolhidas de forma aleatória, mas emergiram das perguntas elaboradas pela pesquisadora e das respostas dos participantes da pesquisa. Nessa etapa, o critério utilizado foi o da identificação da importância que os participantes deram aos temas, trazendo-os com frequência durante as entrevistas.

Nesse sentido, apresentamos, no Quadro 23 as categorias e os trechos utilizados pelos participantes durante a entrevista que evidenciam as dimensões a elas referentes.

Quadro 22 – Categorias, dimensões e evidências

| Categorias | Dimensões | Trechos referentes às dimensões de cada categoria |
|--------------------|---|--|
| Acesso | Autodeclaração | <ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista biopsicossocial; ● Foto; ● Laudo médico. |
| | Ingresso | <ul style="list-style-type: none"> ● ENEM; ● SISU; ● Reserva de vagas. |
| Permanência | Infraestrutura, equipamentos e recursos | <ul style="list-style-type: none"> ● Valores; ● Laboratórios; ● Capacitismo; ● Questões sociais. |
| | Atendimentos (apoio) | <ul style="list-style-type: none"> ● Documento orientador; ● Fiscalização dos professores; ● Coordenadoria de Inclusão de Direitos Humanos (CTAI). |
| Inclusão | Políticas/programas | <ul style="list-style-type: none"> ● Política de ações de diversidade e equidade; ● Lei Brasileira de Inclusão; ● Plano de desenvolvimento institucional (Regimento Interno NAI); |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Para a análise de conteúdo, a partir das três grandes categorias: (I) Acesso na Educação Superior nas Universidades Federais; (II) Ações para permanência durante o processo educacional na graduação e a (III) Inclusão dos estudantes com TEA na Educação Superior, emergiram as instâncias diferenciadas de análise, a partir das perspectivas dos participantes. Desse modo, optamos por trabalhar com as três grandes categorias e a essas instâncias denominamos subitens. Assim, a Categoria I possui três subitens (a, b e c); a Categoria II possui dois subitens (d e e); a categoria III possui cinco subitens (f, g, h, i e j). Realizamos essa subdivisão com finalidades didáticas, a fim de facilitar as análises e articulações entre referencial teórico e narrativas dos sujeitos da pesquisa.

- (I) Acesso na Educação Superior nas Universidades Federais:
 Subitem a) Ingresso; Subitem b) Banca de entrevista biopsicossocial; Subitem c) laudo médico.
- (II) Ações para permanência durante o processo educacional na graduação:
 Subitem d) permanência estudantil; Subitem e) Programa Incluir.
- (III) Inclusão dos estudantes com TEA na Educação Superior:
 Subitem f) mudanças de paradigmas; Subitem g) capacitismo; Subitem h) evasão estudantil; Subitem i) discriminação e preconceito; Subitem j) inclusão.

A seguir, inserimos um breve histórico dos participantes estudantes com TEA que participaram desta pesquisa. Os perfis dos professores (P1, P2 e P3), bem como dos coordenadores de NAI (C1, C2, C3 e C4) não serão delineados especificamente, visto quem o foco são os estudantes com TEA.

5.2 Apresentação e perfil dos estudantes com TEA

Nessa subseção, descrevemos o perfil dos seis estudantes com TEA participantes da pesquisa, cujas entrevistas foram realizadas entre o primeiro e segundo semestre de 2024, informações coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas de estudantes com TEA na Educação Superior de duas Universidades Federais situadas no Estado de São Paulo (UFSCar e Unifesp).

O objetivo foi verificar se existem estratégias para a inclusão e permanência dos estudantes com TEA nos Núcleos de Acessibilidade dessas universidades. Destacamos que optamos por realizar as narrativas dos estudantes para traduzir em conceitos e discursos tudo aquilo que diz respeito às suas experiências humanas e demandas por justiça social e inclusão dentro do contexto universitário. Sendo assim, compreender suas experiências, desafios e percepções é fundamental para a criação de um ambiente acadêmico inclusivo.

5.2.1 Participante da pesquisa - Estudante 1 (E1)

A estudante está na segunda graduação. Atualmente, cursando Bacharelado em Letras na UNIFESP, apresenta diagnóstico de TEA suporte nível 02, tem 25 anos e está matriculada no 7º semestre.

A primeira graduação da estudante foi em Licenciatura em Letras no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e a mesma relatou que frequentou por quatro anos, porém não concluiu, devido às atividades práticas dos estágios obrigatórios curriculares, uma vez que apresentou dificuldades na interação social. Desse modo, solicitou transferência para o curso de Bacharelado em Letras na UNIFESP.

Em relação ao diagnóstico de TEA, a mesma descobriu tardiamente, em novembro de 2023, relatou que recebia tratamento e acompanhamento com o psiquiatra desde 2017, porém foram realizados vários exames, propostas de intervenções e avaliações com outros profissionais da saúde para fechar o diagnóstico de TEA, devido às associações com outras comorbidades e sintomas presentes.

5.2.2 Participante da pesquisa - Estudante 2 (E2)

A estudante tem 26 anos, e está matriculada no 6º semestre, cursando Bacharelado de Tecnologia do Mar na UNIFESP.

Em relação ao diagnóstico de TEA, relatou fazer tratamento com psiquiatra desde doze anos de idade, porém persistia com sintomas e dificuldades para executar suas funções diárias e, aos 23 anos, um dos serviços de saúde mental no qual a mesma realiza acompanhamento com a equipe de saúde começou a investigar a hipótese do diagnóstico de TEA. E, posteriormente, após realizar todo o acompanhamento, recebeu o laudo de TEA; foi iniciado outro tratamento, inclusive medicamentoso e, a partir disso, a estudante relatou apresentar melhoras e a executar suas funções do dia a dia.

5.2.3 Participante da pesquisa – Estudante 3 (E3)

A estudante tem 24 anos de idade, está matriculada no 5º semestre, cursando Licenciatura e Ciências na UNIFESP. Também relatou ser a segunda vez que começou uma graduação.

Em relação ao diagnóstico, relatou que desde de criança sempre foi muito diferente, e que havia um histórico familiar, uma tia autista nível 03 de suporte, não verbal, com deficiência intelectual, explicou que a mãe teve que cuidar da tia então ela não aceitava a hipótese de ter uma filha com deficiência. Dessa forma, a estudante E3, verbalizou que sempre teve muita dificuldade e alegou ser nitidamente muito diferente dos outros.

Também explicou que a mãe apresentou resistência para levá-la aos profissionais da saúde, como psiquiatra ou psicólogo, então, depois de adulta, quando começou a fazer a primeira graduação no curso de Psicologia e começou a compreender melhor sobre o assunto, decidiu procurar médicos para a avaliação e diagnóstico. Em 2021, recebeu o diagnóstico de autista, com 21 anos e nível 02 de suporte.

A respeito da graduação em Psicologia, a estudante E3 explicou que começou a residir em São Paulo, pois é oriunda do Mato Grosso do Sul, mas mudou para fazer o tratamento de saúde, relatou ter síndrome de condição rara e desistiu da graduação de Psicologia, pois passou por um processo de tratamento invasivo com cirurgia e radiocirurgia.

5.2.4 Participante da pesquisa – Estudante (E4)

A estudante atualmente tem 25 anos, e está cursando Ciências Sociais na UNIFESP, matriculada no 8º semestre, porém realizando disciplinas do terceiro e quarto semestre que não conseguiu concluir devido à pandemia; decidiu se matricular com a grade curricular de carga horária mínima, relatou que teve afastamento de regime domiciliar da graduação, pois teve que retornar para cidade de origem e cuidar da mãe com enfermidade, onde relatou ser um período de dificuldades para conciliar os estudos com o adoecimento da mãe e, posteriormente, o falecimento desta.

Em relação ao diagnóstico, a mesma relatou que realizava acompanhamento com profissionais da área da saúde e, quando tinha dezenove anos, foi diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Posteriormente, ainda apresentava comportamentos de agitação e dificuldades para concentração e atenção, mesmo sendo medicada, e recentemente, em 2023, foi diagnosticada com TEA suporte de apoio nível 01.

5.2.5 Participante da pesquisa - Estudante (E5)

Atualmente a estudante está na graduação de Psicologia na UFSCar, cursando o 7º semestre. A estudante relatou que é a quarta graduação que tenta concluir, a mesma tem 37 anos e tinha desistido de três cursos universitários; relatou ter iniciado a graduação em Farmácia na Universidade Federal do Paraná, onde permaneceu três anos, porém desistiu devido às dificuldades apresentadas durante o curso. Em sequência, tentou novamente outra graduação em engenharia de materiais na UFSCar, onde também realizou mais três anos da graduação, e também não obteve êxito de conclusão; em seguida, tentou a formação em Ciências Sociais na UFSCar e também não conseguiu concluir.

O diagnóstico da estudante também foi concluído de forma tardia, pois apenas em 2020 recebeu o diagnóstico de TEA com nível 2 de suporte.

5.2.6 Participante da pesquisa - Estudante (E6)

A estudante tem 26 anos de idade, está cursando Ciências Sociais na UFSCar, matriculada no 3º semestre da graduação. Em relação ao diagnóstico de TEA, relatou que foi algo recente a descoberta, nos últimos três anos começou a investigação com exames até chegar no laudo, e ainda tem acompanhamento com o psiquiatra. Procurou os profissionais da área da saúde devido ao

rendimento acadêmico, dentro da universidade. A estudante verbalizou que está na segunda graduação, sendo que anteriormente fazia o curso de graduação em Relações Internacionais e estava matriculada na Federal do Rio Grande do Sul, porém, durante a pandemia voltou a morar na cidade de origem, São Paulo, e acabou realizando o trancamento da matrícula. Durante o período que estava na primeira graduação, relatou apresentar sintomas, como dificuldades sensoriais como incômodo com barulhos e aglomeração de pessoas e dificuldades de interação com as pessoas dentro do *Campus*. E a partir disso, buscou informações e procurou profissionais na área da saúde em busca de orientações profissionais, obtendo o fechamento do diagnóstico de TEA pelos profissionais.

A estudante também explicou que faz parte dos coletivos dentro da universidade que discutem as questões das pessoas com deficiência e também questões relacionadas aos transgêneros.

5.3 Análises e discussões das narrativas dos participantes (coordenadores, professores e estudantes): Categoria Acesso na Educação Superior nas Universidades Federais

Esta seção informa os resultados globais obtidos nas entrevistas com os sujeitos participantes (coordenadores de NAI, professores e estudantes com TEA), discriminados conforme a Categoria Acesso e seus subitens (a, b e c) que emergiram durante nossas análises.

Na subseção 5.3.1 tratamos da Categoria Acesso na Educação Superior nas Universidades Federais e do seguinte subitem: a) Ingresso.

5.3.1 Narrativas dos sujeitos da pesquisa: Categoria Acesso na Educação Superior nas Universidades Federais Subitem Ingresso

Importante mencionar que, apesar da frequência com que aparecem, nem todos os entrevistados apresentam falas constantes relativas a todas as dimensões, mas os apontamentos citados no Quadro 23 foram recorrentes nas narrativas dos participantes.

No primeiro momento, a proposta decorreu em compreender as iniciativas voltadas para a expansão e democratização da Educação Superior com questões norteadoras a respeito do fortalecimento de ações afirmativas para o acesso de estudante com TEA na graduação e o primeiro contato com os Núcleos de Acessibilidade, no que se refere ao acolhimento na instituição. Para isso, abordamos as categorias de análise acerca do acesso na Educação Superior nas Universidades Federais: a) ingresso, b) Banca de entrevista biopsicossocial e c) laudo médico.

Desse modo, apresentamos as narrativas dos quatro coordenadores Núcleos de Acessibilidade e Inclusão. Vale ressaltar que o participante coordenador (1) atua no NAI da UFSCar e os coordenadores (2), (3) e (4) atuam no NAI da UNIFESP.

Categoria - a) Ingresso – Narrativas dos Coordenadores de NAI, quando questionados sobre o ingresso do estudante com TEA na Universidade. E como ocorre o primeiro contato com o estudante no NAI (Quadro 23).

Quadro 23 – Categoria Acesso Subitem Ingresso: perspectivas dos coordenadores

| INGRESSO | | |
|---------------|---|------------|
| Coordenadores | Respostas | Quantidade |
| C1 | Têm que fazer o ENEM e selecionar o curso pelo SISU. Vou entrar em contato com a pessoa por e-mail, esse é o nosso primeiro contato, não tem outro jeito. É o primeiro contato oficial, não vamos entrar em contato por <i>What's App</i> , por telefone, vamos marcar a entrevista, <i>google meet</i> . | 04 |
| C2 | Entrar pelas cotas ou ele pode entrar pela ampla concorrência. Os próprios alunos do CONDU apresentam o NAI para esses estudantes e puxa para gente fazer o acolhimento, mas o contato é via e-mail. | 04 |
| C3 | Alguns entram por cotas e outros não. A gente recebe no começo do ano uma ficha, que vem em uma planilha das informações que o estudante declara na hora do vestibular, esse ano a gente recebeu 11 estudantes que declararam alguma condição no vestibular. E em sequência enviamos um e-mail para agendar a entrevista. | 04 |
| C4 | O estudante ingressa pelas cotas, pelas reservas de vagas ou entram pela ampla concorrência e podem declarar sua deficiência num questionário de matrícula. A gente recebe uma lista da Pró - Reitoria, nos dizendo quem são esses estudantes e a partir dali faz o convite por e-mail para todos esses estudantes. | 04 |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas (2024)

A partir das narrativas dos coordenadores, podemos observar as perspectivas em relação ao ingresso do estudante com TEA na Educação Superior, sendo assim os quatro coordenadores explanaram sobre as possibilidades de entrada nas Universidades, representando respostas semelhantes em relação ao entendimento dos processos para o estudante com TEA ingressarem na Universidade. Os quatro coordenadores discutiram sobre as reservas de vagas e a Política de cotas.

Como explica Oliveira (2012), acerca das divisões e os tipos de reserva de vagas, sendo elas: as vagas destinadas de ordem étnicas, isto é, voltadas para pretos, pardos, índios e remanescentes de quilombos, estudantes provenientes de escolas públicas, vagas reservadas por critério de renda familiar e vagas reservadas para estudantes com deficiência.

Desse modo, o coordenador C1, apontou para essas divisões de possibilidades: “O ingresso das pessoas com deficiência a qual inclui a pessoa com TEA, primeiro ele tem que fazer o ENEM,

todas as vagas têm que fazer o ENEM e selecionar o curso pelo Sistema de Seleção Unificada - SISU”.

Segundo já explanamos anteriormente, o SISU é um sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os candidatos com melhor classificação são selecionados, de acordo com suas notas no exame.

Com o intuito de compreender o contexto do acesso do estudante com TEA na graduação, questionamos aos coordenadores dos NAI, como são realizadas as primeiras ações desde as possibilidades de ações inclusivas nos vestibulares, as distribuições das vagas destinadas a política de cotas e o acolhimento do estudante com TEA ingressante na universidade. Tais ações, a respeito ao acesso do estudante com deficiência na Educação Superior, fazem parte do “Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU–2013”, sendo que compete aos gestores da Educação Superior:

[...] o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor, bem como o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, para provimento das condições de pleno acesso e permanência. (Brasil, 2013b, p. 12).

Sendo assim, destacamos um trecho da entrevista do coordenador C1, onde explica que, geralmente, por curso da graduação são quatro vagas destinadas à reserva de políticas de cotas: “Aí tem as divisões e tal. Geralmente os cursos tem 4 vagas”.

É imprescindível que os coordenadores tenham conhecimento sobre as formas de ingresso dos estudantes, asseguradas por lei, bem como sobre os protocolos de atendimento voltados a esses alunos com deficiência. Embora exista a política de cotas, podemos identificar que a quantidade de vagas (quatro) ainda representa um número muito abaixo do necessário quando dividida entre os grupos que têm direito.

Em relação ao atendimento inicial e acolhimento do NAI, analisamos as narrativas dos coordenadores que relataram sobre o primeiro contato com o estudante com TEA sendo realizado por um convite a partir do *e-mail*.

Para esclarecer as formas de contato do estudante com deficiência ao NAI, é pertinente explicarmos o funcionamento de cada NAI, ou seja, como os NAI têm acesso a esse público, conforme informações colhidas durante as entrevistas.

Desse modo, observamos que o coordenador C1 relatou que a partir dos questionários respondidos durante o processo do vestibular, no qual o candidato se autodeclarou com alguma deficiência, e ao ser aprovado nas provas dos processos de seleção, o candidato passará pela banca examinadora e realizará a entrevista biopsicossocial, sendo que, após esses processos o NAI recebe

uma listagem dos estudantes com deficiência aprovados e, assim, ocorre o primeiro contato por *e-mail* em forma de convite para conhecer as ações desenvolvidas pelo núcleo.

A coordenadora C2 relatou que existe uma parceria entre o NAI e o movimento estudantil, explicou sobre o Coletivo Neurodiverso (CONDU), sendo um grupo de estudantes com deficiência da UNIFESP, que estão organizados para participar de ações dentro do *Campus*. A partir dessa parceria, estudantes com deficiência contataram o NAI devido à divulgação dos estudantes do CONDU nos *Campus*.

No que se refere à narrativa da coordenadora C3, a mesma relatou que recebe uma lista com os nomes dos estudantes com deficiência pela Pró – Reitoria de Assuntos Estudantis, e explica que o NAI decidiu por algumas estratégias para divulgar o trabalho do Núcleo para que a comunidade estudantil tenha conhecimento da sua existência; relatou, ainda, que estão realizando seminários no *campus* sobre as temáticas que envolvem a deficiência, rodas de conversa, e solicitaram auxílio dos professores para inserir nos *slides* das aulas inaugurais informações sobre os contatos do NAI para ampliar os atendimentos aos estudantes que não realizaram a autodeclaração durante a matrícula, para que possam ter acesso ao NAI.

Em relação à narrativa da coordenadora C4, ela explicou que o NAI recebe uma lista com os nomes dos estudantes com deficiência a partir das informações que os candidatos preencheram no questionário do vestibular, sendo assim, a Pró – Reitoria emite essa lista dos estudantes que ingressaram por reserva de vagas e os estudantes que entram pelas vagas de ampla concorrência podem declarar sua deficiência em um questionário no ato da matrícula, que também será encaminhado para o NAI.

Conforme a narrativa da coordenadora C4:

Então, a partir de um certo ponto do ano ali no primeiro semestre, a gente vai saber de todo mundo, seja quem entrou por reserva de vaga, seja por ampla concorrência, e declarou algum tipo de deficiência, a gente vai saber dos nomes dessas pessoas, e a gente faz o convite para todos esses estudantes, é um convite para uma conversa com o NAI, para um acolhimento com o NAI, explicando o que é o NAI, explicando a política da Universidade, enfim, explicando que é um lugar para gente dialogar, sobre os direitos desse estudante, o estudante pode aceitar esse convite, ou ele pode se recusar, se o estudante aceita, ele vem para esse acolhimento, a gente faz o acolhimento, a gente tem uma série de perguntas nesse acolhimento, e ao final desse acolhimento a gente toma uma decisão junto com o estudante, a decisão é quero que o meu caso, a minha condição seja compartilhada com o curso, porque isso vai demandar alguns ajustes, ok, o estudante assina um documento e a gente vai fazer as tramitações a partir daí, ou não, não quero que a minha condição seja compartilhada com o curso, o estudante assina um documento também, dizendo que não quer que essa condição seja compartilhada, e que daí então ele vai tentar seguir seu curso, da melhor forma possível pela graduação, então esse convite e esse acolhimento é feito para esses dois grupos de estudantes, tanto o grupo que entra pela reserva de vagas tanto para quem entra pela ampla concorrência mas declara algum tipo de deficiência, o aceite vai partir do estudante a gente não obriga nenhum e nem outro caso o estudante conversar com o NAI, ele pode aceitar o convite ou não (Coordenadora C4, 2023, s.p.).

Durante as entrevistas, os coordenadores C1 e C2 relataram as dificuldades para o acolhimento dos estudantes que ingressaram pelo vestibular nas vagas de ampla concorrência, pois não preencheram no questionário algum tipo de deficiência e o NAI não tem acesso sobre essa informação, ou seja, o estudante pode estar apresentando algum tipo de enfrentamento ou dificuldade. Como sinaliza a coordenadora C2:

[...] então, o estudante, ele pode entrar pelas cotas ou ele pode entrar pela ampla concorrência, pela ampla concorrência é muito difícil a gente conseguir localizar. Só se o aluno se declara com TEA, em algum momento, procura algum professor ou procura algum estudante, aí isso nos chega. Então, infelizmente, eu te falo que a maioria dos nossos estudantes com TEA nos chega quando a situação já está um caos. Que tem alguma situação muito grande acontecendo em sala de aula com algum professor intolerante ou com algum aluno que ele entra em alguma situação, algum embate que ele fica com algum receio, com algum medo, por exemplo, o professor exige trabalho de apresentação oral e esse aluno tem algum pânico, alguma questão relacionada a isso. Então, muitas vezes os nossos alunos com TEA nos chegam assim, tá? Com algum caos acontecendo (Coordenadora C2, 2023, s.p.).

Nesse sentido, os coordenadores discutiram acerca do acolhimento inicial dos estudantes com TEA na universidade e as propostas previstas dos atendimentos/acompanhamentos para os estudantes durante a graduação.

Na UFSCar, pudemos identificar que o acolhimento é realizado pelo SAADE, a partir de entrevista para perspectivar as principais demandas dos estudantes e mediar para que essas solicitações possam ser atendidas. Na UNIFESP, também existe um fluxo de atendimento semelhante, a partir de entrevista, identificação das demandas e mediações para atender essas solicitações. Diante desses processos, reiteramos a extrema importância do desenvolvimento desse trabalho nas universidades. Essas ações contribuem para promover um espaço mais inclusivo. E, a partir das falas dos coordenadores, entendemos que os NAI possuem um mapeamento dos estudantes com deficiência ingressados na universidade. Desse modo, são dados importantes para as universidades compreenderem o perfil dos estudantes que estão matriculados, porém, não existe um levantamento das possíveis evasões, fato de extrema importância para refletirmos as possíveis dificuldades de enfrentamento desses estudantes durante o processo da graduação.

Ainda complementando as discussões sobre o ingresso do estudante com TEA nas universidades, analisamos, na continuidade, as narrativas dos três professores participantes desta pesquisa. Vale ressaltar que o professor 1 (P1) atua na UNIFESP, e os professores P2 e P3 na UFSCar.

Categoria - a) Ingresso – Narrativas dos professores, quando questionados sobre lecionar para um estudante com deficiência. Sobre o conhecimento de ter um estudante com TEA na turma.

Vejamos o Quadro 24, que sintetiza informações sobre a categoria Ingresso, segundo a perspectiva desses professores.

Quadro 24 – Categoria Acesso Subitem Ingresso: perspectivas dos professores

| INGRESSO | | |
|-------------|---|------------|
| Professores | Respostas | Frequência |
| P1 | Olha muitas vezes não sabemos que o aluno tem alguma deficiência, isso não chega para nós, é muito difícil a gente ter essa informação. | 01 |
| P2 | A SAADE informa as coordenações de curso em geral e os coordenadores informam os professores a respeito dos estudantes com alguma deficiência. | 02 |
| P3 | O aluno entra pelo vestibular com reserva de vagas para pessoas com deficiência, quando ele ingressa aqui na Federal, ele tem um setor que se chama SAADE. Esse SAADE faz uma entrevista com o aluno em parceria com a CAAP, que é a Coordenadoria de Apoio e Acompanhamento Pedagógico, a respeito das demandas, que esse aluno tem, no caso, esse aluno com deficiência. E aí a SAADE nos comunica, e a CAAP também, via Sistema CEI, que é o Sistema de Gestão da Informação, de Informação de Processos do Governo Federal. | 02 |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas (2024)

Podemos identificar, a partir da fala do professor 1, que na UNIFESP existe uma fragilidade na comunicação entre o NAI e os professores, uma vez que o professor 1, relatou que não existe esse fluxo de informação, verbalizando que os professores desconhecem os estudantes ingressantes com deficiência. Porém na UFSCar, ambos os professores 2 e 3, relataram que são comunicados sobre o ingresso dos estudantes com deficiência.

Desse modo, essas informações são essenciais para que os professores possam refletir na elaboração do plano de ensino das disciplinas e, também, nas possíveis adaptações e acolhimento dos estudantes. Em sequência, inserimos as narrativas dos seis estudantes com TEA (Quadro 26). Vale lembrarmos que os estudantes E1, E2, E3 e E4 estão matriculados na UNIFESP e os estudantes E5 e E6 estão matriculados na UFSCar. Categoria – a) Ingresso – Narrativas dos estudantes, questionados sobre o ingresso na universidade.

Quadro 25 – Categoria Acesso Subitem Ingresso - perspectivas dos estudantes

| INGRESSO | | |
|------------|--|------------|
| Estudantes | Respostas | Frequência |
| E1 | Preenchi o questionário socioeconômico para Cotas de baixa renda. | 02 |
| E2 | Quando eu entrei na UNIFESP não tinha vaga de cotas para autista, cota de vaga PCD, não incluía, então eu entrei por cota de baixa renda. | 02 |
| E3 | Eu entrei pelo ENEM mesmo, por políticas de cotas PCD. | 02 |
| E4 | Fiz ensino médio em escola particular e tive que entrar pela ampla concorrência, ainda não tinha diagnóstico. | 01 |
| E5 | Eu tentei entrar pela cota PCD também por uma questão política sabe de afirmação também, porque eu acho que...ah sei lá eu acho que eu tenho tentado me aceitar nesses anos que eu tenho diagnóstico sabe? | 02 |
| E6 | Eu entrei por cota racial | 01 |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas (2024)

Para discutirmos as questões de acesso à Educação Superior, estamos apoiados no documento da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que recomenda a transversalidade da Educação Especial na Educação Superior e também programas de acesso à Educação Superior no Brasil, como o Programa Universidade para Todos - PROUNI e também o Programa de Inclusão no Ensino Superior - INCLUIR, dispostos nos decretos nº 5.296 (Brasil, 2004) e nº 5.626 (Brasil, 2005a), que visam ações para assegurar os direitos dos estudantes com deficiência, bem como, busca operacionalizar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nos Institutos Federais da Educação Superior.

Conforme a elaboração das entrevistas com os estudantes com TEA na Educação Superior, analisamos as respostas dos participantes e elencamos cada eixo pesquisado. Desse modo, no que se refere ao ingresso, podemos analisar que dos seis estudantes com TEA, apenas dois utilizaram a política de cotas para pessoa com deficiência, os demais, um foi por cota racial, um por vaga de ampla concorrência, e dois por política de cotas de baixa renda. As respostas indicam que os quatro estudantes que não utilizaram a política de cotas para pessoa com deficiência relataram, posteriormente, que tiveram o diagnóstico tardio do TEA e, devido a isso, utilizaram outras formas de acesso para ingressar na universidade.

5.3.2 Narrativas dos sujeitos da pesquisa: Categoria Acesso na Educação Superior nas Universidades Federais subitem Banca Examinadora e entrevista biopsicossocial

Neste tópico analisamos, no contexto da categoria Acesso na Educação Superior nas universidades federais, o subitem b) Banca Examinadora e entrevista biopsicossocial. No Quadro 26, reunimos as respostas dos participantes da pesquisa (coordenadores, professores e estudantes) sobre seus conhecimentos referentes ao referido subitem. Desse modo, compilamos as narrativas dos quatro coordenadores de NAI, dos três professores e dos dois estudantes com TEA que ingressaram pelas políticas de reservas de vagas para pessoa com deficiência²⁰.

Quadro 26 – Categoria Acesso Subitem Banca examinadora e entrevista biopsicossocial

| Banca examinadora e entrevista biopsicossocial | | |
|---|---|-------------------|
| Participantes | Respostas | Frequência |
| C1 | A pessoa tem que trazer uma batelhada de documentos. Então ela vai passar por uma banca para documentação. Com uma banca de entrevista biopsicossocial. O governo criou uma equipe de trabalho para fazer esse trabalho biopsicossocial. Leitura de laudos para ver se será deferida a sua matrícula. | 05 |

²⁰ Os outros quatro estudantes não passaram pela banca e entrevista, visto que não entraram pela política de cotas para deficientes, conforme já expusemos.

| | | |
|----|--|----|
| C2 | Não sei te dizer como são realizadas essas comissões. | 02 |
| C3 | Não, não sei como funciona o processo de entrada, da matrícula, para o NAI vem a listagem dos alunos que já estão matriculados e os seus respectivos cursos. | 02 |
| C4 | Sei que os candidatos precisam apresentar os documentos comprobatórios da deficiência, mas não participo das comissões. | 05 |
| P1 | Eu acho que deveria ter uma listagem dos estudantes que autodeclararam a deficiência na matrícula, quando passaram por banca examinadora e tiveram acesso aos laudos e documentos comprobatórios, mas isso não chega para nós professores. | 05 |
| P2 | É, quando os alunos entram pelas cotas aqui na universidade, eles passam por uma entrevista biopsicossocial. Em geral eu acompanho essas entrevistas quando são os alunos com autismo, esse ano eu entrevistei acho que foram 7 ou 8 que entraram pelas cotas com autismo. | 05 |
| P3 | Sim, existe uma comissão de banca avaliadora que realiza as entrevistas biopsicossociais que analisam os laudos e os documentos comprobatórios da deficiência que são apresentados pelos candidatos. | 05 |
| E4 | Sim, quando passei no vestibular tive que apresentar meu laudo e passar por entrevista biopsicossocial. | 02 |
| E5 | E aí eles fizeram uma avaliação biopsicossocial comigo, me perguntaram como era meu dia a dia, como eu fazia as coisas, se eu precisava de suporte para as coisas diárias, o que eu precisava de suporte, e eu fui falando para eles e tal, aí eu passei na entrevista, na avaliação e entrei. | 02 |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas (2024)

De acordo com as informações obtidas durante as entrevistas, podemos observar que no decorrer do processo de matrícula por reservas de vagas para estudante com deficiência é necessário o estudante participar de uma entrevista biopsicossocial com a comissão examinadora da Universidade, ou seja, podemos identificar que a partir das falas do coordenador 1 (C1) da UFSCar e Coordenadora 4 (C4) da UNIFESP, as duas universidades seguem com essa avaliação por meio da Banca de verificação e entrevista biopsicossocial. Desse modo, podemos identificar que entre os quatro coordenadores de NAI, dois conhecem os processos no qual os candidatos necessitam participar para serem avaliados nos quesitos comprobatório de documentos e também da entrevista para coletar informações sobre o nível de suporte que usualmente necessitam para as atividades diárias e da vida prática, e outros dois coordenadores desconhecem o processo de entrada e das comissões de verificação.

Em relação as narrativas dos participantes professores, podemos identificar que os três conhecem os processos e as avaliações realizadas nas universidades. No que se trata dos estudantes com TEA, podemos identificar que as duas estudantes E4 (UNIFESP) e E5 (UFSCar), que optaram por ingressar pelas Cotas de pessoa com deficiência, tiveram que participar do processo de banca examinadora com entrevista biopsicossocial para a matrícula ser deferida.

Desse modo, o processo de avaliação do candidato com deficiência é realizado pelos profissionais das universidades e, muitas vezes, a banca é composta por profissionais técnico-administrativos que não são da área da saúde, o que fragiliza a confiabilidade e lisura do processo de verificação documental relacionada às pessoas com deficiências, especificamente no que diz respeito à leitura de laudos clínicos e exames que atestam a deficiência.

Conforme problematiza Cabral (2023, p. 18), “assim, tornou-se comum o fato de as comissões institucionais envolvidas nesses processos serem compostas de “voluntários”, como técnicos administrativos, docentes, gestores e representantes discentes e comunitários nomeados oficialmente para executar tais práticas”.

Fato interessante para refletirmos essa ambiguidade, pois, em contrapartida, o modelo proposto de entrevista biopsicossocial está embasado no modelo biomédico, no entanto a entrevista deveria ser para fins educacionais.

Destacamos que esse instrumento não esgota as possibilidades biopsicossociais, mas poderá compor os processos de superação de uma perspectiva estritamente clínica, no sentido de reconhecer a pessoa com deficiência como um não paciente, sobretudo em contextos educacionais, levando em consideração o ambiente em que a pessoa está inserida, suas diferentes características e condições socioeconômicas (Cabral, 2023, p. 35-36).

Atualmente as comissões de verificação das universidades federais devem seguir como base o que determina a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015a, s.p.), e devem considerar como pessoa de direito, enquanto sujeito com deficiência, “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual e/ou sensorial, o/os qual/quais, em interação com uma ou mais barreiras, pode/podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em equidade de oportunidades”.

Para isto, o candidato com deficiência deverá seguir alguns procedimentos e apresentar documentos comprobatórios, como laudos e exames atualizados. De acordo com Cabral (2023, p. 13), “no ato de sua inscrição, ao indicar o grupo de reserva de vagas à qual ela considera pertencer, a pessoa candidata deverá estar ciente de que conseguirá comprovar sua condição por meio da documentação exigida, conforme cada caso”.

Uma vez assumida sua condição, ela será a pessoa responsável por providenciar a digitalização e enviar à instituição – de forma nítida e legível, contendo suas respectivas informações completas, sem rasuras ou cortes, e salva em formato PDF – o laudo clínico emitido pelo profissional da saúde, dentro do período de 24 meses anteriores à data de inscrição no processo seletivo (Cabral, 2023, p.13).

Conforme explica Cabral (2023), além das documentações pessoais, o candidato deve apresentar o relatório com a descrição das potencialidades, dos comprometimentos de funções e

de eventuais dificuldades no desenvolvimento das atividades diárias e o nome, a assinatura e o carimbo acompanhado de CRM e/ou RMS atualizado da pessoa profissional da saúde que forneceu o documento.

Enfatizando os critérios necessários para a avaliação de verificação do estudante com TEA, podemos observar que a comissão solicita também laudos e relatórios comprobatórios que contenham informações sobre histórico de atendimentos com equipe multiprofissional.

Documentação exigida: apenas laudos clínicos emitidos por clínico geral e/ou psicólogo e/ou psiquiatra e documento/s que indiquem que a pessoa teve acesso a ações e serviços de saúde relacionados à condição de TEA em qualquer período da vida, tais como o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos, informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento (obrigatório) (Cabral, 2023, p.16).

No excerto inserido no Quadro 26, C1 menciona que a entrevista biopsicossocial é baseada na LBI. De acordo com o entrevistado, “então, ela vai passar por uma banca para documentação. Com uma banca de entrevista biopsicossocial. A gente está melhorando o questionário, está na Lei Brasileira de inclusão” (Dados da entrevista de C1, 2023, s.p.).

Há pouco mais de uma década, as discussões sobre um modelo de educação inclusiva vêm ocupando lugar de destaque no cenário mundial. O desenvolvimento das práticas produz questões concretas nas instituições e exige respostas que não se encontram em manuais, livros ou diretrizes (Ferrari; Sekkel, 2007, p. 638).

A fim de buscar melhorias, C1 relatou que estão reformulando as questões de acordo com a realidade da prática, e citou um exemplo sobre quando o estudante é questionado acerca das atividades da vida prática, ou seja, se necessita de algum suporte ou apoio de outra pessoa, como no item da alimentação; C1 explicou que os entrevistadores realizam essa pergunta para compreender questões sobre a autonomia do estudante frente às rotinas diárias e, também, para prever como seriam as atividades acadêmicas, se necessitariam de suportes ou adaptações específicas, para compreender se o estudante consegue executar com independência tais atividades. De acordo com o coordenador C1, a questão sobre a alimentação não está relacionada apenas se o estudante consegue ingerir determinado alimento, mas à relação de autonomia e independência que o estudante apresenta em relação à tomada de decisões, se o mesmo consegue, sozinho, solucionar questões ligadas à sua vida diária e, a partir dessas respostas, a banca examinadora consegue verificar possíveis ações inclusivas para o estudante no cenário acadêmico.

A banca examinadora avalia todos esses quesitos e emite o resultado após a verificação dessas informações. Segundo Cabral (2023, p. 19), “uma vez apresentada a documentação comprobatória pela pessoa candidata, cabe à comissão de verificação documental da respectiva IES verificar a veracidade das informações e a elegibilidade de sua condição para a fruição do

direito à vaga reservada a essa população”. Para melhor elucidação, destacamos o roteiro da entrevista biopsicossocial realizada pela comissão institucional de verificação de aspectos biopsicossociais da pessoa com deficiência da UFSCar (Anexo E - F).

Ao considerarmos as narrativas dos coordenadores de NAI e professores na Categoria Acesso subitem (b) banca examinadora e entrevista biopsicossocial, podemos analisar como esse processo é fundamental para identificar as individualidades desse candidato com deficiência, ou seja, nesse primeiro contato são levantadas informações cruciais que podem contribuir na organização e no planejamento de ações inclusivas para este futuro estudante.

Diante disso, podemos compreender a relevância desse processo e a destinação dessas informações, para que sejam encaminhadas e acompanhadas aos setores de acolhimento como NAI, em busca de acompanhamento desses estudantes priorizando a permanência estudantil.

5.3.3 Narrativas dos sujeitos da pesquisa: Categoria Acesso na Educação Superior nas Universidades Federais subitem Laudo

Quanto à categoria Acesso subitem c) Laudo, informamos, no Quadro 27, as falas dos estudantes sobre o processo tardio para a descoberta do diagnóstico e as dificuldades que os mesmos encontram para solicitar adaptações durante a graduação. Sendo assim, foram analisadas as narrativas dos estudantes participantes da pesquisa, relatando os percursos e as dificuldades para o diagnóstico, quando questionados sobre a idade que tiveram o diagnóstico de TEA.

Quadro 27 – Narrativas dos Estudantes: Categoria Acesso Subitem Laudo

| Laudo | | |
|------------|--|------------|
| Estudantes | Respostas | Frequência |
| E1 | Eu recebi o meu laudo em novembro do ano passado. | 06 |
| E2 | Quando eu tinha 23 anos o CAPS aqui do meu bairro, começaram a investigar a hipótese de autismo. A universidade já sabia do meu diagnóstico, teve intervenção do CAPS, uma ponte do CAPS com a universidade e o NAI. Eu entrei na graduação sem um laudo, mas a universidade já estava acompanhando o meu caso. | 06 |
| E3 | Desde de criança eu sempre fui muito diferente, né, mas eu tenho uma tia autista nível 03 de suporte, não verbal, com deficiência intelectual, minha mãe teve que cuidar dela então ela não aceitava a hipótese de ter uma filha com deficiência. Então depois de adulta eu comecei a fazer a faculdade de Psicologia e fui entendendo melhor o assunto e fui atrás do meu diagnóstico. E recebi o diagnóstico em 2021, com 21 anos. | 06 |
| E4 | Eu recebi no ano passado o diagnóstico de autista aos 24 anos. | 06 |
| | Eu tenho 37 anos, é... e assim eu não tinha diagnóstico né porque minha família sempre foi muito pobre, não tinha acesso e nem sabia o que era psiquiatra e psicólogo, nem sabia pra quê que | |

| | | |
|----|--|----|
| E5 | servia, quê que era o que que fazia, e aí assim eu só fui ter o diagnóstico no momento em que eu estava muito mal, já estava com depressão e em 2020 procurei ajuda profissional e tive o diagnóstico. | 06 |
| E6 | Descobri recentemente, nos últimos três anos comecei a ter acompanhamento com o psiquiatra e profissionais da área da saúde, devido ao rendimento acadêmico, as dificuldades dentro da Universidade. Então eles começaram a investigação com exames até chegar no laudo. | 06 |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas com os estudantes (2024)

Podemos identificar que na Categoria Acesso Subitem Laudo, as respostas semelhantes ocorreram seis vezes, ou seja, houve unanimidade de respostas, no sentido de que todos os participantes desta pesquisa obtiveram o diagnóstico de TEA de maneira tardia.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista perpassa muitas questões, vem mudando através do tempo de acordo com os manuais diagnósticos e, mesmo em países desenvolvidos, ainda é particularmente focado no diagnóstico precoce na infância e em como lidar com as crianças autistas (Menezes, 2020, p. 29).

Sendo assim, existe essa outra problemática a ser refletida acerca dos processos de inclusão do estudante com TEA na graduação, pois o processo de conclusão e obtenção de um laudo, às vezes, ocorre de forma lenta ou, por falta de informações, as pessoas não têm acesso, conforme explica a coordenadora C2, “nós já recebemos inúmeros casos de alunos com TEA que quase terminando o curso recebeu o seu laudo, o seu diagnóstico, aí há uma reversão de muitas coisas lá dentro” (Dados da entrevista de C2, 2023, s.p.)

Assim, adultos com diagnósticos tardios de TEA, independentemente da razão para isso, enfrentam anos de problemas que poderiam ser direcionados para intervenções e tratamentos que facilitariam a sua própria compreensão a respeito de suas histórias de vidas. (Menezes, 2020, p. 29).

Durante a entrevista, E1 comentou as dificuldades para buscar atendimento com profissionais na área da saúde: “eu sempre tive questões assim, que eu não sabia o que era e eu não tive muita atenção sobre isso na minha infância e na minha adolescência, foi piorando na minha adolescência” (Dados da entrevista de e1, 2024, s.p.).

De fato, podemos refletir que o diagnóstico tardio pode impactar, de forma significativa, no processo de desenvolvimento do sujeito em todas as esferas, sejam acadêmicas, sociais, familiares. Conforme a narrativa da estudante E2 (2024, s.p.): “ninguém nunca conseguiu descobrir nada e eu nunca tive uma melhora do meu caso”, declaração coerente com a explanação de Menezes (2020, p. 25), “O diagnóstico tardio parece trazer mais alívio que pesar para aqueles que passaram parte da vida com problemas ‘inexplicáveis’”. Na sequência, E2 complementa “eles começaram a investigar a hipótese de autismo, e também começaram a mudar a medicação, pois

antes era entendido como *borderline* e foi quando eu comecei a ter melhoras positivas” (Dados da entrevista de E2, 2024, s.p.).

Apesar de haver as acolhidas iniciais do NAI aos estudantes com TEA, muitos estudantes acabaram de receber o diagnóstico e podem estar em processo de adaptação medicamentosa e acompanhamento com profissionais da área da saúde, ou seja, estão começando a compreender esse diagnóstico e o percurso do tratamento/acompanhamento. Sendo assim, durante as entrevistas essas dificuldades foram sinalizadas pelos coordenadores e pelos estudantes, os quais também relataram essas vivências. Como explica C3, “eu acho que muitos vêm para as entrevistas, a gente meio que imagina o que eles podem precisar, e eles não sabem do que eles precisam e a gente não fala porque são eles que tem que falar” (Dados da entrevista de C3, 2023, s.p.).

Pontuamos, assim, que o déficit nas habilidades comunicativas e as dificuldades de interações sociais podem acarretar um impedimento para solicitar recursos ou adaptações. Isso fica claro no relato de E5: “pelo SAADE o que acontece, eu não tenho, e eu acho que muitos autistas devem ter esse problema, eu não tenho o ímpeto de ir procurar uma pessoa desconhecida, jamais entendeu? E as vezes eles não vêm atrás e a gente também não vai, e fica difícil” (Dados da entrevista de E5, 2024, s.p.).

Destacamos outro trecho da narrativa de E2, que relatou o fato de não saber, não compreender quais seriam as possibilidades de adaptações, “o NAI foi ótimo, ele me atendeu, ele fez reunião, a gente discutiu muito sobre adaptações e quais eram necessárias naquele momento, eu não entendia quais eu precisava, mas nós fomos tentando e testando todas” (Dados da entrevista de E2, 2024, s.p.).

Em outro momento da entrevista, E1 relatou que realizou transferência de universidade e quando ingressou não sabia que poderia solicitar, por meio de recursos, adaptações na grade de disciplinas a cursar, o que gerou uma sobrecarga de disciplinas e afetou seu desempenho acadêmico. Nas palavras de E1,

[...] eu não fiz todas as matérias que eu tinha que fazer, porque depois que eu passei por isso, de ter que fazer 15 matérias no mesmo tempo, eu comecei reduzindo cada vez mais as matérias que eu ia pegando, então pegava 3 no semestre, depois duas, tinha semestre que eu peguei uma matéria só, porque era o que eu conseguia lidar ali naquele momento, da forma como estava estruturado o curso, sabe? Porque eu não sabia que eu podia pedir adaptação, e também quando eu procurei a ajuda que eu poderia pedir adaptação, ninguém me falou comigo (Dados da entrevista de E1, 2024, s.p.).

Ainda, complementando, a estudante E4 também mencionou as dificuldades enfrentadas para se comunicar com o NAI:

[...] algo que eu acho muito estranho, é que a gente que tem que entrar em contato com o NAI, sabe? Mesmo os alunos que entraram por cota PCD, e porque que esse dado já não

é passado para o NAI desde que o aluno faz a matrícula e porque o aluno não tem esse acompanhamento desde a matrícula, isso é muito estranho, ainda mais por questões de deficiências invisíveis, é, ainda mais para os autistas que são diferentes e que vão ter demandas diferentes é muito difícil para gente reivindicar as coisas, acho que eu demorei umas duas ou três semanas, só para conversar com o NAI, já demanda um esforço muito grande, então eu acho que a gente precisaria de muito mais recursos, mais gente, para poder fazer um acompanhamento minucioso (Dados da entrevista de E4, 2024, s.p.).

Por fim, C2 explicou que existem casos de estudante com TEA que procuram o NAI, durante o processo da graduação, após receber o diagnóstico e que o NAI, também realiza os atendimentos e as mediações necessárias, “a gente já recebeu inúmeros casos de alunos com TEA que quase terminando o curso recebeu o seu laudo, o seu diagnóstico, aí há uma reversão de muitas coisas lá dentro” (Dados da entrevista de C2, 2023, s.p.)

Dessa maneira, o NAI trabalha com o acolhimento e intervenções a partir da demanda que vem solicitada por esses estudantes ou professores. Entendemos que, apesar de divulgarem o trabalho no *Campus*, é necessário que exista essa procura espontânea. Como sinaliza C1, “o primeiro passo é a pessoa querer ajuda, é o primeiro passo é muito importante porque...como eu te falei não é uma coisa imposta a ajuda né, a ajuda tem que ser, é... querida né, tem que ser pedida, tem que ser solicitada, tem que ser desejada pela pessoa” (Dados da entrevista de C1, 2023, s.p.).

De acordo com as narrativas analisadas dos estudantes com TEA sobre o diagnóstico tardio, apontamos que a ausência de um diagnóstico precoce implica na demora para ter acesso aos atendimentos/acompanhamentos na área da saúde, que resultariam em estímulos no que tange ao desenvolvimento das habilidades sociais, acarretando um prejuízo ao desenvolvimento pleno de suas habilidades sociocomunicativas e de interação social.

Vinculando o fato exposto no parágrafo anterior ao tema desta tese – a inclusão de estudantes com TEA na Educação Superior – podemos inferir, a partir dos relatos dos estudantes, sujeitos desta pesquisa, os quais obtiveram diagnóstico tardio, que, realmente, predominam dificuldades concernentes a conseguirem expressar suas necessidades e, assim, obterem as melhorias previstas em lei no que tange ao processo de aprendizagem de indivíduos com TEA. A narrativa de E3 explicita isso: “eles entendem que na Universidade a gente tem que correr atrás das nossas coisas, e é cada um por si, as atividades que a gente não está entendendo, a forma de didática daquele professor” (Dados da entrevista de E3, 2024, s.p.).

Desse modo, enfatizamos que existe a necessidade de ampliar as discussões sobre a forma como estão ocorrendo as mediações entre os estudantes ingressantes com TEA ao NAI, as mediações entre alunos e professores e a comunidade acadêmica, devido aos impasses das dificuldades da comunicação e aproximação social para solicitar recursos e adaptações.

Nas subseções seguintes, trazemos a discussão focada na Categoria II - Ações para permanência durante o processo educacional na graduação, também subdividida em dois subitens: d) permanência estudantil e e) Programa Incluir.

5.4 Análises e discussões das narrativas dos participantes (coordenadores, professores e estudantes): Categoria II Ações para permanência durante a graduação

Esta seção informa os resultados gerais coletados nas entrevistas com os sujeitos participantes (coordenadores de NAI, professores e estudantes com TEA), discriminados conforme a Categoria II Ações para permanência na graduação e seus subitens (d e e), que emergiram durante nossas análises.

5.4.1 Categoria Ações para permanência na graduação - Subitem Permanência estudantil

Neste tópico trazemos as análises das narrativas dos participantes relativas ao subitem d) permanência estudantil, visando compreender o trabalho dos NAI, nas universidades alvos desta pesquisa, a fim de garantir que não haja evasão e desistência dos estudantes com TEA. Para isso, destacamos trechos de narrativas dos participantes.

A seguir, os Quadros 28 e 29 compilam trechos das narrativas dos participantes da pesquisa (coordenadores e professores) acerca do Subitem d) permanência estudantil, quando questionados sobre os suportes que os NAI oferecem aos professores e aos coordenadores de curso.

Quadro 28 – Narrativas dos Coordenadores: Categoria Ações para permanência Subitem d) Permanência estudantil

| Permanência estudantil | | |
|-------------------------------|---|-------------------|
| Coordenadores | Respostas | Frequência |
| C3 | Incentivar os docentes na participação das capacitações realizadas ao longo dos semestres letivos. | 01 |
| C1 | Se possível, iniciar a aula estabelecendo uma rotina, isso favorece a preparação do estudante para atividades diferentes. | 01 |
| C1 | Grifar as perguntas das questões propostas, especialmente quando são realizadas questões com introduções longas. | 01 |
| C2 | Mediação pedagógica nos processos de aprendizagem e interação em sala de aula. | 01 |
| C1, C2, C3 e C4 | Orientação e suporte ao corpo docente. | 04 |
| C2 | Mediação pedagógica nos processos de aprendizagem e interação em sala de aula. | 01 |
| C1, C2, C3 e C4 | Propiciar que as avaliações ocorram em uma sala separada para esta finalidade. | 04 |
| C1 | Iniciar a aula estabelecendo uma rotina, isso favorece a preparação do estudante para atividades diferentes. | 01 |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas com os coordenadores (2024)

Quadro 29 – Narrativa de P3: Categoria Ações para permanência Subitem d) Permanência estudantil

| Permanência estudantil | | |
|------------------------|---|------------|
| Professor | Respostas | Frequência |
| P3 | Incentivar os docentes na participação das capacitações realizadas ao longo dos semestres letivos. | 01 |
| P3 | Reuniões com docentes ao longo do semestre para compreensão do desenvolvimento do discente e avaliação da necessidade de novas estratégias metodológicas. | 01 |
| P3 | Enviar o material da aula com antecedência, como slides, leituras de textos e o cronograma das atividades avaliativas, como seminários, resenhas e os conteúdos da disciplina ao longo do semestre. | 01 |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas com P3 (2024)

A partir da análise da Categoria II Ações para permanência dos estudantes na graduação (subitem d) permanência estudantil), podemos observar que as narrativas dos coordenadores de NAI (C1, C2, C3 e C4) e professor (P3) nos indicam que existem estratégias sendo realizadas para ampliar as possibilidades da permanência estudantil.

Desse modo, sobre a ação de incentivar os docentes na participação das capacitações realizadas ao longo dos semestres letivos, destacamos os trechos das narrativas de P3 e de C3, que explicam como são efetivadas essas ações a cada semestre.

No que se refere às capacitações, P3 afirma:

[...] nós não temos uma formação docente, tem essas experiências, e aí eu percebo que aqui na Federal, a gente tem a Coordenadoria de Acompanhamento Pedagógico do Brasil, e a DiDPed, que são vinculadas à ProGrad. Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed). A DiDPed, semestralmente, faz uma espécie de seminário sobre formação de professor, e tem o PoCA-UFSCar, que é o Portal de Cursos Abertos da UFSCar. Então, lá tem, nesse PoCA, ou nesses seminários da DiDPed, a gente tem palestras, seminários, ou mesmo cursos EAD de auto instruídos, quer dizer, aquele curso que você mesmo faz e faz uma provinha no final e pronto, com várias questões da didática do ensino superior (Dados da entrevista com P3, 2023, s.p.)

Em consonância, trazemos a narrativa de C3, que explica como são ofertados cursos, seminários e roda de conversa sobre temas da Educação Especial:

[...] tem uma professora que é Coordenadora da Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão, então ela tem mais experiência em NAI, ela com a CTAI, está sempre fazendo rodas de conversas com os professores, cada mês com um tema, mas a procura de professores é muito baixa, na roda de conversa a aderência é baixa, mas aconteceu que quando a gente passou as informações para os professores dos alunos, nos últimos dois anos, alguns procuraram o NAI sim, para saber como lidar, então a gente chamou também ela para tirar dúvidas, a gente chamou para uma reunião com todos, e ela respondeu as dúvidas porque ela tem mais experiência nisso (Dados da entrevista de C3, 2023, s.p.).

Essa realidade indica que, mesmo não havendo a adesão esperada, são ofertadas aos professores e equipe técnica capacitações a respeito do TEA, conforme especificado no Regimento Interno da UNIFESP (2020a), no artigo 9º, que destaca, como atribuição do NAI, identificar demandas relacionadas à acessibilidade e inclusão no *campus* tais como: adequações

arquitetônicas, pedagógicas e de tecnologias assistivas. Desse modo, o NAI se prontifica a realizar a mediação de conversas e esclarecimentos de dúvidas, ofertar encontros e capacitações, porém é pouco procurado para dialogar sobre essas questões.

Em relação à questão sobre as reuniões com docentes ao longo do semestre, para compreensão do desenvolvimento do discente e avaliação da necessidade de novas estratégias metodológicas, inserimos os excertos das narrativas de C1 e C3. É pertinente relatarmos que, durante as entrevistas, indagamos se há um movimento dos professores no sentido de procurarem o NAI, trazendo alguma dificuldade ou situação para refletir sobre avaliações ou materiais adaptados.

Sendo assim, C3 relatou que, sim, essa procura ocorre:

Sim, já teve, esse ano ainda não teve, mais nos últimos dois anos, depois que eu assumi a coordenação, sim depois que a gente passa as informações para os professores, você tem aluno com demandas especiais na sua turma, alguns professores sim, eles querem orientações e já marcaram horário conversa conosco (Dados da entrevista com C3, 2023, s.p.).

Ainda sobre as reuniões com docentes, trazemos outro excerto da narrativa de C3:

[...] primeiro suporte vai vim do documento orientador de cada aluno, porque a gente tem essa percepção que nem todo aluno é o mesmo, a gente procura oferecer momentos de orientação pra eles, que estão tendo contato tá, claro que a gente vai procurar inserir isso com mais....nesse tempo né, a equipe é pequena, tinha que ter alguém pra cuidar, pra ir até lá, eu penso que é muito importante a gente ir até lá, pra orientar os cursos, os docentes, trabalhar isso, tá começando, eu acho que vai avançar com o tempo (Dados da entrevista com C3, 2023, s.p.).

Além das questões relacionadas à formação dos professores, também questionamos sobre o apoio prestado pelo NAI aos docentes, se são desenvolvidas atividades em conjunto, se há um auxílio para aperfeiçoamento e atendimento das demandas, averiguando sobre adaptações em atividades, avaliações ou currículo. Complementando as informações sobre a orientação e suporte ao corpo docente, inserimos as narrativas de C1 e C2, que relataram algumas medidas desenvolvidas pelo NAI em relação aos professores.

Compreendemos a importância dessa aproximação com os professores que acompanham periodicamente os estudantes com TEA no decorrer da graduação e a essa interação é crucial para as ações inclusivas e de permanência, conforme enfatiza C1,

[...] o trabalho com o aluno autista é um trabalho um pouco diferente, é um jeito de dar aula um pouco diferente, eu não posso ter uma lousa bagunçada, as vezes eu não posso começar um exercício e não terminar, então pra gente tá começando esse trabalho de orientação ao docente, ele tem que entender que a aula não pode ser a mesma, o cara não pode ensinar é...vou pegar movimento retilíneo e uniforme e fazer as mesma piadinhas do mesmo jeito, tem que fazer de um jeito que atende a todos (Dados da entrevista de C1, 2023, s.p.).

Podemos identificar que o trabalho do NAI, também funciona como acolhimento aos professores e essas mudanças de ações colaboram para práticas inclusivas aos estudantes com TEA, como podemos observar na fala de C2,

Tem muito, tem professor que busca, que conversa, pergunta pra gente, a gente sempre orienta, conversa sempre com o aluno, e se sentir mais confortável, a gente fala, a gente sempre tá lá com professor e aluno, a gente sempre tá lá individualmente, a gente sempre tá com alunos, assim, se sentiu desconfortável com alguma coisa, nos avise que a gente media, a gente fala para o professor, se sentiu inseguro, com alguma coisa, tem muito professor que tá ali assim, ah, eu quero saber qual é o melhor método, que tá ali disposto, tem muito professor que adapta muito, aí eu costumo fazer seminário, mas como que eu faço prova escrita, como que eu faço para aplicar prova separada, adapta prova escrita para seminário, muitas possibilidades, tem professor que tem monitor, aí aplica prova separada (Dados da entrevista de C2, 2023, s.p.).

Essa discussão é relevante, tendo em vista que há alguns desafios, principalmente em como os professores podem atuar nesses casos de adaptações, porém, existem avanços e estratégias inclusivas que os NAI estão desenvolvendo dentro das universidades pesquisadas, o que pode ser comprovado pelas semelhanças identificadas nas falas dos quatro coordenadores a respeito da orientação e suporte ao corpo docente.

No que se refere à questão que avalia a mediação pedagógica nos processos de aprendizagem e interação em sala de aula, destacamos a narrativa de C2:

[...] a gente teve vários casos, esse semestre de alunos com TEA que entraram no regime remoto excepcional, isso é política interna lá dentro, por exemplo a gente teve alunos com afastamento médico ou aluno com alguma crise, né, crise em relação a saúde mental, psiquiátrica, de algum transtorno de ansiedade generalizada, ou algum afastamento médico por afastamento psiquiátrico pelo aluno precisar se recompor por algum motivo ou transtorno específico, eu falo dos alunos com TEA tá, é aí eles podem solicitar o regime remoto excepcional, a gente chama, dentro desse período do afastamento do atestado, e a gente faz o acompanhamento dos alunos em regime remoto excepcional, então aconteceu muito nesse semestre de alguns alunos que estão no remoto, procurar o NAI e falarem para gente, ô o professor não está me passando tarefas, não está me passando conteúdos, e eu não vou conseguir terminar a disciplina desse jeito, ou não está sendo tolerante com a minha condição, não está sendo tolerante com prazos (dados da entrevista de C2, 2023, s.p.).

Ainda na temática sobre a categoria de ações inclusivas para a permanência estudantil, destacamos a narrativa de P3,

[...] não sei se isso é uma ação de permanência, é uma ação pedagógica, uma coisa que eu tenho insistido muito com os professores é, cronograma, que tem mais em Universidade Pública, não é um demérito isso mas tem docente que pela própria natureza da cadeira, acha que não tem uma organização, um cronograma, eu já tenho esse perfil, tem uns outros docentes que não tem, e para esses alunos é muito importante isso então eles terem um planejamento das entregas das datas, os critérios de avaliação, que eles recebam as correções das atividades, eu acho que isso nem sempre é feito, então eu percebo que eles tem essas demanda, eu tento lutar, ou mostrar para o corpo docente isso, então acho que essa é uma ação, sei lá de permanência pedagógica vamos dizer assim que é importante assim (Dados da entrevista de P3, 2023, s.p.).

O próximo tópico discute o Subitem e) Programa Incluir, da Categoria II – Ações para permanência estudantil na graduação.

5.4.2 Categoria Ações para permanência na graduação – Subitem e) Programa Incluir

Nas entrevistas realizadas com os coordenadores, apresentamos as questões relativas à Educação Especial na Educação Superior e a Inclusão na graduação. Foram formuladas questões, especificamente, sobre acessibilidade e inclusão na Educação Superior, destacando o Programa Incluir. Nesse sentido, atentamos ao contexto da prática – da ação política – a partir das narrativas da gestão do NAI.

Sendo assim, a categoria e) Programa Incluir – analisa as concepções das narrativas dos coordenadores, quando questionados sobre a universidade ter políticas de inclusão internas para garantir o atendimento ao estudante com TEA na Educação Superior e se existe uma verba destinada para o NAI, através do Programa Incluir (Quadro 30).

Quadro 30 - Narrativas dos Coordenadores: Categoria Ações para permanência Subitem e) Programa Incluir

| PROGRAMA INCLUIR | | |
|------------------|--|------------|
| Coordenadores | Respostas | Frequência |
| C1 | Putz, como ajuda né, a verba nos ajuda a manter credenciados, ajuda trabalhar a interpretação em Língua Brasileira de Sinais, ajudou esse ano a gente adquirir talvez uma ou duas cadeiras de rodas, somos carentes, cadeiras de rodas motorizadas, mas olha bota carência lá no alto, ajudou talvez a melhorar o estúdio pra interpretação em Libras, pra melhorar, então esse projeto voltou né? | 03 |
| C2 | Nada, nada, o que a gente tem relacionado a acessibilidade e inclusão e repasse de verbas são tudo internas pelo que eu vejo da própria Unifesp, mas vou ser sincera com você quem pode te responder é o pessoal do Proepa da Pró Reitoria e do CETAI da Câmara Técnica. | 01 |
| C3 | Do incluir? Isso. Então a gente é, recebe algumas coisas sim, se eu não me engano né, eu preciso fazer um levantamento melhor também, a gente recebeu um computador esse ano, a gente emprestou para um aluno que precisava do notebook, a gente é beneficiado desse Incluir também. | 03 |
| C4 | Sim, anualmente a gente recebe a partir da Pro Reitoria de assuntos estudantis, a UNIFESP tem dentro da Política de Acessibilidade e Inclusão a centralização na Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão, então periodicamente nós nos reunimos nessa Câmara Técnica, que inclui entre outros profissionais, os coordenadores dos NAI, e aí, a partir daí, a gestora da Câmara Técnica junto com a diretora de políticas afirmativas, essas pessoas então elas trazem pra gente a verba a partir do Programa Incluir, o que é que a gente vai decidir a partir dessa verba, normalmente não é muito dinheiro, então a partir da Câmara Técnica, a gente toma essas decisões, sobre os encaminhamentos para esse dinheiro, quais Campis estão precisando do que, enfim, quais são as demandas de acessibilidade de cada campus. | 03 |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas com os coordenadores (2024)

Observamos, pelo disposto no Quadro 31, que três coordenadores (C1, C3 e C4) relataram sobre as verbas do Programa Incluir e repasse para o NAI; um coordenador (C2) demonstrou desconhecimento. Também, obtivemos a informação que durante a pandemia da COVID – 19 houve uma paralisação desses repasses, conforme a narrativa de C1,

[...] porque estava parado, voltou e nos ajudou muito, deu um aporte bom, podia ser mais a gente tá preocupado com o ano que vem, com o que vem por aí, os cortes e mesmo trocando de gestão há um projeto aí de meta zero e que mexe nos orçamentos universitários e pra variar, perdemos, não sei se vai ser revertido, a Bancada Paulista não vai deixar nenhuma verba para as Federai, quando fica a dúvida pra 2024, qual vai ser a verba do Incluir, mas é uma verba que voltou e nos ajuda muito a colocar todo esse projeto, então a gente vai retomar aí até o uso da impressora Braille, não sei aonde eu vou colocar nesse espaço, mas as vezes tomar algumas ações do Programa Incluir (Dados da entrevista com C1, 2023, s.p.).

Durante a entrevista, C4 explicou que as demandas dos estudantes são pensadas de forma individual e, muitas vezes, essas ações estão pautadas a mediações ou encaminhamentos e não exigem verbas financeiras, porém, complementa que o NAI conta com outras verbas institucionais,

Hoje a gente, é claro que assim, de tempos em tempos surge uma verba de uma emenda parlamentar ou alguma outra coisa do tipo, a gente tendo já mapeado quais são as necessidades a gente vai tentando atender, mas fora disso, num contexto normal da nossa rotina a gente tem esse diálogo muito próximo com a Câmara Técnica e com a Pró - Reitoria e a gente vai tratando cada demanda especificamente, porque algumas vão nos trazer necessidades financeiras e outras não necessariamente (Dados da entrevista com C4, 2023, s.p.).

Embora haja algumas semelhanças nas respostas, essas aparecem em outras perspectivas. Vejamos: C2 desconhece as verbas do Programa Incluir; C1 comentou sobre as fragilidades de repasses financeiros; C4 explicou sobre outras possibilidades de recursos.

Por fim, como resultado da coleta dos dados, analisamos o processo de criação do NAI nas duas universidades em *campi* diferentes, indicando como esse processo traz para reflexão um conjunto de avanços e desafios das políticas que garantem o acesso e fomentam a inclusão dos estudantes com TEA na Educação Superior no Brasil. Contudo, a rigidez das normas que dispõem sobre o uso das verbas disponibilizadas pelo Programa Incluir torna-se um limitador para o planejamento das ações que visem maior autonomia para o estudante com deficiência.

Na próxima seção (5.5), analisamos os resultados das entrevistas no que concerne à Categoria III Inclusão dos estudantes com TEA na Educação Superior.

5.5 Análises e discussões das narrativas dos participantes (coordenadores, professores e estudantes): Categoria III e seus subitens

Esta seção informa os resultados gerais averiguados através das entrevistas com os sujeitos participantes (coordenadores de NAI, professores e estudantes com TEA), discriminados conforme a Categoria III Inclusão dos estudantes com TEA na Educação Superior, bem como dos seus subitens: f) mudanças de paradigmas na Educação Superior, g) evasão estudantil, h) capacitismo, i) discriminação e preconceito e j) inclusão.

5.5.1 Categoria Inclusão do Estudante com TEA na Educação Superior – Subitem f) mudanças de paradigmas

Para iniciar a discussão sobre a Categoria III Inclusão do estudante com TEA na Educação Superior, destacamos respostas significativas para a análise. Durante as entrevistas, dialogamos sobre a temática da inclusão na tentativa de responder um dos questionamentos e objetivos da pesquisa: Como está acontecendo a inclusão dos estudantes com TEA nas universidades? O Subitem f) mudanças de paradigmas sobre a inclusão de estudantes com TEA na Educação Superior, foi elaborado para identificar a perspectivas que os participantes têm da inclusão e se existem mudanças, diante das vivências experienciadas por eles na universidade.

No Quadro 31, os excertos expressam a perspectiva dos estudantes com TEA, sujeitos desta pesquisa.

Quadro 31 – Narrativas dos Estudantes: Categoria Inclusão na Educação Superior
Subitem f) Mudanças de paradigmas

| Mudanças de paradigmas na Educação Superior | | |
|---|---|------------|
| Estudantes | Respostas | Frequência |
| E1 | Tive dificuldades com as pessoas do meu curso, sem integração, as pessoas da minha sala, assim, nenhuma, isso é muito difícil, porque tinha que apresentar trabalho em grupo, então, eu tinha muitas crises, assim, no trabalho, na hora da apresentação, porque eu não me sentia acolhida, e eu achava que eu estava fazendo tudo errado, que eu estava muito nervosa, e os pensamentos de tipo todo mundo te acha estranha, umas coisas assim. | 06 |
| E2 | Eu acho que a problemática, a universidade em si, a gente tem essa política de acessibilidade dentro da universidade, mas ela não obriga em si certas coisas serem realizadas, já ouvi de muitos docentes que não é uma obrigação e sim uma sugestão, eles realizam as ações se quiser, à docência a coordenação não entende como funciona, acaba não conseguindo muitas coisas, por um lado é muito bom, e não consegue me amparar de forma nenhuma. | 06 |
| E3 | Eu não conseguia chegar e conversar com os professores. E os espaços da universidade também me causaram também me causaram muitas dificuldades, o refeitório por exemplo, então eles se juntam em grupos muito grandes e fazem barulhos e utilizam os espaços para coisas que não são | 06 |

| | | |
|----|--|----|
| | previstas, por exemplo no RU utilizam para jogos de cartas, jogar truco, fazem festas de parabéns no meio do refeitório. Isso causa crise não só pra mim, mas para outros também, eu já tive crise e olhei para o outro lado do restaurante e tinha outro aluno autista tendo crise. Então era muito difícil. | |
| E4 | porque já ouvi muitas histórias de professores que se recusem mesmo, a garantir as medidas que os alunos sugerem, eu acho que falta assim, uma conversa, mais justa, o NAI faz essa mediação, mas nem sempre o NAI é escutado pelos professores, não deveria só depender do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, acho que deveria ser um problema de todo mundo da direção acadêmica, e infelizmente não é ética, não só nas costas de 3 ou 4 pessoas. | 06 |
| E5 | eu acho que pessoas de outros departamentos com menos acesso ao que é o autismo, ou outras deficiências, podem sofrer mais por falta de adaptação, mas o professor nem entender porque que aquilo é uma adaptação, e porque que ele precisa daquilo, que é uma coisa estranha que não é uma coisa que todo mundo precisa, mas cada um é diferente, vai precisar de uma coisa diferente, eu já precisei de tempo extra, mas já precisei também de outras coisas de outros tipos de adaptações, de fazer trabalho sozinha. | 06 |
| E6 | você pode tratar direto com o professor ou levar para a SAADE, fazer essa mediação, eu prefiro tratar direito com o professor, resolve li mesmo, não precisa envolver outras pessoas, e meio institucionalmente na faculdade, mas as vezes é preciso, dependendo com o professor acolher isso ou não, principalmente questão legal, mudar o plano de ensino e tal, e alguns são mais resistentes, mas na maioria dos casos é tranquilo. | 06 |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas com os estudantes (2024).

A partir da análise das narrativas dos participantes estudantes com TEA, temos o entendimento que ainda faltam muitos avanços em nossa sociedade para que as práticas inclusivas ocorram de forma naturalizada e não reivindicada. Conforme exposto por Sassaki (2003, p.14) “Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros”.

Ao refletirmos sobre os relatos dos estudantes com TEA, identificamos que, embora existam as ações do NAI, professores e gestores da universidade, evidenciamos as semelhanças das respostas da mesma frequência, uma vez que os estudantes percebem as falhas que existem nesse processo e não se sentem incluídos na graduação.

Nesse aspecto, voltamos a reiterar a necessidade de uma reforma universitária, pois observamos que as práticas de educação inclusiva ainda levantam muitas controvérsias. De acordo com Ferrari e Sekkel (2007, p. 645), “O processo de construção de um espaço inclusivo na

educação, qualquer que seja seu o nível, não se dá por meio de uma padronização; ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças”.

Igualmente,

Incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais – aquelas referentes ao “olhar” das pessoas normais e desinformadas – para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si (Ferreira, 2007, p. 45).

Concordamos com as assertivas de Ferrari e Sekkel (2007), acerca da necessidade de priorizar as mudanças de paradigmas da Educação Superior, pois não são as pessoas com deficiência que devem se adaptar à sociedade, mas, sim, a sociedade que deve adaptar-se a elas e, conseqüentemente, a universidade deve ser responsável pelo oferecimento das condições necessárias para garantir que tais pessoas participem de maneira plena e com igualdade de oportunidades. Desse modo, citamos outra narrativa da estudante E5, que corrobora essa situação:

[...] eu acho que os professores precisam ser capacitados porque na realidade no dia a dia quem trata com os autistas são os professores e a coordenação, então quem tem que ser capacitado são os professores, não adianta ter uma superSAADE e daí ter problema depois com os professores para te entender, tem professor que não envia slides, tem gente que precisa dos slides, porque é propriedade intelectual, não sei o quê, tem N coisas e não consegue entender que aquilo é uma adaptação para a pessoa, sabe, que a pessoa não consegue ler o capítulo do livro inteiro, que ela precisava ler o slide, então assim, é, difícil assim conversar com quem não sabe sobre o autismo, porque a pessoa vai achar que é frescura entendeu, vai achar que não é tudo isso, não é pra tudo, mas eu sei bem o que é fazer universidade sem adaptação que você precisa, é desistir, é achar que você não é capaz entendeu, mas com adaptação eu acho que a gente tem alguma chance pelo menos (Dados da entrevista de E5, 2024, s.p.).

Em consonância com essas premissas, durante a entrevista C1 (2023, s.p.) relatou as dificuldades para acompanhar as práticas inclusivas que são orientadas pelo NAI: “Nós não conseguimos chegar nos professores, quando a gente pensa na quantidade de pessoas no núcleo, a gente não tem equipe, a gente não tem a quantidade de pessoas até mesmo, para ver se o professor está cumprindo ou não”.

Constatamos, ainda, na Categoria III Subitem f) Mudanças de paradigmas no contexto de inclusão na Educação Superior, o quanto é necessário romper com ações de discriminação e preconceito no que diz respeito as tratativas do estudante com TEA na graduação.

5.5.2 Categoria Inclusão do Estudante com TEA na Educação Superior – Subitem g) evasão

Vale ressaltarmos que já inserimos, em tópicos anteriores, os perfis dos estudantes sujeitos desta pesquisa, e que os textos sobre eles mostram que vários já fizeram inúmeras tentativas de concluir a graduação. Com base nas respostas dos estudantes, temos o Quadro 32, que sintetiza essas informações e a frequência com que ocorrem.

Quadro 32 - Narrativas dos Estudantes: Categoria Inclusão na Educação Superior Subitem Evasão

| EVASÃO ESTUDANTIL | | |
|-------------------|---|------------|
| Estudantes | Respostas | Frequência |
| E1 | Não, a primeira foi letras também, mas licenciatura. Não concluí por causa dos estágios. | 04 |
| E2 | Sim, é a minha primeira graduação. | 01 |
| E3 | Não, é a minha segunda graduação. A primeira tive que realizar o trancamento devido à motivos de saúde. | 01 |
| E4 | Sim, fiquei dois anos fazendo cursinho e essa é a minha primeira graduação. | 04 |
| E5 | Não, já tinha desistido de 4, 3 vezes de curso universitário. | 04 |
| E6 | Estou tentando a minha segunda graduação, na primeira graduação, tive dificuldades sensoriais como incômodo com barulhos e aglomeração de pessoa e dificuldades de interação com as pessoas dentro do Campus. | 04 |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas com os estudantes (2024)

Podemos verificar que das seis estudantes participantes, duas estão na primeira graduação, e as outras quatro estudantes iniciaram a graduação, porém não conseguiram concluir. Dentre essas quatro estudantes que não concluíram, apenas uma evasão estudantil estava relacionada a mudança de cidade para dar continuidade ao tratamento de saúde. Sendo que as outras três estudantes acabaram abandonando o curso de graduação devido às questões relacionadas às dificuldades de adaptação.

O relato de E5 expressa essa realidade:

Não, já tinha desistido de 4, 3 vezes de curso universitário, eu fiz Farmácia na Universidade Federal do Paraná, 3 anos, aí eu fiz engenharia de materiais aqui na UFSCar, mais 3 anos, aí eu falei é a maldição dos 3 anos, aí eu quase me formei em Ciências Sociais, aí eu vi que minha área era mais de humanas mesmo sabe?, na verdade eu gosto de aprender tudo, eu adoro aprender, adoro estudar, é o que eu mais gosto de fazer, e assim, meus hiperfocos são nisso, eu estudo, estudo, estudo, eu fico 10, 12, 15 horas as vezes sem parar, sem levantar, sem sair do escritório (Dados da entrevista com E5, 2024, s.p.).

Para Ferrari e Sekkel (2007, p. 644), “Ao ampliar o número de alunos matriculados, muitas vezes, o que temos é também a ampliação do fracasso escolar, através de sucessivas retenções ou do abandono do curso superior”.

Em consonância, trazemos a resposta de E2 (2024, s.p.): “eu entrei na faculdade no IFSP, eu fiz os quatro anos. Eu não consegui me adaptar com as questões institucionais, porque as questões mesmo, do meu transtorno, eu não ter tido inclusão, era muito pesado. E aí eu não concluí o curso”.

Ao refletirmos sobre as narrativas, compreendemos que precisam ser asseguradas práticas na Educação Superior que proporcionem meios para que o estudante com TEA tenha suporte para seu desempenho e estabilidade durante a graduação.

A partir das falas dos estudantes, aqui destacadas, identificamos que existem barreiras que dificultam esse processo e fazem com que alguns estudantes abandonem o objetivo de concluir a graduação. Vejamos o excerto relativo à fala de E4, na qual a participante comentou que sentiu muita diferença para se adaptar na universidade, pois na Educação Básica frequentava a sala de recursos, e na universidade a mesma relatou que se sente sem suporte:

[...] as vezes acaba o aluno evadir, eu mesmo já pensei em evadir várias vezes, mas eu fui incentivada principalmente por uma professora que era coordenadora de curso, no ano passado, ao invés de evadir, de desistir, trancar e me afastar, eu tentar correr atrás dessas adaptações, e juntar pessoas, para poder correr atrás comigo porque em uma Universidade pública a gente lida com a democracia então quanto mais gente tiver do meu lado, mais facilmente eu vou conseguir, então foi isso que eu escolhi fazer, por enquanto, ainda é meio difícil, as vezes a gente pensa em chutar o balde, mas é isso (Dados da entrevista de E4, 2024, s.p.).

Desse modo, muitos estudantes necessitam de um tipo de suporte que corresponda às especificidades do seu diagnóstico e, devido a isso, se torna mais difícil acessar todas as demandas apresentadas na universidade, conforme o relato da estudante E5, que comentou sobre a evasão de dois colegas, “porque tem um grupo mais geral que, por exemplo tem 2 alunos já que trancaram, acho que de Sorocaba, da UFSCar de Sorocaba, autistas da Física, um é da Física, o outro é de outro curso que eu não lembro” (Dados da entrevista de E5, 2024, s.p.).

A partir dos depoimentos dos participantes, fica evidente a importância do trabalho do NAI nos atendimentos individuais, para suprir as necessidades particulares de cada estudante.

5.5.3 Categoria Inclusão do Estudante com TEA na Educação Superior – Subitem h) capacitismo

Abordamos, neste tópico, a Categoria III Subitem h) capacitismo. Os Quadros 33 e 34 apresentam a concepção dos participantes (coordenadores e estudantes, respectivamente), no que tange ao tema do referido subitem.

Quadro 33 - Narrativas dos Coordenadores: Categoria Inclusão na Educação Superior Subitem h) Capacitismo

| CAPACITISMO | | |
|---------------|--|------------|
| Coordenadores | Respostas | Frequência |
| C1 | então inclusão é isso, primeiro passo entrar aqui, segundo, que é mais desafiante que é enfrentar o capacitismo, o preconceito das pessoas, dos docentes, dos colegas que não quer aceitar, da dificuldade dele se inteirar e se inteirando participar de todos os espaços e se sentir à vontade e ser formado, porque não basta só entrar tem que garantir a permanência. | 02 |
| C2 | enfim tem muitas situações que acontecem quando a gente fala de capacitismo, isso é um tema extremamente pouco conhecido, então assim, tem professores que reporta e-mail como se tivesse no jardim da infância, entendeu? Nossa eu me surpreendi o aluno foi bem, a gente né, tem como resposta: Sim é um aluno como os outros alunos né, enfim as vezes coisas óbvias, mas coisas óbvias também tem que ser ditas. | 02 |
| C3 | Não apresentou falas semelhantes neste contexto. | |
| C4 | Não apresentou falas semelhantes neste contexto. | |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas com os estudantes (2024)

Quadro 34 – Narrativas dos Estudantes: Categoria Inclusão na Educação Superior Subitem h) Capacitismo

| CAPACITISMO | | |
|-------------|--|------------|
| Estudantes | Respostas | Frequência |
| E1 | Não apresentou falas semelhantes neste contexto. | |
| E2 | “tinha muito essa posição de esconder porque as pessoas tratam a gente mal, assim e aí tem várias formas de tratar a gente mal, tipo geralmente a pessoa pode falar, não, mas você não parece ser autista ou então ela começa a te tratar de forma infantilizada, e começa a te tratar como se você fosse incapaz de fazer um monte de coisas, então a gente sempre recebe essas coisas de pessoas, eu não digo de pessoas não autistas, mas de pessoas não neurodivergentes assim...a gente recebe, no geral vai ser essa reação de estranhamento e sempre fala alguma coisa capacitista. | 03 |
| E3 | tem professor que gosta muito de fazer piada, de utilizar de sarcasmo, ser irônico, por que isso captam alunos, os alunos gostam, mas os alunos autistas não vão entender o que ele está dizendo, as vezes vai levar a sério o que era uma piada, e vai interpretar de uma forma diferente, e isso a gente tem que chegar em casa e estudar em dobro em triplo, para entender algo, que a gente poderia ter entendido se aquela aula tivesse sido dada de forma adaptada. | 03 |
| E4 | Não apresentou falas semelhantes neste contexto. | |
| E5 | Não apresentou falas semelhantes neste contexto. | |
| E6 | Eu estava com o coletivo, acabou de ser passado a lei de identidade de gênero, a resolução, que tá intrinsicamente atrelado a isso, você ter o recorte dessas pessoas e você fomentar que essas pessoas elas, estejam dentro da Universidade, sejam por cotas ou outras ações que fazem elas permanecerem lá dentro, é essencial para melhorar, qualquer tipo de intolerância que possa existir a partir do momento que existem essas políticas e elas são funcionais, | 03 |

| | | |
|--|---|--|
| | limita a existência cada vez mais desse tipo de intolerância ou pensamentos capacitistas. | |
|--|---|--|

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas com os estudantes (2024)

A partir das narrativas, identificamos que, dos quatro coordenadores, houve duas respostas semelhantes sobre o enfrentamento de ideários capacitistas em relação aos estudantes com deficiência. Já em relação aos estudantes com TEA, três narrativas tiveram respostas semelhantes.

Ao falarmos de capacitismo, compreendemos como qualquer tipo de atitude ou pensamento que envolva tratar alguém acreditando que a pessoa apresenta menor rendimento, ou reduzir a pessoa apenas a sua deficiência ou incapacidades/limitações. Como esclarece Costa-Renders (2015, p.100), “O modelo social de deficiência, que indaga o quanto a funcionalidade das pessoas é determinada pelas construções sociais que lhes foram impostas, necessariamente pergunta e carece do saber cotidiano e prático”.

Podemos observar que o capacitismo é uma forma de preconceito, de discriminação contra a pessoa com deficiência, faz parte da sociedade e envolve as capacidades que uma pessoa possui ou não. No caso da pessoa com deficiência, o imaginário traz à tona que essas pessoas não são capazes simplesmente por terem uma deficiência (Marchesan; Carpenedo, 2021, p. 50).

Em outro momento da entrevista, uma das coordenadoras menciona, novamente, outra situação na qual o professor se justifica que oportunizou várias adaptações e melhorias em relação aos demais colegas de sala e que o estudante, mesmo assim, não obteve êxito.

Ainda nesse contexto, C2 mencionou outro ocorrido:

[...] a gente tem uma situação de um aluno com deficiência múltiplas, motora, e algumas questões cognitivas ele, ao longo do semestre o professor foi falando com ele, o aluno se sentia pressionado por alguma coisa, só sei que foi assim, tudo foi acontecendo de um jeito e no fim o aluno foi reprovado. E o professor escreveu pra gente eu fiz tudo o que o aluno pediu e então criou um problema gigantesco porque o professor começou a falar assim: você teve muito mais benefícios que os outros alunos, frases desse tipo, entendeu? (Dados da entrevista de C2, 2023, s.p.).

Depreendemos que a visão capacitista está vinculada ao entendimento que adaptações necessárias para atender ao público com pessoas com deficiência se torne algum privilégio, como se uma rampa fosse uma regalia, por exemplo, e não uma ação de acessibilidade. Conforme explicam Marchesan e Carpenedo (2021, p. 51), “o capacitismo faz alusão a uma opinião desfavorável sobre a pessoa com deficiência, uma opinião prévia, muitas vezes, baseada no imaginário acerca da pessoa com deficiência”. Desse modo, quando uma outra pessoa subestima a capacidade de alguém só por causa de uma deficiência, a pessoa está sendo capacitista. Conforme explica Costa-Renders (2015, p. 100), “estamos rompendo com os ditames do modelo clínico-terapêutico que produziu tantas objetivações e estigmatizações nos sujeitos com deficiência”.

Assim, podemos compreender que os estudantes com deficiência também apresentam as mesmas capacidades para execução das atividades acadêmicas, uma vez que a atividade pode ser executada de outra forma, que forneça condições de equidade. Amparados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que assegura que o estudante receba todo o apoio de recursos e serviços para que possa se desenvolver com as mesmas oportunidades que os outros estudantes.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (Brasil, 2008, p.5).

Assim, muitos paradigmas têm sido quebrados quanto ao formato da utilização de recursos e serviços destinados aos estudantes com TEA na universidade, embora essas atitudes e ações representem, ainda, a necessidade de problematizar essas questões.

Se, na Antiguidade, pela inexistência das tecnologias assistivas mais complexas, a segregação e exclusão das pessoas com deficiência eram legitimadas socialmente, na contemporaneidade há conhecimento, políticas públicas e recursos técnicos suficientes para a promoção das condições de acesso e das melhores condições de vida também para este grupo social, a começar pela inclusão educacional (Costa-Renders, 2015, p. 98).

Nesse sentido, analisando esses trechos das narrativas dos coordenadores e estudantes, inferimos que a barreira atitudinal é uma realidade no espaço universitário. Considerando a complexidade do processo educacional inclusivo. Como analisamos, a deficiência, muitas vezes, ainda está fundamentada num modelo social ultrapassado, que foca nas limitações, na doença, na disfuncionalidade e no impedimento social.

Na próxima subseção analisamos a Categoria III Subitem i) discriminação e preconceito.

5.5.4 Categoria Inclusão do Estudante com TEA na Educação Superior – Subitem i) discriminação e preconceito

Para responder o problema desta pesquisa, que é analisar o processo de inclusão de estudantes com TEA nas universidades federais situadas no Estado de São Paulo, de maneira a compreender se as Políticas Educacionais inclusivas e as práticas institucionais são capazes de contribuir e favorecer o processo efetivo de acesso e permanência, também julgamos a pertinência de avaliar os cenários ligados ao preconceito e discriminação. Assim, os coordenadores dos NAI, os professores e os estudantes, sujeitos desta pesquisa, foram questionados acerca desse contexto.

Os Quadros 35 e 36 demonstram os resultados.

Quadro 35 - Narrativas dos Coordenadores: Categoria Inclusão na Educação Superior
Subitem i) discriminação e preconceito

| DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO | | |
|-----------------------------|--|------------|
| Coordenadores | Respostas | Frequência |
| C1 | Eu acho importante dizer que esse trabalho tá começando agora, embora é um trabalho de cinco anos é um trabalho nascedouro incipiente, tá na raiz ainda, se solidificando, é um trabalho desafiador, que é um mundo ainda pesado, de tempos né, o semestre são 4 meses, provas, trabalhos, tem as relações de capacitismo, então para as pessoas que estão entrando acaba sendo um desafio precisa melhorar muito, a parte ainda de acolhimento precisa melhorar, eu acho que é isso, é um trabalho desafiador, esperamos quem sabe num outro mundo, daqui 100 anos não tenha política de vagas, não tenha capacitismo e vaga pra todo mundo. | 03 |
| C2 | Ele tem que se declarar com deficiência mental na cota. Essa é a única categoria que aparece ali. A única categoria, aspas, mais próxima, porque não é, a gente sabe que é um termo errôneo, principalmente ao se falar pra TEA. | 03 |
| C3 | tivemos uma situação, é uma aluna se desestabilizou, numa disciplina, em sala de aula, uma pessoa X, e eu nem sei de fato quem que é, eu sei que uma pessoa X disse em sala de aula que um autista não podia ser psicólogo, alguma coisa assim. E aí essa aluna, ouviu isso em sala de aula e ela tem uma necessidade, tem uma rotina muito organizada e aí ela ficou, assim, uns 15, 20 dias sem vir, sem frequentar as aulas, com dificuldade de entregar as atividades e aí uma docente, que foi muito importante nesse processo, muito sensível à aluna, praticamente passou a trocar e-mails com ela sobre a situação, do que ela ouviu na sala de aula, porque a aluna dizia que ia abandonar o curso. E não era dizer que ia abandonar por um recurso de chantagem, assim, ah, vou abandonar o curso, então me dá uma nota, não era nada disso, né? Ela estava assim, né? O que ela ouviu na sala de aula não foi bacana e aí essa professora que foi acolhendo essa aluna e depois comunicou a coordenação, o que estava acontecendo, aí essa aluna desistiu, de desistir do curso, depois ela continuou, mas foi um período, assim, bem difícil, porque depois ela teve que reprogramar as entregas, as atividades, então essa é uma situação que acontece muito, né? | 03 |
| C4 | Não apresentou respostas semelhantes. | |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas com os estudantes (2024)

Quadro 36 - Narrativas dos Estudantes: Categoria Inclusão na Educação Superior
Subitem i) discriminação e preconceito

| DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO | | |
|-----------------------------|---|------------|
| Estudantes | Respostas | Frequência |
| E1 | fui ter mais problema no regime domiciliar mesmo. Inclusive, de uma situação de tipo preconceito, de professores duvidarem do meu estado de saúde mental e se negarem mandar material e trabalhos. | 04 |
| E2 | O aluno tem que ir atrás, de quebrar as barreiras com os professores, a barreiras com colegas, as barreiras atitudinais e o preconceito, mas os alunos não conseguem, não é assim que funciona, e ela tem que funcionar de uma maneira totalmente diferente, e é uma função da Universidade, dos órgãos, da | 04 |

| | | |
|----|---|----|
| | Reitoria, da Pró Reitoria de assuntos estudantis, CTAI que é a Câmara Técnica de Política de Acessibilidade e Inclusão, a política existe no papel, mas não existe em sala de aula, ela não existe e não acontece dentro dos Campos da Unifesp. | |
| E3 | Eles entendem que na Universidade a gente tem que correr atrás das nossas coisas, e é cada um por si, as atividades que a gente não está entendendo, a forma de didática daquele professor. | 04 |
| E4 | eu sinto que eles deixam nós, cada um por si, e a gente lá ir buscar, a gente sabe como pesquisar, né, o professor ensina a pesquisar, mas as vezes a gente não sabe o que pesquisar porque a gente não compreendeu o que foi dito na aula e isso que torna muito difícil o estudo na Universidade. | 04 |
| E5 | Não apresentou respostas semelhantes | |
| E6 | Não apresentou respostas semelhantes | |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas com os estudantes (2024)

Podemos observar na narrativa de C2, “

Então, a gente já recebeu aluno com TEA que falou, eu me recusei e arrisquei entrar na ampla concorrência, porque eu não me, eu me recuso a me declarar desse jeito”. Neste momento da entrevista a pesquisadora questionou sobre o fato mencionado e indagou se era no formulário da instituição e a coordenadora C2, complementou, “não é, é do SISU, por isso que eu falo que é muito acima da gente (Dados da entrevista de C2, 2023, s.p.).

Assim, podemos identificar na narrativa de C2 que, geralmente, o estudante com TEA, entra por vagas de ampla concorrência e, muitas vezes, não realiza a autodeclaração da deficiência, por conta de o questionário associar o TEA como deficiência mental. Mais adiante, na entrevista de C2 (2023, s.p.) ela mencionou que geralmente os casos de estudantes com TEA na universidade chegam ao conhecimento do NAI devido ao “professor intolerante ou com algum aluno que ele entra em alguma situação, algum embate” Ou seja, ao analisarmos essa narrativa podemos compreender que ainda persistem algumas situações, tanto no ambiente universitário e também no documento elaborado pelo Ministério da Educação (questionário SISU), que possuem resquícios de discriminação e preconceito, como apontado por Mendes (2018), alguns dados históricos que tivemos a oportunidade de analisar o processo discriminatório que, durante décadas permeou a pessoa com deficiência em todas as esferas sociais, como na saúde, na educação, na família, no trabalho.

Segundo nossa perspectiva, não podemos perpetuar tais práticas segregadoras na educação, nem permitir a volta de ideários retrógrados. Mas, como aponta Orrú (2018, p. 680), “Infelizmente, as instituições de ensino têm sido, em diversas circunstâncias, locais de sofrimento e território de luta incessante para a pessoa com deficiência”. Para evitar que a universidade se transforme nesse tipo de arena, é necessário que esta ofereça estratégias para a permanência estudantil do público

com TEA, cumprindo, na prática, uma série de direitos legais que não devem ser omitidos. Como recomenda o artigo. 24, na LBI (Brasil, 2015a), “e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena”.

Em consonância, o professor P3, comentou sobre uma situação em sala de aula que foi mediada pela professora:

[...] um ano e meio atrás que, que surgiram esses alunos, essas questões então acho que tem sido assim, bastante desafiador e o que eu tenho tentado fazer, inclusive comigo mesmo, é de romper preconceitos, entendeu? E de achar, bom, é, se é um direito, e se isso está garantido na legislação, e se tem uma legislação específica para essas pessoas né, não sobre os autistas, mas as pessoas com deficiência, então eu acho que cabe a gente garantir isso (Dados da entrevista de P3, 2023, s.p.).

No tópico que se segue, abordamos o último subitem da Categoria III, a inclusão.

5.5.5 Categoria Inclusão do Estudante com TEA na Educação Superior – Subitem j) Inclusão

Para fechamento das três categorias analisadas, juntamente com os seus subitens, estruturamos, agora, a Categoria III Inclusão dos Estudantes com TRA na Educação Superior subitem j) Inclusão. Para iniciar essa discussão, destacamos, no Quadro 37, respostas significativas para a análise. Durante as entrevistas, dialogamos sobre a temática da inclusão na tentativa de responder um dos questionamentos e objetivos da pesquisa.

Neste Subitem j) inclusão, trazemos as perspectivas de todos os participantes da pesquisa – coordenadores, professores e estudantes, subdivididas em quadros específicos, para atingir a finalidade de compreender a inclusão dos estudantes com TEA nas Universidades. Iniciamos com os Quadros 37 e 38, que descrevem as respostas dos coordenadores e professores, respectivamente.

Quadro 37 - Narrativas dos Coordenadores: Categoria Inclusão na Educação Superior
Subitem j) Inclusão

| INCLUSÃO | | |
|---------------|--|------------|
| Coordenadores | Respostas | Frequência |
| C1 | O primeiro passo da inclusão não é só entrar tá, quando ele entra ou ela entra, é o primeiro passo, ponto cheguei aqui na universidade, e aí qual é o outro passo? Garantir conforto para estudar, garantir acessibilidade, vamos falar de acessibilidade, seria os materiais, seria garantir acessíveis aquelas atividades, daquele curso, seria inclusão na turma, seria inclusão nos grupos de trabalho, em laboratórios, em empresa Júnior e outros tipos de ações então aí que você cumpre e vai completar com uma pessoa formando ela ainda pra sociedade. | |
| | pra mim inclusão é um conceito perverso, porque deveria ser uma coisa, não deveria ser um trabalho, que deve ser feito e | |

| | | |
|----|---|--|
| C2 | uma questão a ser debatida e uma coisa que tenha que acontecer, inclusão deveria ser algo que faz parte da vida, algo que eu uso a palavra inato, algo que faz parte naturalmente do ambiente das coisas, por isso, que eu falo que é um conceito perverso, porque hoje temos que discutir inclusão, discutir como incluir e assim trabalhar para que isso aconteça, para mim, não deveria ser isso, deveria ser uma coisa fluida e não é, parece que estamos fazendo um movimento de fazer acontecer, uma coisa que já deveria ser própria da nossa sociedade, ainda mais nesse ambiente, que é o ambiente de Ensino Superior, de uma Universidade Pública Federal. | |
| C3 | É uma questão difícil né, de responder, eu acho que a gente tem muito que melhorar ainda, a gente está fazendo esse trabalho da melhor forma, vai tentando aprender cada vez mais, a gente pede treinamento para acolher da forma certa o estudante, alguns ficam satisfeitos com esses acolhimentos, outros casos são mais difíceis, então eu acho que precisa melhorar mais, eu acho que precisa capacitar mais os professores também para incluir os alunos, como abordar os alunos, por que eles recebem aquela informação e cada professor tem uma reação. | |
| C4 | Olha eu tenho, eu acho que, falando de Unifesp, eu acho que a gente tem uma política muito interessante, que no seu documento dá conta de contemplar, essas inúmeras diversidades, não só falando da questão do autismo, mas enfim, da diversidade como um todo, acho que hoje ainda, sofre, principalmente com uma questão que não é nossa, exatamente da Unifesp, que é uma questão macro e política, enfim, de necessidade de maiores investimentos, enfim maiores investimentos para Políticas de Acessibilidade e Inclusão, que deem conta de tornar esse espaço amplamente acessível e inclusivo para todas as necessidades, acho que esse é um desafio ainda para gente. | |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas com os estudantes (2024)

Quadro 38- Narrativas dos Professores: Categoria Inclusão na Educação Superior
Subitem j) Inclusão

| INCLUSÃO | | |
|-------------|--|------------|
| Professores | Respostas | Frequência |
| P1 | Acho que fica muito difícil saber como ajudar ou incluir, pois não sabemos se o aluno está precisando de alguma coisa. | |
| P2 | Eu acho que eles tem que estar né, se a gente tá pensando em inclusão, em autonomia, independência, em vida produtiva, eles tem que chegar, eles tem que começar lá do ensino, lá da educação infantil, e obviamente completar o ensino superior então eu acho isso importante, agora por outro lado Karoline eu acho que pesquisas desde jovens adultos até adultos com autismo, adultos autistas na educação superior, essa é uma lacuna importante que a gente tem no Brasil, a gente tem pouquíssimo estudo, eu oriento bastante gente tá, tanto de pós graduação, quanto de graduação eu digo pra você que de todos alunos que eu já orientei, atualmente eu tenho 17 alunos, 17 orientandos, entre pós e graduação, eu tenho somente 3 estudando questões do autismo na pós adolescência, ali 17, 18 anos até mais na vida adulta universitária então é uma quantidade pouca, é um fenômeno que a gente está começando a dar atenção agora, eu acho até que em função das dificuldades | |

| | | |
|----|---|--|
| | anteriores né, quer dizer que os diagnósticos no Brasil começaram a ser mais precisos talvez na última década então é natural que agora que essas pessoas que a gente tá olhando um pouquinho mais estejam chegando na vida adulta, na universidade então, mas sim eles tem que se formar, tem que se educar, são pessoas super capazes né, | |
| P3 | é eu acho que hoje os grupos que questionam esses direitos que eu considero reacionários, acho que eles perderam um pouco o bonde da história, acho que hoje a gente não questiona mais, são direitos, estão em uma legislação, e a gente tem que garantir e dar condições e esse tipo de questionamento,....acho que tá velho mas eu percebo em alguns colegas esses questionamentos, mas para mim é extra contemporâneo, é velho, de quem não está conectado ao século XXI !! | |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas com os professores (2024)

Analisando esses trechos das narrativas dos professores e coordenadores, podemos identificar que, entre os entrevistados, todos apontaram a inclusão como um processo de ações, ou seja, os participantes descreveram situações e relataram exemplos de intervenções realizadas dentro da universidade, mas, de maneira geral, todos sinalizaram que em meio aos desafios diários estão voltados com pensamentos e ideias de promover a inclusão e a permanência estudantil, realizando discussões de casos e tentando atender as demandas individuais de cada estudante, bem como realizando acolhimentos e mediações com os professores para a conscientização de políticas públicas educacionais inclusivas na Educação Superior.

Desse modo, os estudantes que ingressam a partir de algum programa de inclusão ou ação afirmativa na Educação Superior estão, sem dúvidas, desafiando o processo de democratização da universidade. Fato importante a ressaltar, segundo Dias Sobrinho (2010, p.1226), “É necessário esclarecer desde logo que a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas”, sendo assim, para esse público, ingressar e permanecer na universidade, significa, muitas vezes, romper com o modelo tradicional normativo de ensino. Conforme destacado por Dias Sobrinho (2010, p. 1229), “interromper o círculo vicioso da desigualdade socioeducativa”.

Cabe salientar que, um dos objetivos dos Núcleos de Acessibilidade é mediar ações que possam permitir a permanência dos estudantes com TEA durante todo o processo da graduação. É nesse aspecto que a acessibilidade, prevê um exercício de conduta que deve ser ofertado, ampliando os aspectos da educação para todos, como menciona Dias Sobrinho (2010, p.1226), “assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”.

Desse modo, nas narrativas dos coordenadores podemos identificar, que as ações de inclusão e permanência corroboram para a equidade de oportunidades, conforme destaca Sampaio

(2011, p. 18), “constitui importante passo em direção à democratização do bem público universitário e, portanto, parte do direito à cidadania plena”.

Portanto para promover a inclusão de estudantes com deficiência nas universidades, é crucial despertar neles o sentimento de pertencimento, que deve ser comum entre os estudantes. Como afirma Mantoan (2004, p. 7-8): “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza.”

Ainda no Subitem j) inclusão, analisamos as narrativas dos participantes desta pesquisa, estudantes com TEA (Quadro 39).

Quadro 39 - Narrativas dos Estudantes: Categoria Inclusão na Educação Superior
Subitem j) Inclusão

| INCLUSÃO | | |
|------------|---|------------|
| Estudantes | Respostas | Frequência |
| E1 | Não, porque eu acho que eu tenho a questão de estar envolvida com movimento estudantil, de estar na militância de forma ativa, mas eu acho que para qualquer um de nós sempre vai ser uma luta, porque a gente vai encontrar diversas barreiras, e...nós temos contatos com pessoas de coletivos neurodivergentes e de coletivos que são só para pessoas autistas de outras universidades e são as mesmas questões, são os mesmos problemas, então é a gente entrar no ensino superior depois de uma vida passando por várias barreiras, é... conseguindo de alguma forma, é... pular essas barreiras para poder chegar nesse outro nível de educação e aí a gente vai encontrando novas barreiras, ou então as barreiras que a gente já sabia que a gente iria encontrar, e aí a gente vai ter que ficar fazendo um papel assim de ir se adaptando, porque a universidade não dá tanta atenção pra gente sabe? Então tipo, você tem as leis falando que é pra gente ter acessibilidade, que é pra gente ter inclusão, que é pra gente ter adaptação, você tem as políticas de acessibilidade e inclusão, das faculdades falando isso também, mas na realidade você não tem nenhuma conscientização do corpo professor, nenhuma conscientização dos funcionários, nenhuma conscientização dos dirigentes da faculdade sobre o que nós passamos, o que é o transtorno, o que a gente precisa, quais são as nossas necessidades, e o que eles podem fazer para ajudar, então eu não sei como é que, é até engraçado eu não sei como é que eles formulam as políticas se quando a gente vai pedir pra eles as demandas que eles colocarem e que a gente pode pedir, eles falam que eles não sabem o que fazer. | 05 |
| E2 | Não, eu acho que minha fala sobre isso, é que a universidade agora ela se abriu né, para cotas inclusivas, que incluam os autistas dentro nas cotas PCD's, ela tenta também dialogar sobre o autismo, aqui no Campus de São Paulo, a gente tem uma nova política de acessibilidade e inclusão dentro da Universidade, e a Universidade está se abrindo e isso é ótimo, mas ela não está se abrindo de verdade, a política de acessibilidade e inclusão que foi criada agora em dezembro, a gente já tinha uma e agora ela foi renovada, não convidaram nenhum aluno autista, nenhum aluno PCD, na hora de criar ou discutir sobre, todos os NAI, e os professores, e todo mundo que tem que ter acesso a ela e ler, para poder trabalhar em cima daquilo, não lê, ninguém entendeu, não teve um diálogo, não teve uma conversa, assim parece muito de fechada sabe? | 05 |

| | | |
|----|--|----|
| E3 | Não. Eu acho que na Universidade e o Ensino Básico, é um abismo muito grande entre um e outro, sabe? No começo eu não me senti nada incluída, eu sinto que eu estou correndo atrás da minha própria inclusão. | 05 |
| E4 | Não acho assim, que a gente está tendo de fato ferramentas de inclusão e de acessibilidade, principalmente autistas diagnosticados tardiamente, a gente cria outras ferramentas que acabam nos machucando, e parece que é nos cobrado, que a gente continue só nos machucando, continue fazendo de outras formas, porque todo mundo faz, fizemos assim por muito tempo eu acho que os professores a direção ninguém sabe de fato o que fazer, mas ninguém de fato pesquisa o que pode ser feito, e essa questão da legislação ser muito abrangente, não especificar quais medidas são cabíveis, o que a gente pode exigir | 05 |
| E5 | Olha, eu acho que não, sabe, mas a questão é assim, eu acho que a relação com o departamento é muito boa, minha da Psicologia, e aí não dá para falar dos outros departamentos sabe. | 05 |
| E6 | Eu acho que sim, eu acho que a partir do momento que você dá um nome, fica mais fácil você quantificar isso, e fazer ações incentivadas para a população, igual que eu comentei com você da ação que eu estava tentando fazer com as pessoas trans, fazendo esse recorte, eu estava com o coletivo, acabou de ser passado a lei de identidade de gênero, a resolução, que tá intrinsicamente atrelado a isso, você ter o recorte dessas pessoas e você fomentar que essas pessoas elas, estejam dentro da Universidade, sejam por cotas ou outras ações que fazem elas permanecerem lá dentro, é essencial para melhorar, qualquer tipo de intolerância que possa existir a partir do momento que existem essas políticas e elas são funcionais, limita a existência cada vez mais desse tipo de intolerância. | 01 |

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados das entrevistas com os estudantes (2024)

A partir das respostas dos estudantes com TEA ao questionário da pesquisa, sobre seu processo de inclusão, analisamos as experiências acadêmicas de cada estudante com TEA na universidade. Suas vivências revelaram que esses estudantes não consideram que haja inclusão nas universidades nas quais estão matriculados em cursos de graduação.

Sendo assim, no que se refere à inclusão, apoiada na legislação (Brasil, 2015a), destinada a assegurar e a promover igualdade de condições, nossa pesquisa averiguou a percepção dos participantes, estudantes com TEA, acerca da inclusão na Educação Superior na universidade; o resultado mostrou que, dentre as seis estudantes com TEA, cinco responderam que não há inclusão dentro das universidades no âmbito da graduação. Ao relatarem suas vivências e perspectivas, explanaram sobre alguns avanços, algumas ações, melhorias de condições criadas pela universidade, porém, destacaram que ainda faltam, de fato, protocolos de atendimentos que possam ser compartilhados de maneira igualitária para todos os estudantes. Apenas um respondente apontou que já existe a inclusão na universidade (no caso, a USFSCar), e que ações estão ocorrendo para ampliar cada vez mais esse processo inclusivo.

Assim, quando discutimos a inclusão universitária, estamos analisando se existem ações que permitam, desde o acesso à educação superior, a participação igualitária desses estudantes na

graduação. Nesse sentido, entendemos o quanto é complexo o envolvimento de todos os responsáveis para implantar projetos, serviços, adaptações, políticas públicas educacionais que possam garantir tais direitos.

[...] ao tratarem do tema: inclusão no contexto escolar e/ou fora dele. Ou seja, o pressuposto de que diferentes olhares implicam diferentes processos inclusivos e, portanto, não existe, necessariamente, consenso ou unidade em relação a concepções, práticas e políticas que vêm sendo implementadas em nome da denominada inclusão. (Martins; Giroto; Souza, 2013, p.7).

Quanto à inclusão, podemos observar na narrativa de E3 suas vivências de dificuldades, apresentadas para dar seguimento às atividades acadêmicas,

[...] é difícil assim conversar com quem não sabe sobre o autismo, porque a pessoa vai achar que é frescura entendeu, vai achar que não é tudo isso, não é pra tudo, mas eu sei bem o que é fazer universidade sem adaptação que você precisa, é desistir, é achar que você não é capaz entendeu, mas com adaptação eu acho que a gente tem alguma chance, pelo menos (Dados da entrevista de E3, 2024, s.p.).

De acordo com Mantoan (2004, p. 40), “A inclusão é uma provocação, intenção é melhorar a qualidade do ensino, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula”. Desse modo, as adaptações podem dar suporte para que esses estudantes com TEA realizem as atividades acadêmicas e não se sintam culpabilizados por suas dificuldades ou necessidades de adaptações.

Em relação ao processo de inclusão, podemos compreender que dentro do espaço universitário pode-se criar ações, intervenções, planejamentos ou, também, pode-se criar impedimentos e limitações para o aprendizado. Sendo assim, na narrativa da estudante E5, podemos analisar a problematização das particularidades de cada estudante e a necessidade de suporte acadêmico em meio as práticas pedagógicas,

[...] porque eu acho que se a gente não falar nada para a SAADE, eles não ficam sabendo, porque eles não vêm verificar também assim, mais de perto sabe? Eles vem verificar por e-mail, mas se você não responder o e-mail, ninguém vai nem responder também, aí assim, eu acho que pessoas de outros departamentos com menos acesso ao que é o autismo, ou outras deficiências, podem sofrer mais por falta de adaptação, mas o professor nem entender porque que aquilo é uma adaptação, e porque que ele precisa daquilo, que é uma coisa estranha que não é uma coisa que todo mundo precisa, mas cada um é diferente, vai precisar de uma coisa diferente, eu já precisei de tempo extra (Dados da entrevista com E5, 2024, s.p.).

Para uma educação inclusiva, são imprescindíveis espaços para diálogos sobre os diferentes tipos de necessidades e a importância do acompanhamento pedagógico durante essas ações. Assim, podemos observar nas narrativas das estudantes com TEA que existe um interesse nos conteúdos acadêmicos, porém existem fatores que podem dificultar a concretização das atividades, em decorrência da hipersensibilidade sensorial, interação com os outros estudantes, déficit de atenção,

enfim, particularidades individuais que podem ser adaptadas sem que haja nenhum tipo de discriminação.

Dessa forma, para que haja o sucesso acadêmico, é importante compreender como os estudantes se reconhecem dentro desse processo, proporcionando-lhes o senso de pertencer àquele ambiente universitário, o senso de que é seu direito estar ali e para desenvolver seu potencial de aprendizado. É nesse aspecto que a inclusão, está intrinsecamente relacionada à performance atitudinal da comunidade acadêmica em geral. Em relação aos estudantes com TEA, podemos analisar o desapontamento em relação às expectativas de acolhimento na graduação, no discurso da estudante E4, “eu não me senti nada incluída, eu sinto que eu estou correndo atrás da minha própria inclusão” (Dados da entrevista de E4, 2024, s.p.).

A compreensão de educação inclusiva tem como objetivo ampliar as discussões sobre as diferentes necessidades decorrentes de condições individuais dos estudantes com TEA. De acordo com as respostas dos estudantes com TEA, depreendemos que, segundo a percepção da maioria dos respondentes (cinco estudantes) não há inclusão dentro das universidades, embora destaquem, em suas falas, que ocorrem ações para promover espaços adequados, como salas adaptadas nos restaurantes, salas adaptadas na biblioteca, salas de descanso ou para autorregulação, tempo adicional para provas, planos de ensino com antecedência, disponibilização de *slides* e materiais das aulas, atividades individuais e não grupais.

As pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram expectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. E isto está chegando ao ensino superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de professores, de técnicos-administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino (Guerreiro; Almeida; Silva Filho, 2014, p. 32).

Trata-se de ações que, estão em permanente construção, estão alinhadas entre os gestores, professores, coletivos, comunidade estudantil, dentro de diferentes visões e projetos de educação, regimentos e, inclusão.

Dessa forma, ao analisarmos a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), percebemos que ainda temos grandes desafios para concretizar, uma vez que existem as normas, decretos, resoluções e portarias, porém ainda faltam recursos e conhecimento de todos da comunidade universitária, o que se coaduna com a percepção presente na narrativa de E6:

[...] essa questão da legislação ser muito abrangente, não especificar quais medidas são cabíveis, o que a gente pode exigir, porque já ouvi muitas histórias de professores que se recusem mesmo, a garantir as medidas que os alunos sugerem, eu acho que falta assim,

uma conversa, mais justa, o NAI faz essa mediação, mas nem sempre o NAI é escutado pelos professores, não deveria só depender do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, acho que deveria ser um problema de todo mundo da direção acadêmica, e infelizmente não é ética, não só nas costas de 3 ou 4 pessoas”. Como complementa a narrativa da estudante 3, “a política existe no papel, mas não existe em sala de aula (Dados da entrevista de E6, 2024, s.p.).

Igualmente, guarda coerência com as assertivas de Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014, p. 32):

[...] mas existe um descompasso entre o que está no corpo das legislações e das normas e aquilo que, efetivamente, existe de concreto na realidade. A construção de uma sociedade para todos precisa de escolas e universidades que sirvam a todos, é, como a palavra diz, uma construção e, como tal, não é simples, pelo contrário, é bastante complexa. Também não é rápida, nem é isenta de contradições e ambiguidades, é um processo (Guerreiro; Almeida; Silva Filho, 2014, p. 32).

As experiências desses estudantes com TEA na graduação podem contribuir para melhorias no processo de aprendizagem, bem como, corroborar ações em favor de uma universidade mais inclusiva e acessível.

Os resultados da análise de conteúdo permitem sugerir que o acesso às vagas, voltado aos estudantes com deficiência, somente ocorrerá, de fato, caso os atuais programas de fomento à expansão e acessibilidade continuarem atuantes, ampliando o número de vagas disponíveis nas universidades federais e permitindo aos estudantes com TEA condições favoráveis de permanência estudantil, para que a inclusão se torne realidade.

Conforme o aumento de estudantes com deficiência na Educação Superior, é necessário analisar como as instituições estão se organizando para responder às necessidades dos estudantes, pois a presença de estudantes com TEA nas universidades deverá continuar crescendo, atrelada aos processos de democratização e acesso à Educação Superior.

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

Ademais, podemos observar nas narrativas dos participantes desta pesquisa, estudantes com TEA, professores e coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade que, apesar da prevalência de desafios e até mesmo obstáculos, existe um movimento estudantil, na forma de coletivos que se organizam para lutar, reivindicar e apoiar ações inclusivas dentro das universidades, bem como, professores engajados para contribuir na mediação e na elaboração de práticas educacionais inclusivas para o público da educação especial no ensino superior.

Salientamos, também, o papel dos coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, que se unem com os técnicos administrativos das universidades para, tal qual os estudantes, formarem um coletivo de serviços que possa contribuir para aperfeiçoar o acolhimento de estudantes com deficiência na Educação Superior. Desse modo, existe um movimento, um engajamento de ações políticas dentro das universidades, para refletir e executar estratégias no cotidiano acadêmico em busca da democratização do acesso e da permanência estudantil para todos.

Ainda no que se refere nos resultados e discussões, as Categorias I e II (Acesso na Educação Superior nas Universidades Federais e Ações para permanência durante a graduação, respectivamente) foram elaboradas no intuito de responder o problema desta pesquisa, que é analisar o processo de inclusão de estudantes com TEA em duas universidades federais situadas no Estado de São Paulo, de maneira a compreender se as políticas educacionais inclusivas e as práticas institucionais são capazes de contribuir e favorecer o processo efetivo de acesso e permanência.

Para responder esse questionamento, procedemos à análise acurada das narrativas dos participantes (coordenadores de NAI, professores e estudantes). A partir dessa análise, identificamos, nos depoimentos dos quatro coordenadores dos NAI, que estão sendo desenvolvidas ações no cotidiano da prática, as quais tangenciam não apenas as estratégias metodológicas, mas, também são desenvolvidas com o fito de criar ambientes acolhedores, como refeitórios com salas adaptadas, salas adaptadas dentro da biblioteca e ações extras sala de aula, na tentativa de promover a inclusão do estudante com TEA ou público alvo da Educação Especial nos *Campi*. Essas são algumas das possibilidades que os gestores elaboraram diante das orientações normativas e a realidade prática em que atuam.

Desse modo, quando questionado se o NAI, enquanto política de inclusão na educação superior, atende as necessidades de acesso e permanência dos estudantes com TEA, C1 relatou:

[...] procura atender tá, mas muita coisa agente ajeita a parte socioeconômica agente orienta, a parte de saúde agente encaminha, então o que é possível ser feito pela SAADE agente faz agente encaminha para os setores, aqui não temos um profissional da Saúde, um profissional da Assistência Social, aqui é dividido por setores então a gente procura encaminhar para que possa atender essa parte socioeconômica, garantir um alimento que é o RU, então a gente procura fazer esses encaminhamentos (Dados da entrevista com C1, 2023, s.p.).

No que se refere à legislação de apoio para a criação e funcionamentos dos NAI, o Regimento Interno das Universidades também é fundamentado pelo Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior (Brasil, 2013a), que determina o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, para provimento das

condições de pleno acesso e permanência e também tem a indicação da criação de núcleos de acessibilidade.

Durante as entrevistas, os participantes problematizaram sobre as questões de acesso e permanência estudantil na universidade, e ficou nítido que o contexto da prática é aquele em que a política está sujeita à interpretação e recriação. Segundo esse viés, destacamos algumas das iniciativas realizadas nas universidades que estão pautadas nas legislações citadas, anteriormente, nesta tese.

Por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) determina algumas garantias, como a formação de professores para a educação inclusiva. Desse modo, no relato de P3 o mesmo explicou as possibilidades de acesso para cursos, orientações ou aperfeiçoamentos na Coordenadoria de Acompanhamento Pedagógico (CAAP), Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed) e no Portal de Cursos Abertos da PoCA-UFSCar.

Identificamos, assim, que existem iniciativas voltadas para as ações inclusivas nas universidades, porém essa realidade vem se modificando muito lentamente, apesar de a legislação garantir esse direito e determinar ações para o funcionamento dos NAI, ainda observamos que existem dificuldades para atender todas as demandas.

Complementando as questões acerca da permanência, para responder outro objetivo desta pesquisa, inserimos trechos das narrativas dos participantes sobre o item: verificar se existem estratégias para a inclusão e permanência dos estudantes com TEA nos Núcleos de Acessibilidade da UF. Destacamos a narrativa de C2, quando questionado sobre a equipe mínima para funcionamento do NAI,

[...] o trabalho tem sido o seguinte, todo mundo ali tem que trabalhar com acessibilidade e inclusão, se caso tenha algum problema, alguma questão, alguma situação de acessibilidade e inclusão, que os docentes saibam procurar o NAI, nos escrever, nos perguntar se alguma coisa está acontecendo, por que daí a gente conversa com ele, a gente sempre instrui conversa com o aluno, qual que é a demanda dele, e tudo mais, a gente as vezes faz conversa conjunta, a gente o docente e o estudante, quando é um caso que envolve estudante, nessa situação e é assim que tem fluído o trabalho, então a responsabilidade da inclusão é de toda a comunidade da UNIFESP, mas isso tem sido um trabalho muito de boca a boca (Dados da entrevista de C2, 2023, s.p.).

Em consonância com a questão sobre verificar se existem estratégias para a inclusão e permanência dos estudantes com TEA nos Núcleos de Acessibilidade das UF, leiamos a narrativa de E1, quando questionada como conheceu o NAI e como que foi esse acesso ao serviço do NAI: “não, não conhecia porque não tinha nenhuma informação, na UNIFESP eu não recebi nada, então

tudo que eu descobri da instituição é porque, ou eu fico fuçando no site e eu fico lendo o documento institucional” (Dados da entrevista de E1, 2024, s.p.).

Desse modo, podemos definir, como resultado, que os núcleos de acessibilidade ofertam condições de apoio para estudante com TEA, porém, existe um descompasso na questão da comunicação e divulgação entre os atores envolvidos nesse processo, visto que as estratégias e ações desenvolvidas não estão sendo claramente publicitadas pelos órgãos da universidade.

[...] como área do conhecimento, a educação especial constitui e vem constituindo seu campo de forma plural, multidisciplinar e interdisciplinar, de maneira gradativa. No entanto, pode-se dizer que, nas últimas duas décadas, mudanças contundentes tiveram impacto na constituição do campo da educação especial e seus processos. Dois eixos de maior impacto são identificados: o teórico e o político. O primeiro define as práticas, e o segundo define e regulariza as formas como ocorrem essas práticas (Pavão, 2019, p. 15).

Portanto, os esforços de conscientização podem colaborar muito para melhorar as experiências dos estudantes com TEA na universidade, sendo que os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão que viabilizam as políticas institucionais para os estudantes da Educação Especial não podem ser vistos como os únicos responsáveis para a acessibilidade e inclusão dos estudantes dentro da universidade.

Desse modo, na tentativa de responder dois objetivos específicos desta pesquisa – identificar e discutir com a legislação federal vigente se existe uma inclusão dos estudantes com TEA na Educação Superior no Brasil; verificar como é a criação, o funcionamento e a consolidação dos programas de acessibilidade das Universidades Federais – procedemos à análise documental de acordo com Cellard (2012), e tivemos como resultado que os regimentos institucionais das universidades, que orientam o funcionamento dos NAI, estão fundamentados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que determina algumas garantias como: transversalidade da Educação Especial, atendimento educacional especializado, continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, formação de professores para a educação inclusiva, participação da família e da comunidade, acessibilidade física nas comunicações e informações, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Ainda na busca de responder aos questionamentos desta pesquisa acerca de analisar as políticas educacionais inclusivas para a população com TEA na Educação Superior nas perspectivas das narrativas dos participantes (professores, coordenadores e estudantes), apresentamos os resultados das narrativas, e, para responder o outro item dos objetivos desta pesquisa sobre identificar e discutir com a legislação federal vigente se existe uma inclusão dos estudantes com TEA na Educação Superior no Brasil, trouxemos os dados censitários das matrículas para apresentar a situação educacional no Brasil, no que se refere à reserva de vagas

para os candidatos com deficiência, no intuito de acompanhar a efetividade das políticas educacionais.

Dessa forma, apresentamos os resultados, articulando os dados divulgados nos censos do INEP (2015 a 2022) com a perspectivas que sobressaem nas narrativas dos participantes. Conforme mostramos em seção anterior desta tese, no ano de 2015 o registro censitário arrolou 173 estudantes matriculados e autodeclarados com TEA. Em 2022, houve um salto quantitativo para 2.045 matrículas, demonstrando um aumento percentual significativo de estudantes com TEA na Educação Superior, um incremento que corresponde a 3,504 %.

Analisando essa informação, que traz esse percentual bastante significativo (3,504%), em relação à fala de E1 sobre a quantidade de estudante com TEA, na universidade, a partir do contato do CONDU, lemos que:

[...] tem, tem muitas, a maior parte das pessoa que fazem parte do CONDU são pessoas diagnosticadas com TEA, então tipo agora a gente tem no grupo geral do CONDU por exemplo 60 pessoas, dessas 60, 40, eu acho que foram diagnosticadas com TEA , o CONDU, são de todos os *campus* mas principalmente do *campus* Guarulhos e *campus* Baixada Santista né, no *campus* Guarulhos a gente tem o grupo geral e a gente tem os subgrupos que é o grupo dividido por *campus*, o *campus* Guarulhos é *campus* que mais tem gente, o *campus* Guarulhos tem um pouquinho mais de 20 pessoas e lá também a maioria, mais de 50% diagnosticada com TEA (Dados da entrevista de E1, 2024, s.p.).

Ainda no que se refere à quantidade de estudante com TEA, questionamos E2 sobre quantos estudantes na sua turma são diagnosticados com TEA:

[...] tem, tem mais 2, tem um rapaz, o fulano, e tem a fulana, que é uma menina indígena, e autista, e ela entrou pelo vestibular indígena, achei super legal, e essa foi a curiosidade que ela quis contar dela, e aí a gente sempre se ajuda, os 3 autistas sempre estão se ajudando, um, está com dificuldade de falar com o professor, não consigo fazer, travou, não consigo falar também, aí a gente vai lá junto e a gente fala para o professor, sabe um dá suporte para o outro, ali na comunicação a gente é unido nesse sentido, porque a gente entende né, o que o outro está passando Dados da entrevista de E2, 2024, s.p.).

Também separamos o relato de C2, quando questionado sobre a quantidade de estudantes com TEA na universidade: “Ah, sim, tem. Eu, assim, eu consigo lembrar nomes e lembrar alunos de praticamente todos os cursos. Eu estou com uma lista de uns vinte e tantos alunos. Dentre eles, eu chuto para você que uns treze tem TEA, tá? (Dados da entrevista com C2, 2023, s.p.).

Nesse sentido, podemos identificar que, apesar dos resultados censitários entre 2015 e 2022 terem demonstrado um incremento significativo das matrículas de estudantes autistas na Educação Superior, ainda é um percentual estatisticamente muito baixo se comparado ao número total de vagas ofertadas.

De acordo com o *site* da instituição pesquisada, a UFSCar oferta, anualmente, 2917 vagas para ingresso em 66 opções de cursos de graduação presenciais. Essas vagas estão distribuídas em

seus quatro *campi*, sendo 1817 vagas para São Carlos, 240 para o *campus* de Araras, 620 para o *campus* Sorocaba e mais 240 vagas para o *campus* Lagoa do Sino, em Buri. Desse modo, das 2917 vagas ofertadas anualmente pela universidade, apenas 27 estudantes com TEA autodeclarados estão matriculados na instituição, conforme os dados cedidos pela DiGRA em 2023, significando que menos de 1% das vagas são ocupadas por esse público.

Compreendemos que as universidades brasileiras procuram cumprir as garantias contidas na letra das leis, promovendo um aumento dos números de matrículas de estudantes com TEA no Ensino Superior, mas será que estão, de fato, cumprindo os objetivos mais amplos da democratização universitária?

Nesta tese, nossos resultados expressam análises relativas a um universo de pesquisa restrito: duas universidades federais que funcionam em um único estado da federação. Consideramos, aqui, a necessidade de extrapolar essa temática de investigação para vários outros âmbitos, a fim de obtermos uma contextualização bem mais ampla.

No próximo capítulo, delineamos as considerações finais desta tese.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese nos possibilitou investigar sobre a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista na Educação Superior a partir da perspectiva de professores, coordenadores de NAI e estudantes com TEA na graduação. O foco central da pesquisa radicou em duas universidades federais situadas no Estado de São Paulo.

Conforme explanamos na apresentação desta tese, a opção por essa temática emergiu a partir da vivência da pesquisadora enquanto professora universitária, que lhe permitiu identificar a necessidade de estratégias mais sistemáticas de apoio ao estudante com TEA durante a graduação.

A partir dessa motivação, idealizamos o projeto de pesquisa que, posteriormente, desenvolvemos para este trabalho. Nossa pesquisa elegeu, como tema prioritário, verificar se as políticas educacionais inclusivas para a população com TEA na Educação Superior estão, de fato, se concretizando nas universidades escolhidas como *lócus* da investigação (UNIFESP e UFSCar).

A fim de viabilizar os resultados, trouxemos uma análise ampla das legislações atinentes ao tema, um referencial teórico consistente com os objetivos da pesquisa e, também, procedemos às entrevistas com os participantes da UFSCar e UNIFESP (professores, coordenadores e estudantes com TEA), compilando, a partir dessas entrevistas, narrativas que nos forneceram

perspectivas para entender o cenário da inclusão dos estudantes com TEA na educação superior, bem como as dificuldades e obstáculos enfrentados por eles nessa empreitada.

No decorrer desta tese, foram surgindo outros questionamentos, que julgamos necessário desenvolver, visto que facultaram maior abrangência para nosso estudo, contribuindo, assim, para responder ao problema de pesquisa o qual nos propusemos investigar, os quais consistem em: compreender como é a criação, o funcionamento e a consolidação dos programas de acessibilidade das universidades federais; identificar e discutir se a legislação federal vigente consegue garantir a inclusão dos estudantes com TEA na Educação Superior no Brasil; verificar se existem estratégias para a inclusão e permanência dos estudantes com TEA nos Núcleos de Acessibilidade das universidades federais pesquisadas.

Em relação às legislações que determinam os processos de inclusão dos estudantes com TEA na Educação Superior, apontamos para a centralidade do Programa Incluir, que, a partir de 2005, passou a promover ações de acessibilidade e inclusão na Educação Superior por meio dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão. Igualmente, pontuamos a relevância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implantada em 2008, que prevê assegurar a inclusão de estudantes desde a educação infantil até o ensino superior. Também, destacamos o papel da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, promulgada em 2015, que tem garantido os direitos educacionais de acesso e permanência das pessoas com deficiências em todos os níveis de ensino.

Nossos resultados demonstram que, embora a inclusão dos estudantes com TEA esteja prevista pela legislação brasileira, após a análise das narrativas dos participantes, na prática observamos que prevalece um cenário marcado por dificuldades e obstáculos. As dificuldades são citadas por todos os sujeitos da pesquisa (coordenadores de NAI, professores e os próprios estudantes com TEA). Dentre elas, se destaca um fator preponderante – a falta de preparo da universidade no que tange à formação dos docentes, à manutenção do preconceito e do capacitismo e a falta de estrutura da instituição para receber tais estudantes com TEA.

Pudemos verificar, e evidenciamos como um achado crucial da pesquisa, que o Programa Incluir está diretamente ligado à implementação dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão das universidades federais, sendo um dos caminhos para promover ações inclusivas na Educação Superior, porém, precisamos ressaltar que as verbas destinadas não suprem as demandas apresentadas, fazendo com que os NAI funcionem com uma equipe mínima, integrada por funcionários voluntários que estão lotados em outras funções, e trabalham como um coletivo e não como um serviço da instituição.

Esses coletivos contribuem para que as demandas existentes dos estudantes com TEA não sejam silenciadas, porém, sendo um trabalho voluntário, exige uma organização interna desses grupos para poder buscar alternativas que contribuam com a gestão institucional na construção de estratégias em prol de um ensino universitário democrático e inclusivo. Vale ressaltar que, considerando a necessidade de trazer sugestões de ações que contemplem as necessidades identificadas, se sobressai o fato de os NAI pesquisados se integrarem a duas universidades classificadas entre as dez melhores no país. Esse dado específico nos permite questionar como está sendo a implementação e a criação dos outros NAI nas universidades brasileiras (públicas e privadas).

Outro aspecto que sobressaiu, durante as entrevistas com os estudantes com TEA, refere-se à maior frequência de respostas semelhantes quando se trata das dificuldades encontradas na universidade, com respeito à acessibilidade atitudinal em relação aos professores e colegas de sala de aula. Nossos resultados apontam que este pode ser um fator relevante concernente à permanência desses estudantes. Ou seja, a acessibilidade não está relacionada apenas com conceitos físicos arquitetônicos de mobilidade, mas envolve questões relacionadas nas esferas políticas e sociais, na esfera das interações.

A acessibilidade praticada de forma relevante, conforme expressam as legislações (por exemplo, a PNEEPEI e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, garante a inclusão dos indivíduos com TEA nos espaços acadêmicos, mas nossa pesquisa mostrou que ainda existem resistências, manifestas, sobretudo, na falta de preparo da comunidade acadêmica para lidar esse público. Embora as universidades convivam, na contemporaneidade, com uma nova realidade a partir da democratização, ainda persistem muitos fatores que consolidam a falta de acessibilidade e, conseqüentemente, inviabilizam a legítima inclusão educacional, conforme patenteiam os nossos resultados.

Inferimos, a partir de nossa investigação, que a inclusão de estudantes com TEA e a disseminação do conhecimento sobre eles para a comunidade acadêmica, ainda é um desafio. Como observamos nas universidades pesquisadas, apesar da adesão às políticas públicas e da sustentação de projetos políticos próprios (regimentos internos) voltados à inclusão, é fundamental a criação de novas estratégias inclusivas frente ao aumento do número de matrículas de estudantes com TEA.

Conforme analisamos no referencial teórico, o Programa Incluir e a criação dos NAI visam promover ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica. Considerando essa premissa para a existência dos NAI em comparação com as narrativas dos participantes desta pesquisa, observamos que o funcionamento desses NAI, no

âmbito da Unifesp e da UFSCar, prioriza o acolhimento e fornecer uma mediação entre professores e estudantes, porém, não existe um local específico de atendimento, um setor apropriado, para que o estudante seja atendido. A comunicação ocorre por *e-mail* e são agendados atendimentos pontuais, de forma remota ou presencial, sendo difícil um acompanhamento. Isso indica a necessidade de melhoria nas estratégias de acessibilidade.

Outro elemento relevante, que emergiu a partir dos nossos resultados, vincula-se ao fato de, nas entrevistas dos coordenadores de NAI, ter ficado claro que não há um levantamento ou acompanhamento das taxas de evasão estudantil. Entendemos que essa falta de dados fragiliza as práticas inclusivas, pois, a partir de informações consolidadas, relacionadas a isso, poderiam ser criadas estratégias mais eficazes para garantir a permanência dos estudantes com TEA.

Durante as entrevistas com os estudantes, muitos relataram as dificuldades da acessibilidade comunicacional para dialogar com os professores e colegas. Ora, sabendo que o TEA tem como uma das características, dentro do espectro, as dificuldades de sociabilização, buscar estratégias de aproximação das pessoas pode contribuir para o processo de aprendizagem. Sendo assim, se os estudantes tivessem um espaço físico para frequentar teriam a possibilidade de ampliar o repertório de apoio, favorecendo o processo de aprendizagem e a transmissão das informações no contexto universitário, bem como a apropriação dos conteúdos dos materiais didáticos. Essa situação se coaduna com uma das dificuldades relatadas pelos coordenadores, durante as entrevistas, ou seja, a ausência de um local específico para atendimento e socialização.

De acordo com os cenários sobre os quais nos debruçamos para compilar este trabalho, não podemos deixar de apontar para as enormes lacunas investigativas no que tange às pesquisas voltadas à inclusão do estudante com TEA na educação superior. Encontramos material de pesquisa mais abrangente relativo à Educação Básica, mas, no contexto do Ensino Superior, é notável a carência de estudos.

Finalmente, com esta tese visamos, sobretudo, ampliar reflexões sobre essa temática tão prioritária, conforme mostra a análise das matrículas e pessoas com TEA no período abrangido pelo censo do INEP (2015-2022) que enfocamos nesta pesquisa. Entendemos que a temática sobre a inclusão de estudantes com TEA nas universidades federais colabora para a necessária produção de informações e dados científicos sobre o assunto, contribuindo para maximizar a reflexão acadêmica acerca dessa problemática, podendo, inclusive, se refletir sobre a elaboração e execução das políticas educacionais que assegurem a permanência dos estudantes nas universidades.

Postulamos, igualmente, que as práticas institucionais devem conceder especial atenção para promover ações igualitárias de qualidade, visto que nossa pesquisa permitiu que verificássemos que há inconsistências nas formas de lidar com o público com TEA, uma vez que

existe uma pluralidade de estudantes, pois não temos um modelo padronizado de estudante. Essas questões admitem a importância de expandir as discussões sobre o ingresso e a permanência dos estudantes com TEA nas universidades, garantindo que obtenham êxito na vida acadêmica.

Por fim, com esta pesquisa, esperamos contribuir com toda a comunidade acadêmica, no sentido de oferecermos uma melhor compreensão sobre as complexas situações que envolvem os estudantes com TEA, que são sujeitos de direitos com capacidade para estudar em qualquer nível de ensino (básico e superior), desde que atendidas suas necessidades específicas.

Nessa direção, se tornam imprescindíveis e urgentes os debates e a produção de pesquisas nessa área, para ampliar a produção de conhecimentos sobre essa temática e, assim, fortalecer estratégias que garantam a Educação Especial na Educação Superior.

Concluimos, pontuando que nosso estudo permitiu-nos ver que há avanços em desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, existem diversos obstáculos que impedem a organização e funcionamento de uma universidade acessível e inclusiva, que, efetivamente, consolide o ideal de assegurar a educação como um direito de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, C. P. C.; RAULI, P. F. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/44082/pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- ALBUQUERQUE, R. M. **O ensino de cálculo diferencial e integral adaptado para discente com transtorno do espectro autista e discalculia**: um estudo de caso com base em Vigotski. 2020. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 2020.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais - DSM-III**. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, .1980.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais - DSM-IV**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, .1994.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais - DSM-V**. Porto Alegre: ARTMED, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA -. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- BAMPI, L. N. da S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, p. 816-823, 2010. DOI: 10.1590/S0104-11692010000400022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/4224/5266>. Acesso em: 16 já. 2025.
- BANDEIRA, G. Retratos do autismo no Brasil em 2023. **Canal Autismo**, São Paulo, 1 de dezembro de 2023. Seção de Notícias. Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/noticia/retratos-do-autismo-no-brasil-em-2023/#google_vignette. Acesso em: 7 jan. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 70, 225, 1979.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BASTOS, R. **Capitalismo e crise**: O Banco Mundial e a educação na periferia capitalista. Curitiba: Prismas, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 4024**, de 5 dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1961. Disponível em: www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 28 nov. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 60.501**, de 14 de março de 1967. Aprova nova redação do Regulamento Geral da Previdência Social (Decreto nº 48.959-A de 19 de setembro de 1960), e dá outras

providências. Brasília: Casa Civil, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60501-14-marco-1967-401522-publicacaooriginal-37422-pe.html>. Acesso em: 17 de fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 62.758**, de 22 de maio de 1968. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal de São Paulo. Brasília: Casa Civil, 1968. Disponível em [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62758-22-maio-1968-403999-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,de%20dezembro%20de%201960%20\(art](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62758-22-maio-1968-403999-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,de%20dezembro%20de%201960%20(art). Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 20 dezembro de 1971. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 de ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7853**, de 20 novembro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm#:~:text=Dispõe%20sobre%20o%20apoio%20às,Público%2C%20define%20crimes%2C%20e%20dá. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 02 de jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.957**, de 15 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a transformação da Escola Paulista de Medicina em Universidade Federal de São Paulo e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/18957.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.957%2C%20DE%2015,Paulo%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Aviso Circular nº 277**, de 08 de maio de 1996. Brasília - DF. Disponível: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 18 set.2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. OREAL/UNESCO. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. MEC. **Portaria MEC N° 438**, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 01 de jun. de 1998. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=181748>. Acesso em: 16, jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n° 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm >. Acesso em: 03 de maio 2023.

BRASIL. **Decreto n° 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, Brasília: Casa Civil, 2001a. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 11 de maio 2023.

BRASIL. **Lei no 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 09 jan. 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 7 de mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n° 2**, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC; CNE; CEB, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n°s 10.048 e 10.098, que tratam da acessibilidade e da prioridade de atendimento a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Brasília: Casa Civil, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2005a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em:

BRASIL. **Lei 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para todos – Prouni, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2005b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria do Inep, n° 26**, de 23 de março de 2006. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2006. Brasília: Inep, 2006b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=195049>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 948/2007. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 jan. 20-25.

BRASIL. **Portaria nº 807**, de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Brasília: MEC; SEESP, 2010. Disponível: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=227492>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL, **Portaria normativa nº 2**, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada. Brasília: MEC; SEESP, 2010. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/SISUPortariaNormativa2.pdf. Acesso em: 22 ago.2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Casa Civil, 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto 7.611** de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 20 novembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Casa Civil, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Nota técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação aos sistemas de ensino para implementação da lei n. 12.764/2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na educação superior Secadi/Sesu-2013**. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em

condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Casa Civil, 2015a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2015b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>. Acesso em 14 de maio 2021.

BRASIL. **Lei 13.409, de 2016**, altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Casa Civil, 2016a Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em 10 de maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2016b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>. Acesso em 14 de maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017**, altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: Casa Civil, 2017^a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm. Acesso em: 10 de mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>. Acesso em 16 de maio 2021.

BRASIL Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>. Acesso em 15 de maio 2021.

BRASIL. **Lei 13.861**, de 18 de julho de 2019. 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. Brasília: Casa Civil, 2019a Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113861.htm. Acesso em: 7 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2020.zip. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2022.zip. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723**, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília: Casa Civil, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 2 jan. 2025.

BRASIL. **Lei 14.914**, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília: Casa Civil, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14914-3-julho-2024-795887-publicacaooriginal-172283-pl.html>. Acesso em: 10 de out. 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

CABRAL, L. S. A. **Avaliação Biopsicossocial da Condição de Deficiência**: aplicabilidade para o sistema de reserva de vagas na Educação Superior. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/acessibilidade-na-ufscar/avaliacao-biopsicossocial.pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.

CARVALHO, S. M. C. R. **Representação social da pessoa com deficiência frente à exclusão / inclusão**. 2010. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4876?locale=pt_BR. Acesso em: 20 jan. 2022.

CASTRO, B. G. M. M; AMARAL, S. C. S; SILVA, G. R. A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão. **O Social em Questão**. Ano XX, n. 37, p. 55-70, jan./abr. 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p.295-316.

COLEPICOLO, E. Relato de experiência/prática profissional buscando informação científica de qualidade para pesquisa em psicologia. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 133-142, dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v5n2/a09.pdf>.

Acesso em: 02 jan. 2024.

COSTA-RENDERS, E. C. Uma crônica das políticas educacionais inclusivas: a presença/reivindicação das pessoas com deficiência na educação superior. *Revista de Educação do Cogeime, Piracicaba*, v. 24, p. 93-106, 2015.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2025.

DONVAN, J; ZUCKER, C. **Outra sintonia**: a história do autismo. Tradução Luiz A. de Araújo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, Ribeirão Preto, v. 31, p. 1-10, 2020.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para Universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília v.13, n.1, p. 43-60, 2007.

FERRARI, J. B. Inclusão de um estudante autista no ensino superior, um relato de experiência na UFPR Litoral. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 7.*, 2016, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2016. p. 1-25. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/inclusao-de-um-estudante-autista-no-ensino-superior%2C-um-relato-de-experiencia-na-ufpr-litoral>. Acesso em: 14 mar. 2021.

FERRARI, M. A. L. D; SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. **Psic. Cien. & Profissão**, São Paulo, v. 27, n. 4, , p. 636-647. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZXzrDXdcz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2025.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRIANELLI, V. R.; TOMAZELLI, J.; SILVA, C. M. F. P.; FERNANDES, C. S. Diagnóstico precoce do autismo e outros transtornos do desenvolvimento, Brasil, 2013–2019. **Rev. Saúde**

Publica, Rio de Janeiro, v. 57, n. 21, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/JBftZkCxZ6SYbqkJhyvCGYP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2025.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa, **In:** MINAYO, M. C. S. (org); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, p. 67-80.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. **In:** Minayo, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34ª Ed. São Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-108.

GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J. H. da. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4YPTWZmQVM7MMwPM8BnfGdr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Questionário Amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://anda.ibge.gov.br/np_download/censo2022/questionario_amostra_completo_CD2022_atualizado_20220906.PDF. Acesso em: 7 jan. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LAURENT, É. **A batalha do autismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MAENNER, M. J.; SHAW, K. A.; BAKIAN, A. V. *et al.* **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years** — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, Monitoring Network 11 Sites, United States, 2018. **MMWR Surveill Summ**, Atlanta, v. 70, n. 11, p. 1-16, 2021. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm?s_cid=ss7011a1_w. 16 jan. 2025.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2 set. 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MANTOAN, E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v.26/27, p. 149-158, 1991.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, 2; 2003. Bauru: USC, 2004. CD-ROM. ISBN: 85-98623-01-6. 10 p. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%C3%A9-Eduardo-Entevista-semi-estruturada-An%C3%A1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf>. Acesso em 10 fev 2024.

MARCHESAN, A., CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v.17, n. 40. p.56-66, 2021.

DOI: 10.48075/rt.v17i40.26199. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199>. Acesso em: 24 de ago. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliografia, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARIA, R. P. **Indicadores para a construção de REA na Educação Superior em uma perspectiva de inclusão**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1209/5/Renato%20Pandur%20Maria.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

MARQUES, F. Mecanismos de autocorreção da ciência. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 280, p. 8-10, 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2019/06/07/mecanismos-de-autocorrecao-da-ciencia/><https://revistapesquisa.fapesp.br/2019/0>. Acesso em: 02 maios 2023.

MARTINS, L. de A. R. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 126–141, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9953>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (org.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 13-22. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-395-3.p13-22>., 2023. Disponível em: ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/51/1295/2277?inline=1. Acesso em: 09 de set. 2024.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em 12 maio 2021.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, São Carlos, v. 22, n. 57, p. 93-110, maio/ ago. 2010. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/faculdade-unicamps/engenharia-de-producao/1-mendes-breve-historico-da-educacao-especial-no-brasil/109470093>. Acesso em 10 jan. 2023.

MENDES, E. G. Formação de professores para a Educação inclusiva. In: TIBYRIÇÁ, R. F.; D'ANTINO, M. E. F. (orgs.). **Direitos das pessoas com autismo**. Comentários Interdisciplinares à Lei 12.764/12. São Paulo: Memnon, 2018. p. 94-110.

MENEZES, M. Z. M. **O diagnóstico do transtorno do espectro autista na fase adulta**. 2020. 36 f. Monografia (Especialização em Transtornos do Espectro do Autismo) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35946/1/O%20DIAGN%C3%93STICO%20DO%20TRANSTORNO%20DO%20ESPECTRO%20AUTISTA%20NA%20FASE%20ADULTA.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

MINAYO, M. C. de L. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622>>. Acesso em: 13 jan. 2024.

OLIVEIRA, D. Lei 12711/2012 e os desafios da educação superior pública no Brasil. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-6, jan. /jun. 2012. Disponível em: https://biblioteca.flacso.org.br/files/2012/06/Caderno_GEA_N1.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

OLIVEIRA, A. F. T. de M., ABREU, T. F. de. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 2, p. 69-86, jul. /dez., 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8897/6274>. Acesso em: 05 jan. 2024.

OLIVEIRA-FRANCO, C. R. de; RODRIGUES, O. M. P. R. Conhecimento dos profissionais de educação infantil sobre o transtorno do espectro autista. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 29, n. 61, p. 494-512, 2019. DOI: 10.18675/1981-8106.vol29.n.61.p494-512. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13339>. Acesso em: 24 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien: UNESCO; O5-6NU; UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 6 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF**. São Paulo: Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais; EDUSP, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10**. São Paulo: OMS; OPAS Brasil, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-11**. Brasília: Ministério da Saúde; OMS; OPAS, 2023. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/pt>. Acesso em: 6 jan. 2025.

ORRÚ, S. E. Alunos com Síndrome de Asperger: O intérprete de enunciados e o acesso à educação superior. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 3, p. 668-693, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7068/2872>. Acesso em: 6 jan. 2025.

PAIVA JUNIOR, F. Autismo nos EUA: 1 a cada 44. **Canal Autismo**, São Paulo, 1 de abril de 2023. Seção Notícias. Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/artigos/por-que-o-brasil-pode-ter-6-milhoes-de-autistas/#google_vignette. Acesso em: 7 jan. 2025.

PAIVA JUNIOR, F. Autismo + Canabidiol. **Revista Autismo**, São Paulo, v.2, n.22, p.1-50, set/dez, 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/revista/revista-autismo-no-22-set-out-nov-2023/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O. **Fundamentos da Educação Especial**. Santa Maria: UAB; NTE; UFSM, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19505/Lic_Ed-Campo_Fundamentos-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jan. 2025.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PINTO, R. Z.; GODOY, M. A. B.; COSTA, A. B. da. Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 32, n. 65, p. e27[2022], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15876. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15876>. Acesso em: 24 jan. 2024.

PIRES CONDE, E.; MELO CUNHA, B. A formação do pedagogo e sua atuação em equipes multiprofissionais de atendimento a crianças especiais. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 30, n. 63, p. 1-17, 2020. DOI: 10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14219. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14219>. Acesso em: 24 jan. 2024.

RAMOS, H. V. Diferenças sociais e ações afirmativas A luta pela igualdade. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 44, n. 173, p. 117-131, jan./mar. 2007. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/44/173/ril_v44_n173_p117.pdf

REIS, M. dos S.; ALMEIDA, A. S.; SOUZA, F. dos S.; DIAS, V. B. A formação inicial de professores de Ciências Naturais e educação inclusiva: caminhos já percorridos nas pesquisas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 34, n. 67, p. 1-26, 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17411. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17411/12895>. Acesso em: 16 jan. 2025.

ROSA, F. D.; MATSUKURA, T. S.; SQUASSONI, C. E. Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista TEA em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. **Caderno Brasileiro de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 302-316, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/5RBnBb9nWTFrbnvSr3HRzVq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 jan. 2024.

SANTIAGO, C. B. S; TEIXEIRA, R. A. G.; LIMONTA, S. V. Formação humana, diversidade e inclusão: desafios no contexto da Educação Superior. **Revista Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 49-69, 2023. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1037692/8722>. Acesso em 04 jan. 2024.

SANTOS, W. F. dos, SANTANA, V. S., DIAS, L. de S. S., TEIXEIRA, C. M. D., & PONDÉ, M. P. A. A inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior. **Revista entreideias**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 5-66, set./dez. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/33786/23606>. Acesso em 04 jan. 2024.

SCHMENGLER, A. R.; FONTOURA, G. M. .; PIZZOLOTTO, R. .; PAVÃO, S. M. de O. Atuação do psicólogo escolar na educação inclusiva. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 32, n. 65, p. 1-29, 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s14924. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14924/12384>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SALES, J. F.; VIANA, T. V. A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 15, n. 35, p. 615-634, 2020. DOI: 10.22169/revint.v15i35.1868. Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1868>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SAMPAIO, S. M. R. (org.). **Observatório da vida estudantil**. Primeiros Estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/n656x/pdf/sampaio-9788523212117.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SASSAKI, R. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Livreto Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SASSAKI, R. Terminologia Sobre Deficiência na era da Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, v. 5, n. 24, p.6-9, 2002.

SASSAKI, R. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos.4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SCHWARTZMAN, J. Condições associadas aos Transtornos do Espectro do Autismo. *In*: SCHWARTZMAN, J.; ARAÚJO, C. (eds.). **Transtornos do Espectro do Autismo** São Paulo: Memmon, 2011. p. 123-143.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtorno do espectro do autismo. *In*: TIBYRIÇÁ, R. F.; D'ANTINO, M. E. F. (org.). **Direito das pessoas com autismo**: comentários disciplinares à Lei 12.7642-12. São Paulo: Memnon, 2018. p. 16-24.

SHEFFER, E. **Crianças de Asperger**: as origens do autismo na Viena nazista. Tradução: Alessandra Bonruquer. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILVA, S. C. da *et al.* Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior. Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis- SC. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-32, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37699/37699>. Acesso em 16 jan. 2025.

SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Bras. de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15,

2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SILVA, A; GAIATO, M; REVELES L. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, S; VIZIM, M. (orgs.) **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.

SILVA, M., Mulick, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: Ciência E Profissão**, v. 29, n. 1, p. 116-131. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/RP6tV9RTtbLNF9fnqvrMVXk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SILVA, S. C. da; SCHNEIDER, D. R.; KASZUBOWISKI, E.; NUERNBERG, A. H. Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior matriculados em 2016. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37699/37699>. Acesso em: 16 já. 2025.

SILVEIRA, V. G.; ROSA, B. R.; BENITEZ, P.; TANNÚS-VALADÃO, G. Planejamento educacional individualizado de estudante com autismo na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 27, p. 1-11. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3CB76smsrNFXjLTXVYQx84F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 jan. 2024.

SPIEL, C.; SCHWARTZMAN, S. A contribuição da educação para o progresso social. **Ciência e Trópico**, Recife, v. 42, n. 1, p. 31-106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/issue/view/176/showToc>. Acesso em: 29 set. 2020.

SMITH, D. **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, K. B. da S.; CASTRO, R. F. de. Vivências de pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior: uma investigação em Porto Velho/RO. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70200>. Acesso em 04 jan. 2024.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência de Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 06 de jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar. **Regimento Interno da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade**. São Carlos: SAADE, 2016a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar. **Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade**. São Carlos: SAADE, 2016b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar. **Resolução CoAd n.087/2016**. São Carlos: SAADE, 2016c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. **Relatório do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**. Guarulhos: UNIFESP, 2018. Disponível em: https://acessibilidade.unifesp.br/images/noticias-imag/documentos_unifesp/Relatorio_NAI_Guarulhos_2018.pdf. Acesso em 7 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. **Regimento do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – 2019**. São Paulo: Unifesp, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. **Regimento do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – 2020**. São Paulo: Unifesp, 2020a. Disponível em: https://acessibilidade.unifesp.br/images/noticias-imag/documentos_unifesp/Regimento-NAI.pdf. Acesso em 7 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. **Programa Incluir**. São Paulo: Unifesp, 2020b. Disponível em: <https://acessibilidade.unifesp.br/estrutura/prac/incluir#:~:text=O%20Incluir%20tem%20como%20principal,comportamentais%2C%20pedag%C3%B3gicas%2C%20arquitet%C3%B4nicas%20e%20de>. Acesso em: 7 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. **Resolução 247**, de 13 de dezembro de 2023. Dispõe sobre a nova Política de Acessibilidade e Inclusão Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). São Paulo: Conselho Universitário da Unifesp, 2023. Disponível em: https://acessibilidade.unifesp.br/images/Politica_Acessibilidade_Inclusao/Resolucao_247_2023_Politica_Acessibilidade_Inclusao_Nova.pdf. Acesso em: 7 jan. 2025.

UNITED NATIONS – UN. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol**. New York: UN, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2025.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Educação Superior

Pesquisador: Karoline Gessiane Persegueiro

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 61312022.4.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.050.162

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de doutorado intitulado "A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Educação Superior" que será desenvolvida por Karoline Gessiane Persegueiro, RG: 40.562.852-3, Programa de Pós-graduação em Educação – UNESP/ Campus de Rio Claro, sob a orientação do Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da referida pesquisa é analisar o acesso e a permanência dos estudantes com Transtornos do Espectro do Autismo matriculados em Universidades Federais por meio de programas de acessibilidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos benefícios:

Os benefícios da pesquisa são de contribuir com informações referente à Educação Superior, bem como o funcionamento dos programas de acessibilidade e por meio disso ampliar a discussão acadêmica sobre propostas que contribuam para a inclusão das pessoas com (TEA) nas universidades.

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



Continuação do Parecer: 6.050.162

4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|-------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1986815.pdf | 29/04/2023 13:42:04 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 29/04/2023 13:41:04 | Karoline Gessiane Persegueiro | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Karoline_Persegueiro_cronograma_coleta_de_dados.docx | 29/04/2023 13:30:58 | Karoline Gessiane Persegueiro | Aceito |
| Outros | Carta_resposta.docx | 29/04/2023 13:30:31 | Karoline Gessiane Persegueiro | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhaderostoKarolinePersegueiro.pdf | 31/07/2022 20:16:26 | Karoline Gessiane Persegueiro | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 10 de Maio de 2023

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES

1. Dados pessoais:

Nome:

Idade:

2. Com quantos anos você teve o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista TEA?
3. Qual curso você está matriculado? Como foi para você a escolha do curso? Você está satisfeito com o curso?
4. Como é a sua relação com os colegas de sala e os outros alunos da universidade? Você prefere estudar sozinho ou em grupo?
5. Como é a sua relação com os professores?
6. Você apresenta alguma dificuldade dentro da universidade? Quais?
7. Já chegou a solicitar algum atendimento diferenciado junto aos professores ou para a coordenação do curso? Se sim, quais? Relate como aconteceu.
8. Quais são os locais que você mais utiliza no campus?
9. Você participa de eventos de extensão ou projetos de pesquisa?
10. Você participa das atividades culturais, esportivas e sociais, oferecidas pela Universidade?
11. Para você, o que significa estar na universidade?

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

1. Dados pessoais:

Nome:

Idade:

Formação/ano:

Especialização:

2. Há quanto tempo leciona na Educação Superior? Qual disciplina leciona?
3. Há quanto tempo leciona para estudantes com TEA? Como foi sua experiência profissional?
4. Exigiu que você estudasse sobre o tema do TEA? Nas primeiras semanas de aula, houve necessidade de algum procedimento diferenciado?
5. E a sua aula, mudou em alguma coisa? Com a inserção do estudante com TEA? Você teve que adaptar algum material, textos, conteúdo ou avaliações?
6. Quais dificuldades você percebe no percurso acadêmico destes estudantes?
7. Como é a relação dos outros alunos com o estudante com TEA? Você já fez alguma intervenção?
8. No seu entender, os estudantes com TEA têm algum tipo de ganho ao frequentar a Educação Superior? Qual?
9. O que você considera como inclusão? Você considera que esse estudante com TEA está incluindo na Educação Superior?
10. Se você que tivesse que fazer sugestões para melhorar o atendimento aos alunos com TEA, quais seriam as propostas?

ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE

1. Dados pessoais:
 - Nome:
 - Idade:
 - Formação/ano:
 - Especialização:
2. Em que ano foi inserido o núcleo de acessibilidade na Universidade? Há quanto tempo trabalha na coordenação do núcleo de acessibilidade?
3. Como é o ingresso do estudante com TEA na Universidade? Como ocorre o primeiro contato com esse aluno?
4. Desde quando a universidade atende, em seu quadro de estudantes, alunos com TEA?
5. Você sabe quantos estudantes com TEA a universidade tem matriculado atualmente? Se sim, por favor aponte a quantidade e se possível o nome do curso que frequentam.
6. Quantos e quais são os profissionais que compõem a equipe técnica do núcleo de acessibilidade?
7. Como acontece o atendimento/apoio aos alunos com TEA no núcleo de acessibilidade?
8. Que tipo de suporte o núcleo de acessibilidade oferece aos professores e aos coordenadores de curso? Vocês realizaram alguma ação/intervenção?
9. Foram discutidas medidas em relação ao ensino e aprendizagem com os professores? Foram discutidas ações como currículo ou avaliações adaptadas?
10. A Universidade tem políticas de inclusão internas para garantir o atendimento ao aluno com TEA na Educação Superior? Caso sim, quais?
11. No seu entender, o que você considera como inclusão? Você considera que esse aluno com TEA está incluindo na Educação Superior?
12. Quantos estudantes com TEA foram atendidos desde do núcleo de acessibilidade?
13. O núcleo de acessibilidade como Política de Inclusão na educação superior atende as necessidades de acesso e permanência dos estudantes com TEA?

ANEXO E – ROTEIRO SOBRE ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS

Quadro 40 - Parte 1 – Identificação

| Identificação do avaliado e da avaliação | Tipo de impedimento |
|---|---|
| | Observação: no caso de deficiência múltipla, indicar mais de uma deficiência. |
| Qual seu nome completo? | Auditiva |
| Você tem nome social? | Intelectual/Cognitiva |
| Não é obrigatório, mas você desejaria informar identidade de gênero? Não Binário; Travesti; Mulher Cisgênero; Mulher Transgênero; Homem Cisgênero; Homem Trans-gênero (nós podemos esclarecer para você, caso queira). | Física |
| Qual sua data de nascimento? | Visual |
| Como você se autodeclara em relação à sua cor/raça? Branca; Amarela (pessoa de origem asiática); Preta;Parda (mulata, cabocla, cafuza – designação dada aos indivíduos resultantes da miscigenação entre índios e negros africanos ou seus descendentes, mameluca - mestiço de branco com índio ou de branco com caboclo ou mestiça de preto com pessoa de outra cor); Indígena. Atenção: quando a pessoa com deficiência não conseguir autodeclarar sua cor, o informante deve fazê-lo. | Mental |
| Qual o seu estado civil? Solteiro/a; Casado/a; Separado/a; Divorciado/a;Viúvo/a. | Transtorno do Espectro do Autismo |
| Em qual cidade você vive? | Surdocegueira |
| Em qual tipo de domicílio você vive? Apartamento; Casa; Zona Rural; Assentamento;Comunidade Indígena; Outro. | Saberia informar o código da CID? (não obrigatório). |
| Você vive com quem em seu domicílio principal? | |
| Saberia dizer qual a renda total de sua família? (nãoobrigatório). | |
| Você recebe algum tipo de benefício financeiro governamental? (Se sim, especificar). | |

Fonte: elaborado pela autora com base em Cabral (2023, p. 31-34)

ANEXO F - Roteiro sobre aspectos biopsicossociais

Quadro 41 - Parte 2 - Matriz de atividades, participação e barreiras

| IFBrM: Domínios e Atividades | S | N | Razoável | Não se aplica | Alguma informação adicional? |
|---|---|---|----------|---------------|------------------------------|
| 1. Domínio: Aprendizagem e aplicação de conhecimento | | | | | |
| 1.1. Tem facilidade em aprender e em realizar cálculos? | | | | | |
| 1.2. Tem facilidade em adquirir habilidades? | | | | | |
| 1.3. Tem facilidade em resolver problemas? | | | | | |
| 1.4. Consegue realizar tarefas múltiplas e atender a múltiplos comandos? | | | | | |
| 2. Domínio: Comunicação | | | | | |
| 2.1. Tem facilidade em falar? | | | | | |
| 2.2. Transmite mensagens predominantemente por meios não verbais (gestos, expressões faciais, etc)? | | | | | |
| 2.3. Compreende mensagens escritas? | | | | | |
| 2.4. Produz mensagens escritas? | | | | | |
| 2.5. Sua conversação ocorre por via oral? | | | | | |
| 2.6. Sua conversação ocorre em Libras? | | | | | |
| 3. Domínio: Mobilidade | | | | | |
| 3.1. Consegue mudar e manter a posição do corpo? | | | | | |
| 3.2. Consegue alcançar, transportar e mover objetos? | | | | | |
| 3.3. Consegue deslocar-se dentro de casa? | | | | | |
| 3.4. Consegue deslocar-se fora de sua casa e de outros edifícios? | | | | | |
| 4. Domínio: Cuidados pessoais | | | | | |
| 4.1. Come com autonomia? | | | | | |
| 4.2. Bebe com autonomia? | | | | | |
| 4.3. Cuida de seu corpo com autonomia? | | | | | |
| 4.4. Consegue identificar doenças e agravos à sua saúde? | | | | | |
| 5. Domínio: Vida doméstica | | | | | |
| 5.1. Prepara refeições simples, tipo lanche, com autonomia? | | | | | |
| 5.2. Cozinha com autonomia? | | | | | |
| 5.3. Realiza tarefas domésticas com autonomia? | | | | | |
| 5.4. Cuida de outros? | | | | | |
| 5.5. Faz compras e/ou contrata serviços com autonomia? | | | | | |
| 5.6. Planeja e organiza sua rotina diária com autonomia? | | | | | |
| 6. Domínio: Educação, trabalho e vida econômica | | | | | |
| 6.1. Já tem alguma qualificação profissional? | | | | | |
| 6.2. Exerce algum trabalho remunerado? | | | | | |
| 6.3. Exerce algum trabalho por conta própria (iniciativas individuais, cooperadas ou coletivas)? | | | | | |
| 6.4. Administra seus recursos econômicos pessoais com autonomia? | | | | | |
| 7. Domínio: Relações e interações interpessoais, vida comunitária, social, cultural e política | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 7.1. Considera-se uma pessoa com boa relação consigo mesmo/a? | | | | | |
| 7.2. Considera-se uma pessoa com boa relação com os outros? | | | | | |
| 7.3. Gosta de participar de atividades culturais, de recreação e lazer? | | | | | |
| 7.4. Lida bem com suas emoções? | | | | | |
| 7.5. Você tem facilidade de lidar com situações diversas em seu contexto? | | | | | |
| 7.6. Participa de atividades da vida política esocial enquanto cidadão? | | | | | |
| Confirma que as declarações são verdadeiras? Para a comissão interna: Quem prestou as informações? A própria pessoa: Pessoa de convívio próximo (quem?): Ambos: Outros: | | | | | |

Fonte: elaborado pela autora com base em Cabral (2023, p. 31-34)