



## AUTISMO E ENSINO SUPERIOR

Leia Marcia Arruda Thiele, UNIFIEO, [leiaarruda@hotmail.com](mailto:leiaarruda@hotmail.com)

### RESUMO

O autismo é um transtorno neurocomportamental que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. Apesar de ser comumente diagnosticado na infância, muitos indivíduos com autismo chegam à idade adulta sem o devido acompanhamento e suporte. Esse cenário apresenta desafios ainda maiores quando se trata de ingressar no ensino superior. A inclusão de pessoas com autismo no ensino superior é um tema cada vez mais relevante, já que o número de diagnósticos de autismo tem crescido significativamente nos últimos anos. Além disso, a inclusão educacional desses estudantes é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e a diversidade no ambiente acadêmico, além de permitir que eles possam desenvolver seus talentos e habilidades. O objetivo deste estudo é analisar as condições de inclusão de estudantes com autismo no ensino superior, com o intuito de identificar as principais barreiras enfrentadas por esses estudantes e as políticas e estratégias que as instituições de ensino podem adotar para promover a inclusão educacional. Embora ingressem mais alunos com TEA, estes entram um atraso originado de dificuldades na educação básica, na falta de acessibilidade e na discriminação, por exemplo, fazendo com que seja necessária uma mudança institucional para que isso não se repita no Ensino Superior, criando um ambiente acolhedor e adequado às necessidades dessa população.

**Palavras-chave:** TEA. Ensino Superior. Inclusão

**Data de recebimento:** 19 julho de 2023

**Data do aceite de publicação:** 30 novembro de 2023

**Data da publicação:** 30 dezembro de 2023

**ABSTRACT**

Autism is a neurobehavioral disorder that affects communication, social interaction, and behavior. Despite being commonly diagnosed in childhood, many individuals with autism reach adulthood without proper monitoring and support. This scenario presents even greater challenges when it comes to entering higher education. The inclusion of people with autism in higher education is an increasingly relevant topic, since the number of autism diagnoses has grown significantly in recent years. Moreover, the educational inclusion of these students is essential to promote equal opportunities and diversity in the academic environment, besides allowing them to develop their talents and abilities. The aim of this study is to analyze the conditions of inclusion of students with autism in higher education, in order to identify the main barriers faced by these students and the policies and strategies that educational institutions can adopt to promote educational inclusion. Although more students with ASD are entering, they enter a delay originated from difficulties in basic education, lack of accessibility and discrimination, for example, making an institutional change necessary so that this does not happen again in Higher Education, creating a welcoming environment suitable to the needs of this population.

**Keywords:** ASD. Higher Education. Inclusion.

**1 INTRODUÇÃO**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado pelo prejuízo permanente na interação e na comunicação social em contextos diversos, incluindo, ainda, padrões repetitivos e restritos na esfera do comportamento e interesse. Essas questões se manifestam desde a infância e causam prejuízo ou limitação ao funcionamento de áreas importantes para o sujeito. Utiliza-se o termo espectro para contemplar o fato de que as manifestações do TEA são muito variáveis, de acordo com a necessidade de suporte, o desenvolvimento e a idade. Acredita-se que, ainda que a pesquisa com crianças autistas tenha avançado de forma significativa nos últimos anos, principalmente no âmbito internacional, investigações sobre o transtorno na idade adulta ainda são restritas (FREITAS; SANCHES, 2022).

Não há dados que indiquem a prevalência de autismo no Brasil. O Censo de 2010 identificava que 23,9% dos brasileiros tinham ao menos uma deficiência (visual, auditiva, motora ou intelectual); entretanto, o autismo não está incluído nesta investigação. Apesar da escassez de dados, uma informação conhecida é o aumento do ingresso de estudantes com TEA no Ensino Superior, no Brasil. Em 2019, ocorreram 1823 matrículas de estudantes com TEA em graduações, significando um aumento de 34,34% em comparação com 2018 e de 650,20% comparado com 2013 (FREITAS; SANCHES, 2022).

A escassez de informações segue se colocando em relação à permanência e à qualidade da educação direcionada aos sujeitos com TEA. Nesse sentido, novas investigações nesse âmbito tornam-se necessárias para conhecer e aprimorar o acesso ao Ensino Superior, especialmente considerando que é uma fase da vida na qual a pessoa com TEA não tem sido suficientemente contemplada na literatura científica brasileira.

O objetivo deste artigo é investigar de que maneira o acesso ao Ensino Superior tem se dado, no Brasil, para pessoas autistas. Os objetivos específicos estão relacionados à revisão a respeito de como tem se proposto a permanência e a qualidade do ensino para pessoas com TEA no Ensino Superior, discutindo desafios, potenciais e perspectivas nesse âmbito.

Trata-se de revisão bibliográfica. Foram utilizadas as plataformas Scielo, PePSIC, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES para encontrar artigos e produções acadêmicas dos últimos 10 anos, todas em língua portuguesa, mencionando a realidade brasileira e disponíveis de forma integral na internet. Os descritores utilizados foram “transtorno do espectro autista” e “ensino superior”.

### 1. REVISÃO HISTÓRICA

#### 1.1 Evolução do conceito de TEA

O começo das discussões sobre deficiência mental na infância tem origem no caso de Victor de Aveyron, menino encontrado por caçadores em 1798, após ter crescido com lobos. A criança foi estudada pela medicina moral, dando origem à psiquiatria e psicologia. Nesse momento, o que ganhou o nome de psicologia infantil futuramente se referia às deficiências mentais como “idiotice” ou “loucura infantil”, até então tidas como irreversíveis (SILVA NETO et al., 2022).

Em 1926, na Alemanha, foi a psiquiatra infantil Grunya Sukhavera a responsável pelo início do uso do termo “autista”. Grunya relatou e descreveu o comportamento de 6 meninos do Departamento de Psiconeurologia infantil em Moscou. A cientista ainda descreveu a psicopatia excêntrica como portadora de diversos elementos comuns aos utilizados na descrição do DSM-V, de 2013 (SILVA NETO et al., 2022).

A definição e descrição de autismo foram sofrendo grandes modificações ao longo do tempo. No ano de 1906, Heller descreveu uma demência precoce que entrou no DSM-III, no âmbito dos Transtornos Desintegrativos da Infância. Embora, mais tarde, tenha sido demonstrada necessidade de distinção entre autismo e esquizofrenia infantil, em 1987 e nos anos próximos, na psiquiatria infantil, houve descrições da esquizofrenia infantil com as mesmas características utilizadas, na época, para descrever o autismo. A inclusão de características psicanalíticas na psicologia infantil levou à desvinculação da imagem da criança enquanto um adulto em miniatura, levando à criação da psiquiatria infantil, com o envolvimento de pediatras nesta especialidade (SILVA NETO et al., 2022).

Com a emergência da psiquiatria infantil, houve um incremento do interesse de estudo pela temática. O autismo é objeto de investigação de diversas abordagens teórica:

O autismo tem sido estudado por várias abordagens teóricas [...] Segundo Rutter, deu início a discussão do autismo a partir de diferentes teorias buscando distinguir as terminologias de autismo, esquizofrenia e psicose infantil e relacionar as diferenças entre as abordagens psicogênicas e orgânicas relacionadas ao estudo do Sistema Nervoso Central e foi pioneiro em relacionar o autismo infantil com bases genéticas. Ademais, em torno de 1980, surgiu a profissão de analista do comportamento aplicada, que marcou avanços no tratamento e estudos do TEA e até os dias atuais representa a referência em terapêutica. Ivar Lovaas foi o pioneiro na aplicação da análise do Comportamento Aplicada no tratamento do autismo e ganhou notoriedade por se dedicar ao TEA com exclusividade e desenvolver o modelo de tratamento compreensivo com enfoque na intervenção de múltiplos comportamentos de diferentes naturezas de modo concomitante e fazer contraposição aos formatos de terapias focadas em comportamentos específicos. Ademais, estudos posteriores concluíram que o autismo é uma síndrome com comportamentos específicos, manifestados precocemente, com alteração em diversas áreas do desenvolvimento como percepção, linguagem e cognição. Dessa maneira, a síndrome de Asperger se aproxima do autismo na dificuldade de comunicação social, porém não em linguagem e cognição. Já na oitava edição do CID-10 (Classificação Internacional de Doenças), o autismo vem descrito como esquizofrenia, na nona edição entrou na categoria de psicose infantil e só na edição de 2004 entrou na categoria de transtornos globais de desenvolvimento. Hoje as classificações do CID-10 e do DSM são equivalentes a fim de evitar confusão para os pesquisadores clínicos. E atualmente, a teoria mais aceita

é a de que o TEA é decorrente de características genéticas e o ABA vem ganhando destaque como o tratamento de primeira escolha (SILVA NETO et al., 2022, p. 11-12).

Dessa forma, o avanço no estudo do autismo se caracteriza pela passagem de um período de confusão do transtorno com esquizofrenia e psicose infantil, passando por abordagens estritamente comportamentais, no início. Hoje, portanto, trabalha-se fundamentalmente com a ideia de um transtorno global do desenvolvimento.

De acordo com um dos primeiros a definir o autismo, Dr. Kanner, trata-se de um distúrbio inato do contato afetivo, no qual crianças, desde o nascimento, não sentem o interesse de entrar em contato com o ambiente social e interagir com outros seres humanos. Apesar desta definição ser clássica, os avanços da medicina trouxeram muitas outras definições. Tem-se, aqui, a dimensão da grande complexidade do TEA e de suas características multifatoriais, fazendo com que seja necessário que as equipes interdisciplinares – com diversos profissionais de diversas áreas e mais os responsáveis pelos sujeitos com o diagnóstico – atuem em prol da detecção, diagnóstico e intervenção precoce (LEONEL et al., 2022).

Atualmente, o TEA encontra-se no Código Internacional de Doenças (CID-10), permitindo a realização do diagnóstico por qualquer médico capacitado. O TEA, enquanto transtorno do neurodesenvolvimento, se manifesta através de diversas formas clínicas. Entre os sinais presentes e comuns, estão o déficit de interação social, associado a déficits de comunicação verbal e não-verbal e a comportamentos estereotipados e repetitivos (LEONEL et al., 2022).

Segundo a Associação Americana de Psicologia, o TEA poderia ser abordado em três níveis, considerando o Nível 3 como o mais grave e o Nível 1 como o mais leve (SILVA et al., 2022):

- Nível 3: precisa de auxílio muito substancial;
- Nível 2: precisa de auxílio substancial;
- Nível 1: precisa de auxílio.

Entretanto, essa diferenciação não é tão simples. Esta questão se materializa ao perceber que indivíduos, mesmo quando classificados no mesmo nível, mostram grande variabilidade no comportamento, tanto nos fatores relacionados à comunicação e interação social, quanto nos aspectos comportamentais rígidos (SILVA et al., 2022).

### 1.2 Inclusão no Ensino Superior

Tanto no Ensino Superior quanto nos outros níveis de ensino, a inclusão pode ser considerada recente. Com as legislações surgidas na década de 90, houve um aumento considerável dessa discussão, levando gradativamente até o Ensino Superior. Esta etapa do ensino, nesta temática, é ainda menos consolidada, embora possam ser observados avanços recentes (LEONEL et al., 2022).

Algumas políticas foram criadas a partir dos anos 2000 e trazem especificamente o público da educação especial, as condições e formas de acesso. Em 2003 cria-se a portaria nº 3.284, que trata das condições de acesso, mobilidade e utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino superior, levantando a discussão sobre acessibilidade desses espaços para as pessoas com deficiência. O programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, surge em 2005 com o intuito de apoiar no desenvolvimento de políticas de acessibilidade nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), por meio da criação/fomento dos Núcleos de Acessibilidade. O programa é o primeiro com esta finalidade específica, e por esse motivo, de fundamental importância para o desenvolvimento das próximas ações. Posteriormente é criada a Lei das Cotas, em 2012 (nº 12.711) que também apoia a disponibilização de vagas para este público. E logo após, em 2014, no Plano nacional de Educação

(PNE 2014-2021), em que são colocadas estratégias que envolvem essa temática, a 12.4 e 12.20, que trazem respectivamente a necessidade da ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil e a ampliação da participação dos grupos que são historicamente desfavorecidos no ensino superior, por meio de políticas afirmativas. Este panorama corrobora assim com a discussão e avanços no acesso, permanência e conclusão destes acadêmicos nesta etapa de ensino (LEONEL et al., 2022, p. 2-3).

É nesse cenário que houve um ambiente propício à criação de núcleos e programas especializados para o atendimento adequado, que possibilitasse a permanência desses estudantes, considerando as necessidades educacionais especiais – com grandes repercussões dos embates, lutas e da participação das pessoas com deficiência nesses desafios e nas conquistas alcançadas. No que diz respeito ao Ensino Superior, ainda há políticas e diretrizes atendimento educacional especializada, seguindo-se as normas instituídas de forma geral, levando em conta as especificidades desta etapa de ensino (LEONEL et al., 2022).

Na Educação Superior, a transversalidade da educação especial se manifesta efetivamente através de ações de promoção do acesso, permanência e participação dos estudantes. Estas ações contemplam o planejamento e a organização de recursos e serviços. Estão incluídas, na promoção de acessibilidade, as áreas arquitetônicas, as comunicações, os sistemas de informação, os materiais didáticos e pedagógicas, devendo haver disponibilização nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as ações de ensino, pesquisa e extensão (LEONEL et al., 2022).

A capacitação e a formação docente são tópicos fundamentais para a implementação de políticas inclusivas no Ensino Superior. É necessária a avaliação da necessidade específica de cada aluno, realização de diagnóstico da instituição sobre as condições de acessibilidade, além de criar um grupo que garanta a efetivação das políticas de inclusão universitária. Nesse sentido, é fundamental que se trabalhe em prol da eliminação de atitudes defensivas em situações reais e imaginárias dos docentes nas disciplinas, considerando o medo do desconhecido e o desafio colocado pelo trabalho com a educação especial (LEONEL et al., 2022).

O Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior precisa estar articulado uma rede de apoio com recursos materiais e humanos adequados, garantindo a acessibilidade, permanência e diplomação dos alunos. Deve ser um espaço propício à estimulação de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, tendo como objetivo o desenvolvimento integral (LEONEL et al., 2022).

Embora haja pesquisas que tratem do Atendimento Educacional Especial no Ensino Superior, comparando propostas e legislação, não são expostos dados detalhados dos serviços prestados ou não. Dessa forma, ainda não está, de fato, disponível uma política de Atendimento Educacional Especializado para o Ensino Superior. Até o momento, não houve inclusão desta questão na legislação competente (LEONEL et al., 2022).

O crescimento notável da entrada de pessoas com TEA nas graduações está associado a respaldos e incentivos legais. Pessoas com TEA são consideradas, para todos os efeitos legais, pessoas com deficiência, de acordo com a Lei nº 12.764. Assim, a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência coloca que as pessoas com TEA possuem, como direito, o acesso à educação inclusiva em igualdade de oportunidades, em todos os seus níveis. Mais especificamente sobre o Ensino Superior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que, como direitos a serem garantidos, estão o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência (FREITAS; SANCHES, 2022).

Assim como as produções científicas sobre adultos com autismo são escassas – voltam-se muito mais ao âmbito infantil –, também há falta de produções científicas a respeito da inclusão, permanência e qualidade de ensino desse público no Ensino Superior. No Brasil,

estudos com estudantes universitários com TEA ainda são restritos, embora seja crescente o número desses alunos ingressando nas universidades brasileiras com o incentivo das políticas públicas (FREITAS; SANCHES, 2022).

## 3 METODOLOGIA

Trata-se de revisão bibliográfica. Foram utilizadas as plataformas Scielo, PePSIC, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES para encontrar artigos e produções acadêmicas dos últimos 10 anos, todas em língua portuguesa, mencionando a realidade brasileira e disponíveis de forma integral na internet. Os descritores utilizados foram “transtorno do espectro autista” e “ensino superior”.

## 2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Freitas e Sanches (2022) resgatam estudos que apontam para maior prevalência de sintomas psiquiátricos em adultos com TEA, especialmente ansiedade, depressão e solidão – sendo estas as mais relatadas pelos alunos. Além disso, o fato de a experiência universitária para estudantes com TEA ser vinculada, em muitos casos, ao sofrimento psicológico indica que as universidades, de forma geral, não têm promovido a inclusão das pessoas com TEA de maneira efetiva.

Para que esses estudantes possam suceder no ensino superior, destaca-se a importância do suporte tanto acadêmico, como não acadêmico. No entanto, há ainda pouco consenso e informação disponível sobre necessidades exclusivas dos jovens com TEA no Ensino Superior e sobre como melhor atender e dar suporte a esses estudantes, de forma a possibilitar e facilitar seu sucesso acadêmico e social. Assim, [...] percebe-se que a literatura atual sobre as experiências e programas para graduandos com autismo no Ensino Superior é fragmentada, se fazendo explícita a necessidade do desenvolvimento de pesquisas, no sentido de entender como melhor atender essa população e garantir seu sucesso acadêmico. Desse modo, a escassez de dados sobre essa população pode dificultar a inclusão dos universitários brasileiros com TEA (FREITAS; SANCHES, 2022, p.-5).

Ainda que a legislação garanta o acesso e a permanência das pessoas com TEA em todos os níveis de ensino, as pesquisas seguem sendo insuficiente para que se garanta e respalde um ensino de qualidade, com estudantes que permaneçam. Há, ainda, contradição entre a pequena quantidade de estudos sobre a temática e a realidade dos graduandos com TEA, considerando que eles vêm ingressando em números crescentes no Ensino Superior (FREITAS; SANCHES, 2022).

Entre os poucos estudos da temática, pode-se encontrar relatos de dificuldades percebidas pelos estudantes, especialmente acerca das metodologias de ensino e avaliação. Entretanto, também estão muito presentes fatores socioemocionais, diagnóstico tardio, relacionamento interpessoal e barreiras informacionais, atitudinais e linguísticas. Corrobora-se, assim, os dados que apontam para uma experiência de graduandos com TEA no Ensino Superior repleta de questões associadas à saúde mental, dificuldades de comunicação e aspectos do dia a dia, indicando, possivelmente, sofrimento psicológico (FREITAS; SANCHES, 2022).

Analisando a experiência de estudantes com TEA, foram indicadas possibilidades de promoção de inclusão e melhora da vivência acadêmica. Entre elas, estão adaptações e

flexibilizações de metodologias de ensino e avaliação; fortalecimento de núcleos e serviços de apoio; divulgação de informações sobre as possibilidades de adaptações e serviços de apoio; e capacitação de profissionais e professores da educação inclusiva, especialmente para o TEA. Entretanto, essas indicações de adaptações e intervenções são mencionadas como possibilidades a serem vislumbradas, não como atividades que já foram realizadas e avaliadas (FREITAS; SANCHES, 2022).

É comum, portanto, que os estudos não se proponham a realizar intervenções no contexto dos estudantes com TEA no Ensino Superior. Considerando a escassez de propostas, nos estudos, de trabalhos que implementações e avaliação dos efeitos de cada adaptação realizada e seus impactos nas dificuldades dos alunos e da instituição, tem-se dados insuficientes que poderiam ser utilizados como embasamento para práticas educativas inclusivas neste âmbito (FREITAS; SANCHES, 2022).

Leonel et al. (2022) salientam que, embora a legislação brasileira tenha avançado nos processos de inclusão, ainda pode ser notada grande defasagem entre políticas, concepções teóricas e práticas na universidade. Assim como em outros casos de Atendimento Educacional Especializado, o graduando com TEA precisa de um atendimento diferenciado. Para isso, é essencial a criação de um vínculo afetivo, traçando objetivos, estudando suas características efetivas e, portanto, aplicando distintos métodos na intervenção, de acordo com as necessidades de cada aluno.

É chamada a atenção, ainda, assim como em outros estudos, para a necessidade de que a equipe de docência do Atendimento Educacional Especializado trabalhe em conjunto com uma equipe multidisciplinar. Podem atuar em conjunto, por exemplo, professores das disciplinas e psicólogos, entre outros profissionais. Ainda, é imprescindível o estudo e aperfeiçoamento incessante dos profissionais, principalmente considerando que os estudos sobre o TEA seguem em fase inicial, com as pesquisas mostrando novidades com frequência.

A lei garante, atualmente, o direito de que os alunos com TEA acessem a rede regular de ensino, podendo também acessar métodos e recursos educativos voltados ao atendimento de suas necessidades. É fundamental que se crie zonas de desenvolvimento proximal enquanto estratégia de mediação pedagógica orientada para o futuro. Investe-se, portanto, em aprendizagens que, ainda que não estejam consolidadas, estão em processo de maturação. Nesse sentido, o professor deve levar em conta a especificidade da pessoa com autismo, investir nas potencialidades e nas suas possibilidades de interação. Assim, será possível a construção da inclusão, com potencialização da constituição de um ser social, membro de uma cultura e com o direito de acessar o patrimônio da cultura (NASCIMENTO; SILVA; TEIXEIRA, 2022).

A inclusão na educação para autistas requer, inicialmente, uma habilidade cuidadosa de avaliação da situação contextual com possíveis questionamentos: “quem é o indivíduo? quais os seus vínculos? quais os pontos de partida para um trabalho pedagógico?”. Tais perguntas permitem um levantamento de possibilidades que considera o que falta e o que o sujeito possui. Por conseguinte, após a identificação, são desenvolvidas estratégias plurais, a fim de se adquirir as habilidades básicas de desenvolvimento, porque os objetivos de trabalho com o aluno devem ser definidos tomando o aluno como parâmetro de si mesmo. [...] Para muitos estudantes portadores do espectro, é difícil lidar com as demandas da universidade, por mais que os colegas mobilizem esforços, o estresse vivido em diferentes situações pode levá-los, inclusive, a abandonar o curso. Sendo assim, as razões pelas quais um estudante com TEA falha ou desiste de um curso estão mais relacionadas com problemas de gestão de estresse do que com uma falta de capacidade intelectual ou compromisso com o curso. Para o estudante com o TEA a formação em ensino superior nas universidades traz consigo a ansiedade por cada professor ter métodos diferentes um do outro, por não haver um padrão em relação ao que esperar das aulas e as autocobranças e expectativas em relação nunca são completamente satisfeitas. No ensino escolar o objetivo da maior parte dos alunos é alcançar notas altas, diferente disso, na faculdade essa não é a única preocupação. É preciso também que o discente escreva artigos, participe de eventos e

outras coisas do gênero, o que pode ser bem exaustivo para o portador do espectro por apresentar dificuldade de interação social (NASCIMENTO; SILVA; TEIXEIRA, 2022, p. 4).

Coloca-se, portanto, uma diferença essencial da formação universitária em comparação com o ensino básico. É necessário, portanto, que se investigue e se auxilie no que diz respeito à maior necessidade de interação social presente no ambiente acadêmico, bem como à grande diversidade de métodos de acordo com a disciplina. Esses motivos mostram, mais uma vez, por que os estudos relacionados ao TEA no Ensino Superior não podem continuar escassos, tendo em vista toda a sua particularidade – além do já citado aumento da presença de pessoas com TEA nas Universidades nos últimos anos (NASCIMENTO; SILVA; TEIXEIRA, 2022).

Ainda que o TEA venha aumentando a sua incidência ao se tornar cada vez mais recorrente nas universidades, poucos estudos são realizados sobre essa temática – a maior parte se refere a aspectos clínicos, avaliações e relações familiares. Ainda, segue uma limitação ao estudo da infância, deixado de lado as pessoas com TEA adultas (NASCIMENTO; SILVA; TEIXEIRA, 2022).

Em relação à formação de professores, esta deve ser contextualizada com a necessidade de inclusão. O professor necessita de conhecimento sobre seus alunos, para poder lidar com suas particularidades. É necessário o planejamento de estratégias e flexibilizações, ao mesmo tempo em que se considera a individualidade dos alunos, sejam autistas ou não (NASCIMENTO; SILVA; TEIXEIRA, 2022).

Além disso, o aluno necessita de um espaço propício ao diálogo com o professor e com os outros alunos, para que possam conhecê-lo e aprender uns com os outros. Nenhum aluno deve sofrer exclusão da educação em virtude de suas diferenças e/ou deficiências. A inclusão, no âmbito da educação, significa direcionar o olhar para que se possa compreender a diversidade, com respeito às diferenças. Nesse sentido, em 2016 entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, garantindo a autonomia e afirmando a capacidade dos cidadãos com TEA para que exerçam atos da vida civil de forma igualitária com as demais pessoas (NASCIMENTO; SILVA; TEIXEIRA, 2022).

A percepção dos discentes acerca da inclusão dos estudantes com TEA nos faz perceber a importância de não padronizar procedimentos, buscando compreendê-los de acordo com uma relação dialógica. Os alunos com TEA desejam que os escutem, reconhecendo que são seres inteligentes, ao invés de se contentarem em estudar o seu comportamento. Nesse sentido, busca-se evidenciar que não há ninguém melhor para falar sobre o funcionamento do TEA do que os próprios autistas (NASCIMENTO; SILVA; TEIXEIRA, 2022). O aumento das matrículas na graduação, por parte de alunos com TEA, está associado às intervenções precoces que aperfeiçoam o prognóstico e às políticas de inclusão na educação de pessoas do público-alvo da educação especial (SILVA et al., 2022).

O ingresso na universidade pode ser considerado uma tarefa de desenvolvimento típica da transição para a vida adulta, por isso, é comum e perfeitamente possível que expectativas sejam idealizadas e não correspondidas na realidade da vivência acadêmica, como no caso dos discentes entrevistados. Passando à análise da categoria barreiras da inclusão, [...] os participantes tinham dificuldade na realização de provas com questões com margem para outras interpretações. De fato, esta dificuldade está relacionada às características da pessoa com TEA, que são caracterizadas por possuírem déficits persistentes na comunicação. Limitar a ambiguidade e fornecer orientações concretas e explícitas é uma estratégia que funciona muito bem para as pessoas com TEA (SILVA et al., 2022, p. 388).



Ainda, muitas vezes, o tempo extraem provas, necessário para diversos alunos com TEA, nem sempre é respeitado, sendo um fator complicador. Algumas formas de avaliação poderiam ser repensadas, além de outras estratégias de ensino, incluindo o uso de plataformas e recursos EAD. A literatura mostra que as principais dificuldades de aprendizagem do indivíduo com TEA estão associadas ao hiper foco, rigidez do pensamento e pensamento visual (SILVA et al., 2022).

Os diferentes entendimentos sobre o que é autismo e em relação à formação dos docentes aparecem com frequência:

Na perspectiva dos estudantes autistas fica evidente que a acessibilidade de forma adequada para esse grupo, e todo o aporte legal que a preconiza, ainda não se traduz em muitas das práticas de gestão, estrutura e organização do ensino superior, salvo algumas atitudes de profissionais e estudantes mais abertos e sensíveis à pauta do autismo e alguns espaços como a biblioteca. A falta de cuidado no processo de ensino e aprendizagem, nos espaços de alimentação e lazer, são marcados por esses estudantes como uma barreira à sua inclusão. Em seus registros, o capacitismo aparece contundentemente como barreira à acessibilidade, bem como aparece nos registros dos gestores e professores. Isso leva à constatação de que a barreira atitudinal é um impeditivo significativo para a acessibilidade dos estudantes autistas no ensino superior. Deste modo, pode-se afirmar que o primeiro passo para se obter condições adequadas de acessibilidade aos estudantes autistas é proporcionar ações que resultem no rompimento do capacitismo e suas consequências nocivas ao processo acadêmico. Para tanto, sugere-se a formação docente, a inclusão da deficiência no conteúdo acadêmico como variação humana e a participação dos estudantes e profissionais autistas nos diversos espaços de discussões e ações acadêmicas (SILVA; SCHNEIDER, 2020, p. 6).

Silva e Schneider (2020) ainda sistematizam algumas propostas pertinentes para a inclusão de alunos autistas, de acordo com acessibilidade: Adequação do espaço destinado às atividades de avaliação, a partir das necessidades do estudante com TEA; Reduzir os imprevistos e a insegurança; Utilização de materiais pedagógicos adequados ao estilo e ritmo de aprendizagem dos alunos com TEA; Ensino estruturado e rotina clara e explícita; Adequar a linguagem, tanto na organização quanto na disponibilização de atividades pedagógicas; Ofertar tutoria ou bolsista de apoio; Promover atividades que visem ao desenvolvimento de habilidades sociais para resolução de problema; Buscar o apoio dos familiares e amigos para o envolvimento nas atividades acadêmicas dos estudantes; Acompanhamento e formação aos professores e funcionários da Instituição de Ensino Superior; e Conjunto de ações que possibilitem a eliminação de preconceitos e estereótipos.

Ainda, é chamada a atenção para a intersecção da deficiência com outros marcadores sociais, além da interdependência, as quais são registradas enquanto constituintes da experiência desses estudantes no Ensino Superior. O ativismo também é notável enquanto maneira de resistir à falta de acessibilidade e colaboração em pesquisa, debates e discussões sobre o autismo.

[...] existe um duplo desafio para se alcançar condições de acessibilidade satisfatórias para o estudante autistas no ensino superior, que proporcionem a inclusão de fato e de direito a esse grupo. O primeiro é de ordem macro, relacionado à lógica das políticas públicas atuais. O outro é de ordem micro, pois é preciso melhorar ainda mais as condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas IES. É possível que algumas estratégias [...] sejam necessárias como facilitadoras para graduandos autistas como a dilatação do tempo para execução de provas e atividades; a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva de apoio a aprendizagem; o uso de informações visuais, comunicação objetiva e sem linguagem figurativa; a eliminação de barreiras que provoquem desconforto sensorial, o aviso prévio sobre as mudanças na rotina, dentre outras. Conclui-se que, para melhorar as condições de acessibilidade para

graduandos/as autistas, é necessário: 1) Maior investimento governamental e das IES voltados à acessibilidade; 2) Melhores condições de trabalho aos professores; 3) Romper com o capacitismo presente no contexto acadêmico; 4) Romper com normocentrismo nos currículos e práticas tanto dos docentes como dos Núcleos; 5) Investir na formação do corpo acadêmico em geral; 6) Promover maior diálogo entre o estudante com autismo e os docentes; 7) Voltar os olhos para a “pessoa” e sua experiência interseccional de seus diferentes marcadores identitários e não só para a deficiência. Destaca-se duas premissas importantes que devem ser consideradas nesse processo: 1) A acessibilidade atitudinal perpassa todas as outras formas de acessibilidade, portanto, deve ser a primeira a ser investida e fortalecida em todos os segmentos acadêmicos; 2) A condição de acessibilidade adequada para responder as especificidades do estudante autista só é possível com a participação efetiva dele(a) (SILVA; SCHNEIDER, 2020, p 7).

Nesse sentido, trata-se da necessidade de apreciar os outros marcadores sociais e as outras subjetividades do aluno autista, de maneira a não o reduzir ao TEA, possibilitando um olhar integral. Essa proposta é possível com o fortalecimento de vínculos e com a construção de espaços de diálogo, dando voz e autonomia aos alunos.

Para isso, é preciso partir da premissa de que o autismo é uma característica da diversidade humana, não devendo ser entendido como um problema que necessita de solução, mas sim enquanto uma característica cuja intersecção com diversas outras características – corporais, sociais etc. – formam a subjetividade do sujeito. Portanto, é imprescindível conhecer os diversos marcadores sociais que fazem parte dos estudantes com TEA que acessam o Ensino Superior e suas intersecções na relação com o meio, podendo criar ou fortalecer desigualdades e resultar em barreiras no processo acadêmico (SILVA et al., 2020).

É possível notar, através da literatura, uma constatação de que os sujeitos com TEA acessam de maneira mais tardia o Ensino Superior, em comparação com os estudantes neurotípicos. Ter de enfrentar barreiras no ingresso no ambiente escolar, desde a educação básica, se reflete no adiamento do ingresso ao Ensino Superior. Soma-se a esse cenário, ainda, as barreiras de ingresso, como provas e ambiente inadequados (SILVA et al., 2020).

A mulher autista também pode viver uma experiência qualitativamente diversa do homem. As mulheres com deficiência podem estar em desvantagem, devido a questões como taxas extremamente baixas de emprego, violência doméstica, agressão sexual, entre outras. Mulheres com deficiências de desenvolvimento são, com frequência, vítimas de abuso inqualificável.

As mulheres com TEA têm três identidades, as quais contribuem para a vivência das barreiras: 1) serem do sexo feminino, gênero que enfrenta mais obstáculos e subjugação; 2) terem deficiência, num mundo em que grande parte das pessoas não tem e vive numa relação assimétrica de poder com seus iguais, enfrentando, assim, vários obstáculos para serem totalmente incluídas em suas comunidades e; 3) serem mulheres com autismo, uma vez que são a minoria nas pesquisas, nas práticas baseadas em pesquisa e a comunidade de pessoas com TEA, em grande parte, centra-se no sexo masculino. Isso faz com as mulheres com TEA sejam triplamente oprimidas. Grande parte das políticas sociais para a promoção das igualdades, as quais mencionam as categorias discriminadas socialmente como a de gênero, não inclui a deficiência no debate e no cruzamento com outras categorias. [...] Sendo assim, no aspecto gênero e deficiência, constatou-se maior número de estudantes do sexo masculino em relação ao sexo feminino que acessam o ensino superior. O motivo que leva a essa primazia masculina, pode-se hipotetizar algumas explicações como a de considerar a existência de uma subnotificação de mulheres com TEA; ou a dimensão histórico-social de que se dá maior valor à educação de meninos do que de meninas, conseqüentemente poucas conseguem acessar o ensino superior; ou, ainda, pelo caráter de maior vulnerabilidade das mulheres, para que elas não sejam incentivadas a ocupar espaços sociais como a Universidade etc. [...] Deve-se, também, considerar

que a discriminação em relação às mulheres é um fato e pode gerar ou intensificar barreiras no seu acesso e permanência no espaço acadêmico (SILVA et al., 2020, p. 6).

Dessa forma, fica nítida a necessidade de não considerar as pessoas autistas como um grupo homogêneo. Além disso, traz-se uma premissa de escutá-las e propor um diálogo, ao invés de simplesmente investigá-las. Assim, é possível trazer, ao debate e à formulação de políticas voltadas a essa população, buscando adequá-los à necessidade das pessoas com TEA, de maneira que suas particularidades e individualidades não sejam apagadas diante do diagnóstico.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência de diagnósticos de TEA precisa ser tratada com cautela, para que não ocorra uma homogeneização da população autista. Além de se tratar de um espectro e, portanto, considerar a existência de uma grande diversidade de potenciais, possibilidades e desafios, é imprescindível que se atente para outros fatores que compõem a vida do sujeito com TEA.

Especial atenção é dada aos marcadores sociais que fazem parte da vida desses sujeitos, como a questão do gênero, por exemplo, citada anteriormente. É possível inferir, portanto, que a experiência de ser autista no mundo não é igual para homens e mulheres autistas, brancos e negros autistas e autistas com diferentes localizações dentro do espectro, por exemplo. Dessa forma, é necessário que se trabalhe a partir da vida da interseccionalidade, considerando que estes elementos são parte de uma interlocução que constitui a experiência de estar no mundo.

Chama a atenção a disparidade entre o aumento significativo de autistas no Ensino Superior e a baixa quantidade de estudos que tratem desta temática, trazendo a necessidade de um número muito maior de pesquisas que investiguem os potenciais e os desafios da inserção do TEA na academia. Esta questão foi um ponto citada pela grande maioria dos autores, indicando a urgência de investimentos nessa temática. Torna-se essencial fazer essa investigação ao entender que, mais do que ingressar na Universidade, é preciso investir na permanência e na conclusão do curso.

Para isso, é colocada como necessária a reformulação e a flexibilização das metodologias de ensino e de avaliação. Questões que levam à imprevisibilidade, à ambiguidade com margem para diversas interpretações, por exemplo, são fatores que podem prejudicar a experiência dos alunos com TEA no Ensino Superior, juntamente com as metodologias que mudam muito de disciplina para disciplina e acabam por se tornarem inadequadas para alguns alunos.

Os núcleos de apoio e acolhimento aos alunos com TEA mostram-se uma ferramenta potente para propiciar a escuta e o diálogo desses estudantes, buscando entender suas necessidades. Como mencionado nos textos, trata-se de uma construção coletiva, em conjunto com os principais interessados, pois não é possível construir uma política e uma metodologia que atenda às necessidades dessa população sem ouvi-los e dialogar.

Por fim, cabe salientar que os números – que indicam maior acesso de autistas ao Ensino Superior – não são suficientes para fazer uma análise da evolução do processo de inclusão. Embora ingressem mais alunos com TEA, estes entram um atraso originado de dificuldades na educação básica, na falta de acessibilidade e na discriminação, por exemplo, fazendo com que seja necessária uma mudança institucional para que isso não se repita no Ensino Superior, criando um ambiente acolhedor e adequado às necessidades dessa população.

## REFERÊNCIAS

FREITAS, Maria Clara de; SANCHES, Poliana Fernandes Mesquita. INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA. **Revista Educere Et Educare**, [s. l], v. 17, n. 43, p. 1-25, 2022.

LEONEL, Ana Paula da Silva *et al.* Atendimento educacional especializado e transtorno do espectro autista no ensino superior: estudos de caso em universidade pública no paraná. **Revista Educere Et Educare**, [s. l], v. 17, n. 43, p. 1-21, 2022.

NASCIMENTO, Sarah Maria Cabral; SILVA, Caio Livio Kador e; TEIXEIRA, Camila Silveira Silva. Forma o em ensino superior e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão narrativa da literatura. **Revista Eletr nica Acervo Saúde**, [S.L.], v. 15, n. 10, p. 1-7, 11 out. 2022.

SILVA, Maria Fernanda; MACHADO, Paulo Ricardo Gonçalves; COSTA, Ailton Barcelos da; GALVANI, M rcia Duarte. Inclusão de pessoas com autismo no ensino superior. **Educa o e Linguagens: ensino, forma o e discursos**, [S.L.], p. 381-394, 30 dez. 2022.

SILVA NETO, José Ant nio da *et al.* **A percep o de inclusão por estudantes com o transtorno do espectro autista no ensino superior**. 2022. 52 f. TCC (Gradua o) - Curso de Medicina, Universidade Evangélica de Goiás, Anápolis, 2022.

SILVA, Solange Cristina da; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. ACESSIBILIDADE PARA GRADUANDOS/AS AUTISTAS: UM ‘CONSTRUIRCOM’. **Conedu VIII Congresso Nacional de Educa o**, [s. l], p. 1-8, 2020.

SILVA, Solange Cristina da; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro; KASZUBOWSKI, Erikson; NUERNBERG, Adriano Henrique. ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR: analisando dados do inep. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 24, p. 1-9, 2020.