

UNILEÃO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

SUELEN RIBEIRO FEITOZA

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)  
NO ENSINO SUPERIOR: Revisão da literatura**

JUAZEIRO DO NORTE - CE  
2024

SUELEN RIBEIRO FEITOZA

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)  
NO ENSINO SUPERIOR: Revisão da literatura**

Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico, apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

**Orientador:** Prof. Me. Marcos Teles do Nascimento

JUAZEIRO DO NORTE - CE  
2024

SUELEN RIBEIRO FEITOZA

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)  
NO ENSINO SUPERIOR: Revisão da literatura**

Este exemplar corresponde à redação final aprovada do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Data da Apresentação: 24/06/2024

**BANCA EXAMINADORA**

Orientador: Prof. Me. Marcos Teles do Nascimento

Membro: Prof.<sup>a</sup> Esp. Nadyelle Diniz Gino

Membro: Prof.<sup>a</sup> Me. Indira Feitosa Siebra de Holanda

JUAZEIRO DO NORTE - CE  
2024

# **INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO SUPERIOR: Revisão da literatura.**

Suelen Ribeiro Feitoza<sup>1</sup>  
Marcos Teles do Nascimento<sup>2</sup>

## **RESUMO**

A educação acadêmica no Brasil possui limitações que precisam ser superadas, uma dessas limitações envolve estudantes com TEA, visto que, anteriormente essas pessoas não possuíam o suporte necessário para ter seus direitos garantidos. Tendo em vista essa problemática, objetivou-se analisar as estratégias de apoio e acompanhamento utilizadas por instituições de Ensino Superior para promover a inclusão de estudantes com TEA, além de destacar sua eficácia com base na literatura científica existente, discutindo as necessidades de estudantes com TEA, casos bem-sucedidos, e reconhecimento e valorização desses graduandos enquanto indivíduos. Para isso foi utilizado uma pesquisa de investigação exploratória de cunho qualitativo na forma de levantamento bibliográfico de obras disponíveis em plataformas digitais entre os anos de 2004 até 2024, ressalvado as obras clássicas. Evidenciou-se a partir da revisão que os processos históricos que cercam pessoas com TEA é algo que historicamente impuseram barreiras, sendo preciso a implementação da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 para garantir o acesso à educação de qualidade, consolidando uma educação inclusiva respaldada por normativas legais. O estudo também evidenciou a necessidade de novas formulações dentro da formação dos professores para que seja necessário que os mesmos entendam o fenômeno da neurodiversidade e consigam trabalhar com maior eficiência dentro de suas práticas pedagógicas, para isso, os espaços de construção de saber precisam promover condições que fomentem essas discussões, podendo ser através de treinamentos, workshops, campanhas de sensibilização e realização novas pesquisas a fim de preencher potenciais lacunas existentes.

**Palavras-chave:** Autismo. Ensino Superior. Inclusão. Educação.

## **ABSTRACT**

Academic education in Brazil has limitations that need to be overcome, one of which involves students with ASD, since previously these people did not have the necessary support to have their rights guaranteed. In view of this problem, the aim was to analyze the support and monitoring strategies used by higher education institutions to promote the inclusion of students with ASD, in addition to highlighting their effectiveness based on existing scientific literature, discussing the needs of students with ASD, successful cases, and recognition and appreciation of these undergraduates as individuals. To this end, a qualitative exploratory research study was used in the form of a bibliographic survey of works available on digital platforms between 2004 and 2024, with the exception of classic works. The review showed that the historical processes surrounding people with ASD have historically imposed barriers, and that it is necessary to implement Brazilian Inclusion Law No. 13.146 to guarantee access to quality education, consolidating inclusive education backed by legal regulations. The study also highlighted the need for new formulations within teacher training so that they understand the phenomenon of

---

<sup>1</sup>Discente do curso de psicologia da UNILEÃO. Email: [suelen-feitoza@hotmail.com](mailto:suelen-feitoza@hotmail.com)

<sup>2</sup>Docente do curso de psicologia da UNILEÃO. Email: [marcosteles@leaosampaio.edu.br](mailto:marcosteles@leaosampaio.edu.br)

neurodiversity and are able to work more efficiently within their pedagogical practices. To this end, knowledge-building spaces need to promote conditions that foster these discussions, which could be through training, workshops, awareness campaigns and new research to fill potential gaps.

**Keywords:** Autism. Higher Education. Inclusion. Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Em termos de educação acadêmica no Brasil, não é exorbitante dizer que seu acesso ao ensino ainda possui limitações a serem superadas. Ao se direcionar no conceito de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estas, não possuíam nem o direito legal de cursar o ensino superior, a justificativa imposta era de que as limitações impostas pelo transtorno iriam interferir diretamente nas regras e condutas homogêneas desenvolvidas e exigidas pelas instituições de ensino (Barquero, 2019). Contudo, a partir de luta e organização política, nenhum aluno deve ser privado dos espaços escolares em detrimento de diagnósticos e particularidades, isto é, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (LBI).

A existência de uma lei que assegura o ingresso desses estudantes com autismo nas instituições de ensino não produziu a garantia que estarão inclusivos e acolhedores em sua totalidade. O que aponta para a luta sobre a visibilidade do processo de inclusão e o cumprimento da legislação brasileira para promover espaços inclusivos (Martínez *et al.*, 2020).

Considerando que a legislação sobre inclusão de estudantes com autismo no ensino superior não é suficiente para assegurar sua plena participação neste local, é importante ressaltar que apenas adaptações pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais dentro das universidades não são garantia de que a inclusão efetiva de maneira abrangente e assegure plenamente os direitos desses indivíduos (Viana *et al.*, 2020).

Diante do contexto exposto, este artigo surge através de um questionamento central "Quais são as estratégias que as Instituições de Ensino Superior (IES) traçam para receber discentes com autismo?". Esta indagação se propõe a explorar as abordagens, políticas e práticas adotadas pelas instituições de ensino superior para promover a inclusão eficaz de estudantes com autismo, identificando as estratégias que têm sido mais bem-sucedidas na promoção de seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

O objetivo geral deste trabalho está em compreender as principais mudanças que as universidades estão traçando para receber os alunos que estão dentro do espectro do autismo. Evidencia-se que a presença de indivíduos com autismo no ensino superior tem experimentado um crescimento global (Gillespie-Lynch *et al.*, 2015), ao passo que as medidas essenciais para

assegurar sua permanência com equidade continuam a serem planejadas para sua implementação.

Além disso, enquanto objetivo específico buscou analisar as estratégias de apoio e acompanhamento utilizadas por instituições de Ensino Superior para promover a inclusão de estudantes com TEA, além de destacar sua eficácia. Isso inclui a identificação das principais barreiras enfrentadas por esses estudantes no contexto acadêmico, com base na literatura existente, a descrição das necessidades específicas dos alunos com TEA, abordando aspectos como apoio psicossocial, adaptações curriculares e suporte técnico. Esses objetivos estão alinhados com a compreensão dos casos bem-sucedidos de inclusão nas universidades, que permite a identificação de estratégias replicáveis, bem como o reconhecimento e valorização do potencial de todos os indivíduos, promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Tendo em vista a notoriedade relevância desta pesquisa, a presente estudante <sup>3</sup>percebeu a necessidade de estudar e pesquisar as mudanças que visam atender às necessidades individuais de cada aluno, a fim de que este estudo possa contribuir na capacitação das instituições educacionais para desenvolver estratégias eficazes de inclusão de estudantes autistas. Esse esforço contribui não apenas para o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos com TEA, mas também para suas famílias e a sociedade em geral. Ao ampliar os debates e estudos sobre essa questão, contribuímos para o enriquecimento da comunidade acadêmica e para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e consciente.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa propõe uma investigação exploratória para compreender a fundo um fenômeno ou problema específico. A pesquisa exploratória assume as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso sendo nesse caso um levantamento bibliográfico sobre o objeto de estudo (Prodanov; Freitas, 2013). Segundo Gil (2002), esse tipo de abordagem tem como intuito tornar o problema mais explícito ou formular hipóteses.

Para atingir este objetivo, foi feito o uso da revisão bibliográfica como nossa principal técnica para coletar dados. Conforme Gil (2002) descreve, esta é uma pesquisa que analisa escritos e levantamentos já realizados, relevantes cientificamente para o tema em questão. Esses

---

<sup>3</sup> A autora desta pesquisa atua diretamente com pessoas neurodiversas, fundamentando sua prática na ciência da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). A abordagem adotada pela autora enfatiza a individualização das intervenções, buscando atender às necessidades específicas de cada indivíduo. Por meio de técnicas baseadas em evidências.

escritos incluem artigos científicos, livros e outras produções que contribuem para embasar teoricamente a pesquisa.

Ademais, a análise dos dados coletados seguiu uma abordagem de cunho qualitativa, como destacado por Gerhardt e Silveira (2009), essa perspectiva busca compreender os motivos por trás dos fenômenos, focando no que deve ser feito, sem quantificar valores. Essa abordagem possibilitou a análise detalhada de aspectos específicos, padrões comuns e tendências subjacentes relacionadas ao assunto em estudo, o que ajudará a aprofundar nossa compreensão sobre o tema.

Para tanto, foi feito um levantamento de livros e artigos científicos do banco de dados da internet e da literatura mundial, através de repositórios institucionais e digitais, como *SciELO* – *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica On-line), Periódicos Capes e Google Acadêmico, que nortearam as descrições e o alcance dos objetivos estabelecidos já referidos anteriormente. A metodologia focou na pesquisa de pessoas com Transtorno do Espectro Autista que estão ingressadas no ensino superior e na inclusão destas nas universidades. A análise de conteúdo considerou as teorias, metodologia e bibliografia de cada obra selecionada (Bardin, 1977).

A amostra selecionada consistiu em artigos completos indexados em periódicos, seguindo critérios específicos de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão abrangeram artigos disponíveis em línguas portuguesa e inglesa, acessíveis em bases de dados selecionadas e gratuitos, com ênfase nos principais aspectos relacionados à inclusão de pessoas com TEA no ensino superior.

Os trabalhos selecionados abrangeram o período de 2004 a 2024, ressalvado as obras clássicas para o presente estudo. Utilizou-se os seguintes descritores: inclusão; autismo; pessoas com autismo; alunos; estudantes; estratégias; ensino superior. Ao fim foram elegíveis para essa revisão 20 publicações.

### **3 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

Conforme Sasaki (1997), inclusão é um processo no qual a sociedade se ajusta para integrar pessoas com necessidades especiais em seus sistemas sociais gerais, ao mesmo tempo em que essas pessoas se preparam para desempenhar papéis na sociedade. Incluir significa trocar, compreender, respeitar, valorizar e combater a exclusão, superando barreiras criadas pela sociedade. Envolve proporcionar o desenvolvimento da autonomia por meio da

colaboração de ideias e formação de julgamentos, capacitando as pessoas a decidirem por si mesmas como agir diante das diversas circunstâncias da vida (Oliveira; Morais, 2017).

Dessa forma, compreende-se que a educação inclusiva visa facilitar a interação e socialização de todos, viabilizando o acesso às oportunidades educacionais disponibilizadas pela escola. Adicionalmente, supera as barreiras escolares, preparando o indivíduo para enfrentar as situações da vida e conviver socialmente (Oliveira; Morais, 2017).

Ao explorar as concepções e práticas vinculadas ao contexto histórico da educação inclusiva, observamos que ao longo do tempo as sociedades têm mantido abordagens diversas em relação às pessoas com algum tipo de deficiência. Na maioria das instituições especializadas, o sistema de trabalho era estruturado em torno de um conjunto de terapias individuais coordenadas pela Medicina, incluindo Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, entre outras (Glat; Fernandes, 2005).

A ênfase na atividade acadêmica era limitada, ocupando apenas uma pequena parte do tempo dos alunos. A educação escolar não era vista como prioritária, especialmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais graves. O enfoque educacional estava direcionado para a autonomia nas atividades de vida diária (AVD) e relegado a um contínuo processo de 'prontidão para a alfabetização', sem perspectivas claras, dado que não se esperava que esses indivíduos participassem da cultura letrada formal (Glat; Blanco, 2007).

No contexto da história da educação especial no Brasil, Mendes (2006, p.38) destaca que "a educação especial começou a ser traçada no século XVI, desafiando os conceitos vigentes na época. Profissionais acreditaram na possibilidade de indivíduos até então considerados ineducáveis terem acesso ao modelo de aprendizagem formal". Ainda conforme a autora, é perceptível que ao longo do tempo já existe uma dedicação considerável referente à reflexão sobre a inclusão escolar no cenário brasileiro. Atualmente são cuidadosamente avaliadas alternativas de inclusão que desafiam o paradigma tradicional de formação de conhecimento, sustentando a crença na viabilidade de proporcionar aprendizado a todos os indivíduos, inclusive àqueles previamente são categorizados como inaptos ao acesso à educação formal (Miranda, 2015).

Mendes (2006, p.387) ressalta que “apesar de algumas experiências inovadoras desde o século XVI, a resposta social predominante para o tratamento dos considerados desviantes foi a institucionalização em asilos e manicômios”. Esse período, embora tenha apresentado pequeno avanço em termos de inclusão, foi marcado pela segregação, caracterizado pela institucionalização desses indivíduos. Baseado na concepção ilusória de cuidado e



superproteção, era, na verdade, uma forma de exclusão social, considerando essas pessoas como incapazes, acreditando que as deficiências as impediam de ter convívio social e inclusão no ambiente escolar (Oliveira; Moraes, 2017).

Em uma análise do período histórico da educação inclusiva no Brasil, Vieira (2013) afirma que nos séculos XVII e XVIII, observam-se deliberadamente situações de exclusão. Nesse tempo, caracterizado pela rejeição do indivíduo com deficiência, a família, a escola e a sociedade o condenavam de maneira preconceituosa, excluindo-o do estado social. Vieira (2013) ainda descreve que, por volta do século XIX, observa-se a fase de institucionalização especializada, na qual indivíduos com deficiência recebiam uma "educação" fora do ambiente escolar, sendo "protegidos" da sociedade. Mendes (2006) destaca que "a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola em atender a todos os alunos deram origem, no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos deficientes começaram a ser encaminhados".

Assim, mesmo em um cenário de segregação, o acesso à educação para pessoas com deficiência é gradualmente conquistado à medida que as oportunidades educacionais para a população em geral se expandem (Oliveira; Moraes, 2017). A partir do século XX, conforme analisado por Vieira (2013, p. 4) "gradualmente, alguns cidadãos começam a apreciar a população deficiente, emergindo globalmente por meio de movimentos sociais que combatem a discriminação em prol de uma sociedade inclusiva". Nota-se que ao longo dos anos, no contexto histórico, a mentalidade e as ações da sociedade evoluem em relação à abordagem da inclusão e das pessoas com deficiência. Além disso, a presença de movimentos sociais fortalece a luta pela inclusão (Moraes; Oliveira, 2017).

Nos anos 1970, no Brasil, houve a institucionalização da Educação Especial, marcada pela preocupação do sistema educacional público em assegurar o acesso à escola para alunos com deficiências (Glat; Fernandes, 2005). Em 1973, o Ministério da Educação estabeleceu o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), posteriormente transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial (SEESP), que integrou a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais. O CENESP iniciou a implementação de subsistemas de Educação Especial em diversas redes públicas de ensino por meio da criação de escolas e classes especiais (Glat *et al.*, 2007).

Além disso, sob a supervisão desse órgão, foram lançados projetos de formação de profissionais especializados em todos os níveis, incluindo o envio de educadores para cursos de pós-graduação no exterior (Ferreira; Glat, 2003), o que contribuiu para o avanço acadêmico e científico nessa área. Apesar dos progressos, esse modelo não assegurou a inclusão efetiva de

alunos com deficiências no sistema educacional. A Educação Especial operava como um serviço independente, ainda baseado em métodos predominantemente clínicos e currículos distintos. As classes especiais introduzidas nas décadas de 70 e 80 mais se configuraram como espaços segregados para aqueles que não se adequavam ao sistema educacional regular, ao invés de serem uma alternativa para a integração efetiva de alunos com deficiências na rede pública, sendo que a maioria ainda frequentava instituições privadas (Bueno, 1993; Fernandes, 1999).

A trajetória na busca por uma educação mais acessível e de qualidade para pessoas com deficiência atingiu seu ápice no início dos anos 90 com a proposta de Educação Inclusiva. Essa abordagem, hoje respaldada e promovida pela legislação vigente, desempenha um papel determinante nas políticas públicas educacionais em âmbito federal, estadual e municipal, conforme afirmam Ferreira e Glat (2003).

Dessa forma, ao longo dos anos, as batalhas travadas culminaram na consolidação de uma educação inclusiva respaldada por normativas legais. Esse progresso também deu origem a políticas públicas específicas para abordar essa questão, implementadas em todas as esferas governamentais. Essa evolução reflete que, nos dias de hoje, a educação inclusiva não apenas é assegurada por regulamentos, mas também é concretizada efetiva e legalmente (Moraes; Oliveira, 2017).

#### **4 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

O primeiro registro de discursões relacionadas ao autismo se deu no ano de 1911, através do psiquiatra Eugen Bleuler introduziu o assunto de forma a associar que o autismo inicialmente poderia ser uma questão do campo da esquizofrenia, introduzindo esse termo de forma antagônica ao que se entende hoje, de forma que sua conceituação tratava que pacientes diagnosticados com tal condição se retiravam da realidade palpável para se voltar ao seu mundo interior (Frith, 2003).

Conforme Marinho e Merkle (2009), a definição do Autismo propriamente dita teve seu início na pioneira descrição feita por Leo Kanner em 1943, no artigo intitulado "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo". Kanner (1943) destacou o sintoma fundamental, o "isolamento autístico", que, segundo ele, estava presente na criança desde o início da vida, sugerindo ser um distúrbio inato. Em sua pesquisa, ele descreveu onze casos de crianças que compartilhavam uma tendência ao isolamento desde a infância e uma inclinação obsessiva pela preservação da

rotina, denominando-as de "autistas". Posteriormente, Asperger (1944) ampliou as descrições e características inicialmente delineadas por Kanner (1943), incorporando casos de comprometimento orgânico.

Bosa (2002) destaca que Asperger, ao contrário de Kanner, não enfatizou tanto o retraimento social extremo, mas sim a abordagem ingênua e inadequada ao se aproximar das pessoas. Ele também observou a dificuldade dos pais em identificar comprometimentos nos três primeiros anos de vida da criança. Apesar das diferenças entre a síndrome descrita por Asperger (1944) e a de Kanner (1943), algumas semelhanças persistem, como as dificuldades no "relacionamento interpessoal e na comunicação".

Kanner e Asperger, originalmente, usaram o termo "autismo" para descrever suas observações clínicas. Inicialmente, Kanner denominou o fenômeno como "distúrbio autístico do contato afetivo", enquanto Asperger usou "psicopatia autística". Posteriormente, Kanner substituiu "distúrbio autístico" por "autismo infantil precoce" para melhor caracterizar a natureza do comprometimento (Battisti; Heck, 2015). Bosa (2002) esclarece que tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo para destacar a qualidade do comportamento social, indo além do simples isolamento físico, timidez ou rejeição ao contato humano. O autismo é caracterizado, principalmente, pela dificuldade em manter um contato afetivo espontâneo e recíproco com outras pessoas.

Conforme Camargo e Bosa (2009), o autismo é caracterizado por um desenvolvimento atípico na interação social e comunicação, juntamente com um repertório restrito de atividades e interesses. Martins, *et al.* (2002) destacam que os transtornos invasivos do desenvolvimento envolvem prejuízo severo em diversas áreas, incluindo interação social, comunicação e comportamento, desviando significativamente do desenvolvimento típico. Para classificar o autismo, diferentes sistemas são utilizados. Segundo Tamanaha, *et al.* (2008), o CID-10 classifica os Transtornos Globais do Desenvolvimento como alterações na interação social, comunicação e repertório restrito e estereotipado de interesses e atividades. O DSM-IV, tanto para o Autismo Infantil quanto para a Síndrome de Asperger, os categoriza como subcategorias dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

De acordo com Brito (2013), o conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é relativamente novo e pouco compreendido. Muitas pessoas tendem a usar a expressão "autista" de maneira genérica para se referir a todas as variações do Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, dado que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se manifesta de formas diversas, é mais apropriado utilizar o termo TEA, reconhecendo que este espectro é caracterizado por variações que abrangem a tríade de deficiências nas áreas social, de

comunicação e de comportamento, embora nem sempre todas essas dificuldades coexistam no mesmo caso (Silva *et al.*, 2012).

A literatura mais recente na área classifica o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um transtorno que apresenta variações, subdividindo-as em pelo menos três categorias (Battisti; Hecke, 2015). Garcia (2022) e Gaiato *et al.* (2024) destacam que essa divisão irá variar de acordo com a necessidade de suporte que o indivíduo irá precisar, (DSM, 2023) podendo ser nível 1 (requer suporte), nesse caso são pessoas que podem apresentar comportamentos inflexíveis e dificuldades sociais desde da infância, além de geralmente poderem exercer sua vida de forma independente com acompanhamentos pontuais; o nível de suporte 2 (requer apoio substancial) geralmente apresenta rigidez cognitiva, comportamento social atípico, além de expressar claramente os déficits marcantes na conversação; nível de suporte 3 (requer apoio muito substancial), nesse caso o indivíduo apresenta déficits severo de comunicação, estereotipias em evidência, além de precisar de apoio intensivo e constante para questões do dia-a-dia. Blanc *et al.* (2021) complementa que para cada nível de suporte existe comprometimento comportamental, cognitivo e possíveis atrasos do desenvolvimento.

## 5 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A educação inclusiva no Brasil atua como guardião do direito de todos os alunos à aprendizagem em ambientes que os acolham sem discriminação, independentemente de desafios físicos, sensoriais ou intelectuais. A inserção de pessoas com deficiência nas escolas convencionais continua a ser tema de debates. Apesar do progresso nas políticas públicas educacionais do Brasil, muitas escolas públicas ainda carecem da infraestrutura necessária para receber essas crianças de maneira efetiva em seu ambiente escolar (Sant'Ana, 2013). É comum que alguns espaços educacionais não estejam cientes de que a legislação brasileira assegura a todas as pessoas o direito de frequentar o ensino regular. Infelizmente, há instituições que se recusam a matricular esses alunos, justificando a falta de infraestrutura para acomodá-los.

Dessa maneira, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p.09), ressalta que:

A educação especial direciona a suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na rede de ensino, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

No campo da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 representa um avanço importante no direito das pessoas com deficiência se

matricularem na escola regular (Sant'Ana, 2013). Essa política estabelece que todos os sistemas de ensino devem aceitar a matrícula de todos os alunos, e cabe às escolas se organizarem para atender aos estudantes com necessidades educacionais especiais, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, conforme orientações do Ministério da Educação (MEC/SEESP, 2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007).

A Constituição (1988), estabelece o "Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente oferecido na rede educacional de ensino". A expressão "preferencialmente" permite várias interpretações, resultando na maioria dos Atendimentos Educacionais (AEE) sendo realizados em instituições privadas e organizações de apoio. Isso ocorre porque a maioria das escolas públicas não possui os recursos pedagógicos e equipamentos necessários, nem profissionais qualificados para garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais, psicológicas ou sociais, tenham acesso a uma educação pública de qualidade (Sant'Ana, 2013).

De acordo com o contexto abordado acima, a primeira lei relevante para a Educação Especial é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4024 de 1961. Ao examinar esta lei, fica evidente como o governo entendia o papel do estado em relação à educação especial nesse período histórico. Destaco o seguinte trecho:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961).

Na década de 1970, foi promulgada a Lei nº 5.692, que modificou a LDB de 1961, estabelecendo bases e diretrizes para o ensino do 1º e 2º grau. No artigo 9º, são definidas medidas especiais para alunos com deficiências físicas ou mentais.

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).

A Declaração de Salamanca (1994), apresenta três aspectos cruciais: 1. Reforça o direito de todas as pessoas à educação; 2. Reafirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos; 3. Defende a garantia de direitos a todos, independentemente das diferenças individuais (Belther, 2017). Este documento representa um marco significativo na busca por uma educação de qualidade para todos. Suas proposições destacam a importância do envolvimento governamental e do investimento prioritário nos sistemas educacionais para capacitar as escolas a incluírem e atenderem de maneira digna as crianças com deficiência (Belther, 2017).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passou por uma atualização através da Lei nº 9394/96, dedicando um capítulo específico, o Capítulo V, para abordar as garantias e responsabilidades relacionadas à educação especial. No artigo 58, a LDB estabelece os princípios e diretrizes para a Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996).

Recentemente, a Lei 12.796, de 27 de dezembro de 2012, modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos de idade no Brasil (Brasil, 2013). Essa mudança implica que os alunos começarão a frequentar a escola em idades mais precoces, tornando essencial que as escolas estejam prontas para receber todas as crianças em seu ambiente (Sant’Ana, 2013). Eventualmente, de forma complementar a essa decisão, visando uma maior inclusão foi sancionada a lei nº 13.409 no dia 28 de dezembro de 2016, entre muitos aspectos, o objetivo da mesma é assegurar que cursos técnicos de nível médio até o ensino superior devem garantir vagas para pessoas com algum tipo de deficiência (Brasil, 2016).

No ano de 2007, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento é de extrema importância, visando fundamentar a política educacional nacional e destacando a natureza processual da inclusão educacional. Em outras palavras, ele aponta o início no campo da educação especial e aponta para o objetivo final na educação inclusiva (Gil, 2017).

## **6 INCLUSÃO DE PESSOAS NO ESPECTRO DO AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR**

A discussão sobre a acessibilidade no ensino superior não é tão recente quanto parece. Havia sido bastante debatida no passado, mas sem direcionamentos claros. Mesmo diante de uma realidade ambígua, as universidades federais começaram a construir as bases para isso a partir da criação do ‘Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior’ através da Portaria Normativa nº 14 (Brasil, 2007) já determinava que:

Art 1º Criar o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior que consiste no fomento a implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que tornem acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão (BRASIL, 2007, s/p)

Aguilar e Rauli (2020) levantam críticas sobre a complexidade do processo de inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior. Eles apontam que os estudantes podem ser marginalizados e até mesmo enfrentar bullying devido à sua condição. Silva *et al.* (2022) destacam que muitos indivíduos ocultam seu diagnóstico nas Instituições de Ensino Superior (IES) por receio de como serão tratados pelos colegas e professores, o que evidencia que, apesar das políticas públicas direcionadas para uma melhor adaptação desses estudantes na faculdade, ainda persistem temores em divulgar sua condição publicamente.

Dessa forma, podemos entender a melhor forma de propiciar condições adequadas para essa inclusão seria através de “um conjunto de ações contínuas, com prazo estipulado, para aprendizado de determinadas funcionalidades que precisam ser aprimoradas pela pessoa com deficiência para manter ou ampliar seu nível de autonomia” (Muñoz, 2017, p.8).

Silva *et al.* (2020) destacam a importância das universidades em promover a criação de centros especializados dentro de suas próprias instalações. Esses centros seriam responsáveis por consolidar serviços especializados na promoção e acompanhamento contínuo, visando fornecer suporte a todos aqueles que possuem necessidades especiais.

Dentro desse conjunto de ações contínuas, os docentes podem se organizar para receber os estudantes atípicos durante os momentos pedagógicos. Isso envolve antecipar previamente conteúdos e possíveis eventos que possam fugir da rotina estabelecida nos planejamentos das disciplinas (Baptista *et al.*, 2022). Essas antecipações, por si só, já contribuem para suavizar a transição do aluno diante de novas realidades, aumentando sua capacidade de aproveitar melhor as propostas de ensino apresentadas durante aquele momento.

Medidas como essas devem ser pautadas na individualidade do graduando, visando promover da melhor forma possível a sua autodeterminação e autorrepresentação (Simões, 2021). Estudos realizados pelo Jornal Internacional de Inclusão Educacional identificou que alunos dentro do espectro autista se sentiam mais confortáveis com instruções concretas e tarefas menores, isso os ajudaram a lidar melhor com alguns dos desafios na graduação (Cai Ry; Richdale, 2016).

O estudo realizado por Van Hees *et al.* (2015) evidenciaram que ao submeter os alunos atípicos a condições como a velocidade com que o professor transmite as informações, o gerenciamento do tempo para lidar com todas essas demandas, trabalhos em grupo, apresentações diante da turma e até mesmo o ato de fazer perguntas pode colocá-los em situações desafiadoras. Diante dessas circunstâncias, torna-se imprescindível repensar o processo curricular a fim de assegurar a inclusão e o sucesso de todos os estudantes.

Guimarães (2024) aponta a necessidade de uma capacitação profissional pautada em conhecimentos dentro da formação do docente sobre transtornos do neurodesenvolvimento para ampliar a abordagem pedagógica dentro de sala de aula. Shaw e Silva Junior (2020) relatam que os professores possuem diversos déficit em sua formação para embasar questões de inclusão para assuntos relacionados ao transtorno do espectro autista.

Por sua vez, Ravet (2017) em seus estudos também identificou a mesma tendência de déficits na formação docente, após avaliar a formação dos professores durante quatro anos de modo inclusivo, o pesquisador sugeriu que através de workshops e palestras que tenham o objetivo de promover o pensamento crítico e formação continuada a todos os participantes pode-se preparar melhor os profissionais para as novas realidades frente a inclusão de pessoas com TEA.

Nesse contexto, Gardner (1999), destaca que a tarefa mais importante da educação é assegurar o desenvolvimento contínuo de todas as mentes, ricas ou pobres, apreendedoras ou tímidas. Enfatizando a necessidade urgente de uma abordagem educacional que reconheça e valorize a diversidade de habilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles neurodiversos. Boza e Vieira (2020) corroboram com tal informação, indicando a necessidade da formação continuada em educação especial, incluindo os processos pedagógicos e uso de novas tecnologias para sala de aula, sendo estes imprescindíveis para materializar aspectos teóricos de inclusão dentro de sala de aula.

Muitos estudantes com TEA relatam que, mesmo em condições teoricamente acolhedoras para suas necessidades específicas, a realidade se mostra diferente, com prazos maiores para avaliações e entendimento sobre sua condição neuroatípica resultando em avaliações ruins, promovendo desmotivação e até mesmo desistência do curso (Olivati, 2017; Bandeira, 2020). O que faz pensar que além de discursivamente, é importante o investimento sobre os processos formativos nas instituições de ensino.

Segundo Sally Smith, fundadora da associação 'Centers for Teaching and Learning', a preparação dos educadores é crucial para entenderem e abordarem as diversas maneiras pelas quais os alunos aprendem (Smith, 2003). Programas de formação continuada que oferecem especializações em educação inclusiva, psicologia educacional e pedagogia diferenciada são essenciais para capacitar os professores a reconhecerem e apoiarem os alunos com necessidades específicas, incluindo aqueles com autismo, TDAH, dislexia, entre outros.

Uma questão de urgência surge diante da necessidade de alinhar a teoria com a prática. Alguns meios para promover essas mudanças podem vir de dentro da própria universidade (Inocencio, 2023). Melo, Constant e Ferreira (2023) afirmam que os debates sobre inclusão e



como eles devem ser abordados precisam emergir das universidades, para que as pesquisas científicas promovam um conhecimento técnico sobre o assunto. Além disso, os eventos acadêmicos devem incluir debates que disseminem esse conhecimento para todo o corpo docente e discente.

Dalgalarrondo (2019), em seus estudos conceitua a importância de conhecer a neurodiversidade, de forma que, o indivíduo está além do diagnóstico, sendo indispensável o conhecimento das especificidades dessa pessoa. A aplicação desse conceito em ambiente acadêmico é essencial para o desenvolvimento de novas estratégias com base em abordagens que priorizem a individualidade do graduando, que possam ser pautadas em naturalizar o comportamento e as respostas do aluno com TEA dentro do ambiente acadêmico (Sella; Ribeiro, 2018; Pereira, 2014).

Fischer (2019) aconselha a implementação de múltiplas abordagens para o desenvolvimento de estratégias de ensino, pois são indispensáveis para promover a dinamicidade dentro do contexto pedagógico. Sella e Ribeiro (2018) apontam que, nesse caso, o professor pode optar por implementar sistemas pautados na motivação do estudante, utilizando reforçadores positivos para melhorar os resultados. Dentro desse processo, é crucial delimitar claramente quais habilidades e conceitos serão trabalhados durante as aulas.

Em alguns casos, uma abordagem baseada no ensino incidental, que trabalha com o hiperfoco dos graduandos com TEA, pode ser altamente produtiva. A chance de melhor aceitação aumenta por estar dentro de uma área confortável para eles, tornando-se um convite altamente atraente para participar e se engajar durante a aula com os demais colegas (Sella & Ribeiro, 2018; Araújo, Santos & Borges, 2021; Rezende, 2024).

Para sintetizar os pontos mencionados pelos autores anteriormente citados, Sales e Viana (2020) e Garcia *et al.* (2023) destacam a importância do desenvolvimento de um plano de ensino individualizado (PEI) que atenda às necessidades específicas de cada aluno. Isso envolve priorizar adaptações tanto significativas quanto sutis dentro do ambiente acadêmico, desde o planejamento inicial das aulas até a avaliação final, garantindo que os estudantes com TEA recebam o suporte necessário para passar por essas etapas de forma inclusiva.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão de pessoas no espectro autista no ensino superior ainda é um desafio complexo, que exprime um caráter multifacetado, demonstrando a necessidade de abordagens que visem não unicamente a entrada do indivíduo no meio acadêmico, mas também a sua

integração de forma permanente, para isso, as barreiras sociais e culturais devem ser superadas, de forma que as leis possam ter seu cumprimento efetivo.

Deve-se ser entendido que os estudantes com TEA não vão se resumir ao ambiente acadêmico unicamente no que condiz a estrutura física das universidades, mas também se evidencia a necessidade de adaptações que visem o currículo das universidades, constituição de núcleos de apoio emocional e social, além da formação da formação de um corpo docente que esteja preparado para lidar com questões neurodivergentes.

O estudo de revisão também destacou em suas pesquisas que é essencial o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas que possam promover acompanhamentos personalizados, mas que para que isso seja efetivado, se faz necessário a superação de barreiras fundamentadas em preconceitos e estigmas sociais que devem ser trabalhadas através da sensibilização e conscientização sobre o que seria o TEA e suas implicações. Dentro das universidades boas estratégias para auxiliar na minimização dessas problemáticas poderiam ser pautadas em treinamentos, workshops, campanhas de sensibilização e a realização de novas pesquisas com a realidade interna de cada IES (instituição de ensino superior).

É indispensável a participação ativa dos representantes dessas mudanças, incluindo os próprios estudantes. Eles são os únicos que poderiam trazer através da sua vivência apontamentos para as suas necessidades, as melhores estratégias de suporte, além de ser uma representação significativa dentro do processo de inclusão.

Dado a abrangência ao qual o estudo de revisão se debruçou nos questionamentos iniciais da pesquisa elucidou-se questões históricas que permeiam o autismo, a forma como ele foi construída historicamente na sociedade, como as leis trabalham essa temática hoje para inclusão de pessoas neurodivergentes, além de como os autores estão discutindo esses assuntos. Porém estudos complementares para revisar essa temática tornam-se imprescindíveis, visto que as mudanças na sociedade ocorrem em um fluxo muito intenso. A literatura sobre esse assunto é constantemente atualizada, apresentando novos pontos e evidências que podem promover as melhores soluções práticas, a superação de desafios e ideias inovadoras. Esses estudos são indispensáveis para a formulação de novas abordagens políticas que sejam eficientes e inclusivas no meio educacional. Por fim, o presente estudo

## 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**, 2020.
- ASPEGER, H. Die “**autistischen psycho-pathen**” im kindersalter. Archives fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 117, 76–136. 1944.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5-TR**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2023.

ARAÚJO, P. H.; SANTOS, V. A.; BORGES, I. C. O AUTISMO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estudo e revisão / the autism and inclusion in childhood education. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 19775-19789, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25279>. Acesso em: 30 de Mai. 2024. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-563>

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAPTISTA, R.; FERREIRA, M. E.; COSTEIRA, J.; MARTINS, M. H. Abrindo portas para a inclusão: percepções sobre educação inclusiva e desenho universal para a aprendizagem. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 12, e039486, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39486>

BANDEIRA, L. L. **Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB**. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39225> Acesso em: 21/05/2021.

BARBOSA, H. F.; GOMES LIMAVERDE, A. L. **A inclusão de pessoas com autismo no ensino superior**: percepções discentes sobre o ingresso à universidade. Conedu, VI Congresso Nacional de Educação. Fortaleza – ce; 26.out.2019. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA11\\_ID7937\\_14082019172218.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA11_ID7937_14082019172218.pdf). Acesso em: 18/09/2023.

BARQUERO DD. El Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el uso de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC). **International Journal of New Education**, 2019.

BELTHER, Josilda Maria. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In:

BOZA, D. M. B.; VIEIRA, S. C. A. Autismo: formação de professores e as barreiras da inclusão mediante as tecnologias da inovação. In: FRANÇA, G.; PINHO, K. R. **Autismo Tecnologias e Formação de Professores para a escola pública**. Palmas: i-Acadêmica, 2020. p.109-122.

BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação**: atuais desafios. Porto Alegre: Artmed, p. 22-39. 2002.

BLANC, R.; LATINUS, M.; GUIDOTTI, M.; ADRIEN, J.-L.; ROUX, S.; DANSART, P.; BARTHÉLÉMY, C.; RAMBAULT, A.; BONNET-BRILHAULT, F.; MALVY, J. Early intervention in severe autism: positive outcome using exchange and development therapy. [Intervenção precoce no autismo grave: resultado positivo usando terapia de troca e Desenvolvimento]. **Frontiers in Pediatrics**, 9, 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9394, de 20/12/1996

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm) Acesso: 20 de Mai. 2024

BRASIL. **LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2016. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm) Acesso em 20 de Mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

BRASIL, **Portaria Normativa nº 14**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". MEC: Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa\\_incluir.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf). Acesso em: 1 Abril de 2024.

BRITO, R. M. T. de. **QUANDO A INCLUSÃO ACONTECE: analisando o processo de inclusão de uma criança autista em uma escola da rede pública de João Pessoa**. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2013.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC; PUCSP, 1993.

CAMARGO, S. P. H., & Bosa, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, 21, 65-74. 2009.

CAI RY, RICHDALE A. Educational Experiences and Needs of Higher Education Students with Autism Spectrum Disorder. **Journal of autism and developmental disorders**, 2016.

CARRASCO Aguilar, C. P., & Forte Rauli. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, 2020.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 3º ed. – Porto Alegre: Artmed, 2019.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Orgs.). **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós - LDB**. Rio de Janeiro: DP&A. pg. 372-390. 2003.

FISCHER, M. L. Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão. Relato de Pesquisa, **Rev. bras. educ. espec.** vol. 25, n. 4. 2019.

FRITH, U. **Autism: Explaining the Enigma**. 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

GAIATO, M. H. B.; ZOTESSO, M. C.; SILVEIRA, R. R.; FERREIRA, L. Análise comparativa do comportamento verbal nos três níveis de suporte do autismo. **Rev. Psicol. Divers.** Saúde, Salvador, 2024. <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpds.2024.e5328> ISSN: 2317-3394

GARCIA, D. I. B.; DAMBROS, A. R. T.; MOLINA, A. A.; SILVA, R. T. M. **Ensino superior e o transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades de inclusão**. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98040>>. Acesso em: 30 mai. 2024

GUIMARÃES, J. F. Inclusão de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento na educação infantil. **Revista OWL (OWL JOURNAL)**, vol. 2, n. 3, 2024.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: **A Teoria na Prática**. Editora Artmed. 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2002. GOMES, Hiago Veras; DE ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes. 5

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLESPIE-LYNCH, Kristen et al. Changing College Students' Conceptions of Autism: **An Online Training to Increase Knowledge and Decrease Stigma**. v. 45, n. 8, p. 2553 – 2566, 2015.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Inclusão. **R. Educ. Esp.**, ano 1, n.1, MEC/Seesp. 2005.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

HECK, G. M. P., & Battisti, A. V. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática.** 2015.

INOCENCIO, B. H. **A formação continuada de professores no município de Cascavel na perspectiva da educação inclusiva.** Dissertação (mestrado em educação inclusiva), Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact.** *Nervous Child*, 2, 217–250. 1943.

MARINHO, Eliane AR; MERKLE, Vânia Lucia B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: **IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE.** p. 6084-6096. 2009.

MARTÍNEZ MM, et al. Resiliencia materna: **recuperación de una historia de resistencia ante el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista (TEA).** Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 2020.

MARTINS, A. S. G.; Preusseler, C. M; Zavschi, M. L. S. **A psiquiatria da infância e da adolescência e o autismo.** In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). *Autismo e educação: atuais desafios.* Porto Alegre: Artmed, p. 41-49. 2002.

MELO, S. C.; CONSTANT, E.; FERREIRA, A. T. Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior. **Revista Teias**, v. 24, n. 73, abr./jun. 2023.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **R. bras. de educação**, São Paulo, ano. 11, n. 33, set./dez., 2006.

MIRANDA, T. G. As múltiplas dimensões da formação docente para uma escola inclusiva: uma reflexão a partir da perspectiva cultural. **revista entre ideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 13-34, jan./jun. 2015

MORETT FA e HÜBNER MMC. O estresse e a máquina de moer alunos do ensino superior: vamos repensar nossa política educacional? **Revista Psicopedagogia**, 2017.

Muñoz, F. P. Moradias independentes com apoio individualizado para pessoas com deficiência intelectual. *Inc.Soc.*, Brasília, DF, v.10 n.2, p.77-87, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, M. F. P; MORAIS, L. M. Educação inclusiva: Uma breve reflexão do cenário brasileiro. **Revista Somma**, Teresina, v. 3, n. 1, p. 69 – 80. 2017.

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

PEREIRA, D. M. **A avaliação formativa aparece como bálsamo frente às inúmeras situações a serem ajustadas e adaptadas no cotidiano do processo de ensino aprendizagem.** 2014. P. 181. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. (2013). **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** (2nd ed.). Novo Hamburgo: Feevale.

RAVET, J. But how do I teach them?': Autism & Initial Teacher Education (ITE). **International Journal of Inclusive Education**, 2017.

RIBEIRO, T.; CASA, M. G.; A educação especial no Brasil: Legislação e breve contexto histórico. **Revista Professare**, ISSN: 2238-9172, Cacador, v.7, n. 3 (17), p. 34-46, 2018.  
SANT'ANA, N. G.; **Transtornos invasivos de desenvolvimento: uma perspectiva pedagógica**. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. 2013

SALES, J. F.; VIANA, T. V. A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação. **Revista Intersaberes**, vol. 15, n. 35, 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular - Entenda o Autismo**, Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.

SILVA, S. C.; SCHNEIDER, D. R.; KASZUBOWISKI, E.; NUERNBERG, A. H. Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-32, 2019.  
<https://doi.org/10.5902/1984686X37699>

SMITH, S. Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom. Centers for Teaching and Learning. 2003.

SIMÕES, J. I. S. **A Percepção dos/as Estudantes Autistas sobre as Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão no Ensino Superior: a Assistência Pessoal enquanto possível contributo inovador**. Relatório de projeto, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, 2021.

REZENDE, V. A. **A prática pedagógica em desafios junto a um aluno autista**. 2024. P. 125. Dissertação (estrado em educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

TAMANAH, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008.

VAN HEIJST BF, GEURTS HM. **Quality of life in autism across the lifespan: a meta-analysis**. Autism, 2015.

VIEIRA, G. M. **Educação inclusiva no Brasil: do contexto histórico à contemporaneidade**. 2013 Disponível em:

<<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/24042013TCC%20%20Givanilda%20Marcia%20Vieira.pdf> >. Acesso em: 21 nov. 2023.