

UNILEÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ROBERTA GALDINO DE LIMA

**PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO
SUPERIOR: Um problema de inclusão**

JUAZEIRO DO NORTE
2024

ROBERTA GALDINO DE LIMA

**PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO
SUPERIOR: Um problema de inclusão**

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.

Orientadora: Profa. Esp. Maria Sáwilla Moura de Lima

JUAZEIRO DO NORTE - CE
2024

ROBERTA GALDINO DE LIMA

**PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO
SUPERIOR: Um problema de inclusão**

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: 05/12/2024

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Esp. Maria Sáwilla Moura de Lima

Membro: Prof. Me. Marcos Teles do Nascimento / UNILEÃO

Membro: Profa. Esp. Nadyelle Diniz Gino / UNILEÃO

JUAZEIRO DO NORTE - CE
2024

PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR: Um problema de inclusão

Roberta Galdino de Lima¹
Maria Sáwilla Moura de Lima²

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma alteração do neurodesenvolvimento que torna problemática a integração de informação, afetividade e conexão com comprometimentos que envolvem atividades da vida diária, interação social, comunicação e aprendizagem. A população brasileira em seu conjunto tem direito ao acesso gratuito à educação de qualidade em todos os níveis, do ensino básico ao superior, mas pouco se sabe sobre a inclusão de pessoas com autismo no ensino superior em comparação ao ensino básico. Dessa forma, a presente pesquisa teve enquanto objetivo geral discutir, o processo de inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. O estudo trata-se de um estudo de revisão da literatura com abordagem qualitativa, desenvolvida com achados nas bases de dados: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Apesar do aumento no número de indivíduos com TEA frequentando o ensino superior, vários problemas permanecem, como a falta de acesso e treinamento de professores. Sem valorizar as diferenças, não há inclusão porque essa prática não é apenas o direito de se matricular, mas também o direito de aprender em um processo que remove todas as barreiras. Diante disso, cabe a participação do profissional de psicologia enquanto facilitador desse processo de inclusão para a pessoa autista. Assim, é fundamental o desenvolvimento de mais pesquisas acadêmicas neste campo para garantir uma inclusão significativa.

Palavras-chave: Inclusão; Educação; Ensino Superior; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder that makes it difficult to integrate information, affectivity, and connection with impairments involving activities of daily living, social interaction, communication, and learning. The Brazilian population as a whole has the right to free access to quality education at all levels, from elementary to higher education, but little is known about the inclusion of people with autism in higher education compared to basic education. Thus, the general objective of this research was to discuss the process of inclusion of people with Autism Spectrum Disorder in higher education. The study is a literature review with a qualitative approach, developed with findings from the following databases: Virtual Health Library (BVS), Google Scholar, and Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Despite the increase in the number of individuals with ASD attending higher education, several problems remain, such as lack of access and teacher training. Without valuing differences, there is no inclusion because this practice is not only the right to enroll, but also the right to learn in a process that removes all barriers. In view of this, it is up to the psychology professional to participate as a facilitator of this process of inclusion for the autistic person. Thus, it is essential to develop more academic research in this field to ensure meaningful inclusion.

Keywords: Inclusion; Education; Higher Education; Autism Spectrum Disorder.

¹Discente do curso de psicologia da UNILEÃO. E-mail: psiobertagaldino@gmail.com

²Docente do curso de psicologia da UNILEÃO. E-mail: mariasawilla@leaosampaio.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 no Artigo 205 “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Artigo 2º acrescenta que a educação visa ao desenvolvimento do aluno na cidadania e qualificação para o trabalho. Assim como o Artigo 3º da LDB que afirma que a educação tem certos princípios voltados para “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, acessibilidade a todos e educação continuada (Cruz; Santos; Silva, 2022).

Por conseguinte, vale destacar que, como prevê o artigo 205 da Constituição da República vigente a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)” e em complemento a esse dispositivo foi editada em 1996 a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Esse dispositivo de lei somada ao mandamento da Constituição, garantem àqueles que possuem TEA ou alguma necessidade especial de atendimento acesso à recursos psicopedagógicos adequados (Brasil, 1988).

Desse modo, voltando-se para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o qual é avaliado como uma disfunção do neurodesenvolvimento que envolve espectro marcado por comprometimentos nas relações interpessoais, bem como pela presença de interesses restritos e comportamentos repetitivos (APA, 2013). As características externas dos pacientes com TEA são heterogêneas, indo de indivíduos com deficiência intelectual (DI) grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas, até indivíduos com quociente de inteligência (QI) normal, que levam uma vida independente (Griesi-Oliveira; Sertie, 2017).

A pessoa com TEA, desde o ano de 2012 é tratado, para todos os efeitos legais, como uma Pessoa Com Deficiência (PCD), ela, além de ser assistida por lei própria (Lei nº 12.764/2012) é assistida, de maneira suplementar pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Dessa forma, vê-se que do ponto de vista legal a pessoa com TEA é amparada, porém, sob uma perspectiva material ela encontra-se desassistida em muitos ambientes sociais, como mencionado acima. Em suma, foi garantido no Brasil a integração da pessoa com TEA, mas não a sua inclusão (Brasil, 2012). Desse modo, é visto que as pessoas com TEA são desassistidas em diversos setores da sociedade, que vão desde a saúde ao mercado de trabalho. Portanto, foi feito um corte epistemológico, limitando-se o presente estudo a abordagem desse déficit no ambiente do ensino superior.

Além disso, a lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em 6 de julho de 2015, assegura e promove condições equitativas às pessoas com deficiência ou necessidades especiais no exercício de seus direitos e liberdades fundamentais. De acordo com o artigo 2º dessa lei, são pessoas com deficiência aquelas que têm: “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, nos quais a interação com barreiras possa dificultar sua participação efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Cruz; Santos; Silva, 2022).

Para que haja uma melhor explanação do tema é mister que seja: definido o que é o espectro autista, identificar as bases da educação inclusiva – da qual o Brasil se tornou signatário nos anos de 1990 – e a realidade enfrentada por muitos professores e Instituições de Ensino Superior – IES, para a inclusão dessas pessoas no seio educacional. Assim, levanta-se a seguinte problemática: Como ocorre o processo de inclusão da pessoa com TEA no ensino superior?

O estudo teve como objetivo geral, discutir, o processo de inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. Enquanto objetivos específicos: Compreender o Transtorno do Espectro Autista e a fase da vida adulta; Debater sobre os desafios de inclusão existe no ensino superior; Compreender o processo de inclusão para a pessoa com Transtorno do Espectro Autista, suas possibilidades e limitações.

Portanto, esse trabalho justifica-se pela curiosidade e busca de conhecimento da autora por essa área, de saber como a mesma ocorre e quais os principais desafios. Por conseguinte, justifica-se também pela necessidade e importância de maior conhecimento da inclusão da pessoa com o transtorno supracitado. Com isso, percebe-se que é essencial ampliar as discussões acerca do tema entreprofissionais e sociedade, com o intuito de enriquecer os campos de atuação dos profissionais que podem auxiliar na inclusão desse público.

Além disso, o estudo torna-se relevante, por apresentar os desafios enfrentados pela pessoa com TEA, destacando tópicos importantes sobre o tema abordado, levando em conta a relevância dessa temática para sociedade atual. Logo, tal estudo contribuirá servindo de base para incentivar novas pesquisas sobre o tema, provendo conhecimento para a sociedade e profissionais, principalmente, da área educacional e psicologia, gerando reflexões e informações pertinentes à temática.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIA

No que diz respeito ao método, trata-se de um estudo de revisão da literatura com abordagem qualitativa, o qual permite ter um contato mais íntimo com o tema, buscando torná-lo mais claro e acessível. Assim, através de um levantamento e revisão de literatura foram consultadas obras de autores que abordam a temática escolhida.

A revisão bibliográfica é realizada através de trabalhos já produzidos sobre o assunto em questão e possibilita ao pesquisador discutir o tema com outro olhar, ampliando a discussão sobre a temática (Gil, 2018).

A pesquisa qualitativa relaciona o mundo real com o indivíduo, abordando um universo de significados, crenças, aspirações, motivos, valores, atitudes, entre outros aspectos, o que diz respeito a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Marconi; Lakatos, 2017).

Quanto à coleta de dados, ocorreu por meio de livros e acervo literário disponibilizado nas plataformas e bases de dados de caráter virtual, tais como: biblioteca virtual em saúde (BVS), Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Para a busca do material foram usados os seguintes descritores (DECS): “Autismo”, “inclusão”, “ensino superior”. É importante enfatizar que entre os descritores foi utilizado o operador booleano *and* com intuito de correlacionar os termos utilizados para alcançar um resultado mais próximo do objetivo do estudo.

Os critérios de inclusão das referências estabelecidas para a revisão foram: artigos disponibilizados no formato completo, escritos na língua portuguesa ou inglesa nos últimos 10 anos, que em seu contexto apresente alguma relação com os objetivos do presente estudo.

Os critérios de exclusão foram os seguintes: artigos em duplicata, não disponíveis no formato gratuito e aqueles que excederem o período, serão incluídos por critério de relevância teórica.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.2.1 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA E SUA VIDA ADULTA

O transtorno do Espectro Autista (TEA), comumente chamado de autismo, tem uma origem diversa e multifatorial, com evidências sugerindo um componente genético. A condição está ligada a alterações neurobiológicas que resultam em seus sintomas característicos. O TEA pode estar associado a anormalidades em regiões cerebrais específicas e pode resultar de fatores genéticos, infecções ou uso de drogas e medicamentos durante a gravidez (Silva; Rosa; Dal Col, 2022).

Com base nas definições fornecidas pelo DSM-V-TR, fatores genéticos são responsáveis por 37% a 90% dos casos de TEA, com aproximadamente 15% ligados a mutações genéticas devido à herdabilidade. Os casos restantes podem não ter uma causa clara, e suas características podem parecer isoladas sem nenhuma comorbidade associada. O TEA é categorizado em três níveis de classificação, que refletem o grau de comprometimento e o nível de suporte exigido pelo indivíduo. A classificação em um desses três níveis é determinada pelos comportamentos mais prevalentes exibidos. No entanto, esses níveis não são fixos; um indivíduo com TEA pode exibir predominantemente comportamentos característicos do nível 2, mas pode flutuar para o nível 3 ou nível 1 em diferentes situações. Essa variabilidade é resultado da natureza dinâmica do neurodesenvolvimento humano (Armenara; Stringhini; Kunkel, 2022).

O suporte é necessário para o Nível 1 e, sem ele, os indivíduos apresentam déficits de comunicação. O Nível 2 exige suporte considerável, apresentando desafios significativos na comunicação verbal e não verbal, bem como dificuldades na interação e resistência à mudança. No Nível 3, a necessidade de suporte extensivo é primordial, com sérios déficits de comunicação presentes, disposição mínima ou nenhuma para se envolver em interações sociais e mudanças que levam ao sofrimento (Bertoldi; Brzozowski, 2020).

Para Silva *et al.* (2022), TEA é uma condição do neurodesenvolvimento marcada por desenvolvimento atípico, sintomas comportamentais, desafios na comunicação e interações sociais, comportamentos repetitivos e estereotipados, bem como uma gama limitada de interesses e atividades. Os sinais desse transtorno do neurodesenvolvimento infantil podem ser observados precocemente, e os diagnósticos geralmente ocorrem entre as idades de 2 e 3 anos. O sexo masculino apresenta uma prevalência maior do transtorno. As razões por trás da mudança para o espectro autista ainda não são compreendidas. Pesquisas indicam que não há uma causa singular, em vez disso, envolve uma combinação de influências genéticas e ambientais. É crucial distinguir que “risco aumentado” não equivale a fatores de risco ambientais, embora a interação desses elementos pareça estar associada ao TEA. Cada indivíduo diagnosticado com TEA apresenta um perfil distinto.

Nos últimos anos, o número de indivíduos diagnosticados com TEA aumentou notavelmente. Os autores sugerem que esse aumento pode ser atribuído à maior exposição a fatores causais, um aumento no número de especialistas em diagnóstico e triagem e uma ampliação dos critérios diagnósticos (Lemos; Nunes; Salomão, 2020).

De acordo com a Lei nº 12.764, promulgada em 27 de dezembro de 2012, indivíduos no Brasil diagnosticados com autismo são reconhecidos como pessoas com deficiência. Esta legislação estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Como resultado, indivíduos com TEA podem se beneficiar de vários serviços projetados para facilitar a vida diária, incluindo prioridade em filas, acesso a medicamentos e suporte nutricional, atendimento multidisciplinar e oportunidades de educação e treinamento vocacional, entre outras disposições (Bertoldi; Brzozowski, 2020).

De acordo com Silva e Faustino (2020), o DSM-V-TR descreve três critérios que devem ser atendidos para que um indivíduo seja diagnosticado com TEA:

1. Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes.
2. Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;
3. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (Silva; Faustino, p.79, 2020).

Os sintomas podem se apresentar de várias formas, abrangendo desde desafios significativos de desenvolvimento, como ausência de fala, dificuldades com interação mesmo entre a família, hiperatividade e agressão dirigida a si mesmo e a outros, até o que são considerados casos “mais leves”. Essas instâncias mais leves são marcadas por desafios na comunicação e no engajamento social, mas ainda demonstram afeição por seus entes queridos mais próximos e mantêm habilidades cognitivas (Martins; Monteiro, 2017).

Williams e Gotham (2022), através do seu estudo identificaram que há maiores taxas de depressão e ansiedade entre adultos com autismo. A carga total de sintomas provou estar fortemente relacionada a queixas ansiosas, também apresentando algumas correlações ligeiramente menores com níveis de traços autistas. Sintomas depressivos ou ansiosos também se correlacionaram com idade avançada, sexo feminino e altos níveis de traços autistas. Na maioria, os sintomas começaram na adolescência ou no contexto da idade adulta.

Desse modo, vale ressaltar que a comorbidade muito frequente de transtornos psiquiátricos em indivíduos com TEA e a considerável sobreposição entre sintomas psiquiátricos e traços autistas em adultos tornam o diagnóstico diferencial desses transtornos muito desafiador. Como resultado, a maioria dos adultos no espectro autista vem para consultas

psiquiátricas para sintomas depressivos e ansiosos antes de receber um diagnóstico adequado. Além disso, ideação suicida e tentativas de suicídio também parecem como características bastante frequentes em populações de indivíduos adultos com TEA. Assim, realizar um questionário para traços autistas nesses pacientes pode permitir a identificação de indivíduos adultos potencialmente não diagnosticados pertencentes ao espectro autista e orientar essas pessoas para avaliação formal subsequente por equipes especializadas (Rozani *et al.*, 2023).

2.2.2 DESAFIOS DE INCLUSÃO EXISTENTE NO ENSINO SUPERIOR

Com a promulgação no Brasil da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008, novos cenários e novas tensões foram observados na educação brasileira. Em especial, é preciso destacar que a PNEEPEI representa um marco teórico e político na educação brasileira, afirmando: 1) que a Educação Especial não substitui a escolarização regular; 2) que o ‘atendimento educacional especializado’ (AEE) é complementar ou suplementar ao processo de formação; e 3) quem compõe o público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, portadores de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Antunes; Amorim; 2020).

A inclusão é o produto de muitas deliberações, estudos e práticas que contaram com a participação e apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores no Brasil e em outros países; mas, também, como um contexto determinado para se ter uma concepção de educação como espaço de realização de exercícios de cidadania e garantia de direitos. A equidade passou a ser vista cada vez mais como importante, caminhando em direção à diversidade e à diferença, que considerava uma qualidade humana essencial (Souza, 2020).

Desse modo, no cenário da educação brasileira, o ensino superior tornou-se uma inclusão que está tecida na tapeçaria recente, tendo experimentado um crescimento contínuo desde que iniciou a batalha pelos direitos à educação básica: subverte a lógica histórica e social da exclusão da escolarização. Quebrar a lógica da exclusão escolar dos deficientes, nesse paradoxo das sociedades atuais que transportam, ao mesmo tempo, o princípio da igualdade e promover práticas que aumentam as desigualdades sociais, é ainda o desafio de fortalecer os movimentos sociais organizados desde o fim do último século (Neves; Maciel; Oliveira, 2019).

O processo de inclusão é total e radical, porque abrange uma ação muito ampla. A inclusão exige que sejam feitas modificações e ajustes. Essas modificações e ajustes não devem ser feitos, no entanto, por parte da pessoa com deficiência, mas por parte do ambiente em que

ela está sendo integrada. É evidente que há uma lacuna nas realidades, mais incertezas do que certezas sobre se esse direito está sendo assegurado (Vieira; Gomes; Haiashida, 2022).

Para Antunes e Amorim (2020) o processo de inclusão é determinado pela interação entre variáveis individuais e contextuais. Ninguém é incluído ou excluído de algo ou lugar apenas por suas habilidades pessoais ou apenas pelas características do contexto social ou educacional. Este é um processo interativo de inclusão que atua dinamicamente e resulta de influências mútuas de fatores dados. Tal dinamismo deve resultar em desequilíbrios, novos equilíbrios e no estabelecimento de outros valores, bem como atitudes sobre a transformação em colocações de inclusão. A relação entre alunos com deficiência e a universidade é uma interação que depende das condições e benefícios específicos de um lado e garantias do outro. Essas pessoas devem ter o direito à educação e oportunidade, bem como à participação social de uma maneira que lhes seja adequada.

O termo inclusão revela a essência do modelo social, que afirma que as deficiências não são problemas pessoais da parte deficiente, mas sim deficiências de provisão simpática dentro da norma aceita pela sociedade. Este modelo propõe que todos os humanos têm direito a, entre muitas outras coisas, educação, trabalho e cultura, bem como famílias. Assim, a sociedade deve ajustar as estruturas sociais para que esses direitos sejam atualizados por todas as pessoas (Souza, 2020).

Após a criação da Lei 12.764 em 2012, pessoas com transtorno do espectro autista também passaram a ser consideradas pessoas com deficiência. Ainda assim, com o auxílio de leis públicas, ainda é preciso haver uma discussão sobre o reconhecimento da diversidade e do espectro com relação a deficiência, devendo ser conduzido por uma perspectiva inclusiva, com foco na integridade humana e na garantia dos direitos humanos, promovendo a autonomia e reduzindo o nível de desigualdades enfrentado por esse grupo minoritário (Lapolli, 2022).

Corroborando, Cruz; Santos; Silva (2022) salientam que o autismo pode ser classificado como uma deficiência, visto que os direitos das pessoas com TEA também são garantidos conforme a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência e por acordos internacionais firmados pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (6.949/2000). Em 2020, o Brasil promulgou mais uma lei que favorece as pessoas com TEA, Lei n.º 13.977, “Lei Romeo Mion”, institui a Carteira de Identidade da Pessoa com TEA (Ciptea), com o objetivo de “assegurar atenção integral, prontidão assistencial e precedência assistencial e facilidade de acesso a qualquer serviço público ou privado, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social”.

Diante do que foi exposto, observa que o TEA está enquadrado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e na Lei nº 12.764/2012, também conhecida como a Lei Berenice Piana.

Desse modo, no cenário da educação brasileira, o ensino superior tornou-se uma inclusão que está tecida na tapeçaria recente, tendo experimentado um crescimento contínuo desde que iniciou a batalha pelos direitos à educação básica: subverte a lógica histórica e social da exclusão da escolarização.

2.2.3 PROCESSO DE INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, SUAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

Essas políticas supracitadas do tópico anterior contribuem para o fortalecimento do movimento da neurodiversidade por meio da valorização da diversidade neurobiológica e das características das pessoas. A incorporação de alunos com deficiência no ensino regular ou escolar com toda a adaptação do material para atender à diversidade é um dos desafios das escolas. Além disso, a nova PNEE (MEC, 2020), ao dar a opção de frequentar escolas inclusivas ou especializadas aos alunos e famílias, respeita a singularidade e a diversidade de necessidades, dentro dos postulados da neurodiversidade. Em contrapartida, é necessário ressaltar que o movimento da neurodiversidade é muito incipiente no Brasil (Araújo; Silva; Zanon, 2023).

Um objetivo ativista da neurodiversidade é inculcar um senso de orgulho em pessoas com TEA como uma minoria social e unir esses ativistas no movimento com a comunidade. O movimento rejeita visões em relação ao autismo como uma doença e está preocupado que testes genéticos possam eventualmente abrir a porta para um esforço para erradicar pessoas autistas. Isso quer dizer que, como os ativistas do movimento colocaram, surgem temores de que a triagem pré-natal possa levar a abortos iniciados por pais temerosos de que seus filhos possam nascer com TEA. Além disso, a neurodiversidade estabelece uma luta pela inclusão e por direitos universais aos quais as pessoas abraçadas pelo movimento têm direito. É um movimento, então, que também defende e luta por políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, como inclusão escolar (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019).

Por conseguinte, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019) relata que o número de estudantes diagnosticados com TEA e admitidos em instituições de ensino superior aumentou. Se em 2012 foram 186 admissões, em 2017 esse número saltou para 754, e em 2018 houve um incremento percentual de 503%, para 1.122

matrículas. Com esses dados, observa-se, explicitamente, o aumento do acesso ao ensino superior para acadêmicos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas é possível afirmar que esse número ainda deve ser ampliado para que esse processo de inclusão seja substancialmente promovido na sociedade (Crusz; Santos; Silva, 2022).

Segundo Almeida (2023), os estudantes universitários com transtorno do espectro autista revelaram uma ruptura no paradigma estrito de visualizar a transmissão de educação e aquisição de conhecimento. Desde a entrada nas universidades, desde a fase de admissão em instituições de ensino superior, o Estatuto Brasileiro de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) determina a disponibilização de “recursos adequados de acessibilidade e tecnologia assistiva para disponibilizar previamente solicitados e selecionados pelo candidato com deficiência”. Além de ter direito, sob as cotas de deficiência, a competir no vestibular, o aluno autista também pode, se desejar ou não, apresentar uma reivindicação de apoio de leitores e/ou escritores no vestibular. As cotas foram o meio menos preferido pelos alunos neste estudo para acesso; isso fala sobre o fato de que a política em torno do acesso e retenção desse grupo de alunos deve ser mais focada e intencional.

Como já citado a entrada de autistas em universidades e instituições de ensino superior tem aumentado ao longo dos anos, o que é muito positivo, mas um passo ainda maior para os alunos é a sua permanência nessas instituições. O ambiente de aprendizagem evolui de um dia para o outro e tem muito mais contato social do que as escolas; assim, a permanência dos alunos é considerada um desafio, mas através da análise das leituras e discussões, diria que pode ser combatida com uma educação que tenha um olhar mais cuidadoso para os alunos autistas, que realmente entenda suas dificuldades (Crusz; Santos; Silva, 2022).

Não adianta ter uma legislação que apoie o acesso de pessoas com deficiência nas universidades se não houver políticas públicas, ações governamentais ou instituições que estabeleçam a implementação e execução do que a lei prescreve. Por isso, esses estudantes precisam encontrar apoio e divulgação de informações sobre PCD e Neurodiversidade, sobre capacitação de docentes e sobre estruturas de acolhimento por profissionais competentes para que possam ter um bom desempenho no nível universitário (Almeida, 2023).

Com isso, Maria (2019) corrobora, ressaltando que o acesso ao ensino superior não significa que, de fato, a inclusão tenha sido alcançada neste nível de ensino. A Educação Inclusiva como paradigma requer uma perspectiva mais ampla da educação, devido ao papel cada vez mais complexo e participativo da escola dentro da comunidade. Portanto, ela se institucionaliza de fato à medida que a sociedade caminha para considerar todos os indivíduos sob o princípio da equidade. Assim, é necessário reforçar que o processo de inclusão social

deve ser exercido mais na universidade com a afirmação de que é na universidade que há um maior grau de interação entre os indivíduos e a rotina é dinâmica.

Conforme Almeida (2023), as principais barreiras que precisam se dissolvidas para que ocorra mais acessibilidade nas universidades são: Barreiras arquitetônicas: considerar a eliminação de barreiras internas e externas em todos os ambientes físicos. Incluir sinalização e diretrizes para a mobilidade de pessoas com deficiência e indivíduos neurodiversos; Barreiras de comunicação: superar barreiras de comunicação em todas as áreas, incluindo, linguagem falada e escrita, gestos, linguagem de sinais, digital e outros; Obstáculos metodológicos e curriculares: democratizar o acesso ao conteúdo curricular oferecido pelas escolas de educação, estendendo as estratégias pedagógicas e as formas de acesso dos alunos demonstradas pela evidência em ações de ensino, na prática pedagógica da sala de aula, na adequação do material didático e nos diferentes modos de acesso ao conteúdo ensinado, como pelo professor em sala de aula; Barreiras instrumentais: apoiar a acessibilidade em todas as ferramentas, utensílios, materiais e dispositivos dentro do estabelecimento educacional e na vida cotidiana do aluno (por exemplo, tecnologia assistiva); Barreiras pragmáticas: consistem em programas de treinamento social e de trabalho para combater o preconceito, outras formas de discriminação e atitudes que podem impedir direta ou indiretamente o acesso a recursos, bem como ofertas de serviços disponíveis na sociedade, produzindo inclusão e igualdade de oportunidades.

Continuando, existe também Barreiras Atitudinais: Atitudes preconceituosas precisam ser eliminadas de todas as formas, onde todo o potencial, o que significa que o desenvolvimento de habilidades por qualquer pessoa com deficiência é afetado. As atitudes das pessoas em relação à parte preconceituosa da ação devido à ignorância e preconceito no topo finalmente produzem discriminação e mais preconceito; Barreiras Tecnológicas: Implica a adoção de medidas para garantir que todas as pessoas possam acessar e usar ambientes digitais e da web de forma independente, que possam perceber, entender, navegar, interagir e contribuir nesses espaços; Forças de retenção: Fatores positivos desenvolvidos pela instituição, universidade implementada em favor de fornecer aos alunos com deficiência diferentes serviços e tipos de suporte. Eles são definidos por boa atmosfera, espaços disponíveis e conhecimento. Permitir tais forças exporia os alunos a mais atividades, bem como de uma maneira melhor, se envolveria mais com a vida acadêmica da instituição e realmente se sentiria parte de uma comunidade universitária (Almeida, 2023).

Souza (2020), discute que na implementação real, ainda faltam as dimensões da acessibilidade, seja ela físico-estrutural, metodológica, instrumental ou atitudinal. Ademais, uma instituição fortemente orientada com metodologias conservadoras, dificilmente alcançará

bons resultados em termos de educação inclusiva e, por consequência, colocará os alunos com deficiência em condições de exclusão. É importante entender que se há diferentes formas de aprender, isso não justifica a existência de uma única forma de ensinar.

Outro serviço de grande relevância no apoio a alunos e professores na inclusão no ensino superior é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ele é apontado por Souza (2020) como uma nova forma de acesso à Educação Especial, que pode contribuir de modo a oferecer as condições necessárias para que alunos com deficiência ou quaisquer outras condições que apresentem necessidades particulares participem com equidade da vida acadêmica. Esta mesma pesquisadora também defende fortemente, em seus estudos, a implementação do AEE nas instituições de ensino superior, enfatizando mais do que a nível de reitoria.

Unido a Psicologia Escolar e Educacional com um papel social que deve incorporar processos de humanização e desenvolvimento de funções psicológicas superiores dentro do processo educativo, a cognição crítica do sujeito nos espaços educativos, essa prática demanda posteriormente uma educação muito mais democrática, coletiva, justa e emancipatória na formação dos sujeitos e dos fatos educativos. O profissional de psicologia está habilitado a enfrentar tais demandas com qualquer nível educacional. Assim, sua prática seria propiciar ações para a autonomia e autogestão de alunos com deficiência, já que segundo pesquisas nacionais e internacionais sustenta que esse caminho vem sendo adotado para promover a permanência e inclusão dos sujeitos nas universidades (Fossey *et al.*, 2017).

Desse modo, trazendo para o campo da psicologia, Ciantelli e Leite (2022) salientam que, possibilitando a Escuta e o Acolhimento de Minorias, a Psicologia pode favorecer interações sociais, redes de apoio, experiências acadêmicas mais assertiva, apoio social, novo meios de acessibilidade, além de provocar discussão sobre estigmas e preconceitos sociais. Assim, possibilitar que pessoas com deficiência circulem pelos ambientes universitários, reconstruindo suas identidades enquanto sujeitos políticos que possui seus direitos, promovendo o autoconhecimento, a aceitação de sua deficiência, o desenvolvimento de suas potencialidades, sua autoestima positiva, autonomia, autodeterminação, independência e direitos para torná-los personagens ativos dentro do espaço universitário.

Nesse sentido, ao redor do mundo e no Brasil, instituições de ensino superior têm desenvolvido e/ou implementado programas e/ou serviços específicos para estudantes com deficiência sob o objetivo geral de promover a permanência e inclusão estudantil e contribuir para a remoção de diversas barreiras de acessibilidade no ambiente acadêmico. No entanto, a presença de tais programas e/ou serviços em diversas instituições de ensino superior ainda não é uma realidade, e quando há, a resposta não é inclusiva e acessível a esse público por falta de

política de apoio de investimento financeiro, material físico e humano por parte do governo, uma vez que as universidades públicas são mantidas fora do recinto por sua postura excludente negando o valor da diversidade existente em seu meio e o direito à educação superior para todos. Os psicólogos escolares no ensino superior estão presentes, porém são recentes e com uma atuação mais tradicional (voltados para uma visão mais individualizada, clínica), e na maioria dos casos, esses profissionais são empregados na área da saúde ou de recursos humanos (Chagas, 2018).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente estudo, foi possível afirmar que o procedimento de integração de estudantes com TEA no ensino superior é um processo que requer melhorias constantes. Como este é um procedimento complexo, integrado e atuante, está longe de ser finalizado, vários problemas a serem resolvidos estão em seu centro. Assim, muita coisa precisa mudar para obter educação inclusiva no ensino superior.

Desse modo, cabe ressaltar que a inclusão exige muito mais do que mera discussão, é preciso ter profissionais capacitados, por isso é importante treinamento para o corpo docente de uma universidade. Além disso, o estudo revela que é essencial barrar as mais diversas formas de preconceitos e substituir por acessibilidade em atitudes reais. Sem valorizar as diferenças, não há inclusão, porque esta prática não é apenas o direito à matrícula, mas também o direito à aprendizagem em um processo que remove todas as barreiras.

Com isso, iniciativas que realizem atividades de atendimento psicológico em grupo com estudantes com deficiência e, posteriormente, de conscientização de toda a comunidade educacional sobre o tema têm se mostrado um suporte necessário para dar continuidade à transformação do complexo e desigual cenário do Ensino Superior brasileiro e auxiliar na construção de políticas públicas e na promoção da inclusão social e educacional de estudantes com deficiência nesses espaços.

É desenvolvendo ações concretas com relação ao diagnóstico de alunos com TEA que todas as dimensões socioafetivas e de autonomia são desenvolvidas, permitindo que eles se integrem completamente. No final, o ensino baseado em evidências que é centrado no aluno, responsivo à especificidade da necessidade e inclusivo é uma vitória para todos os alunos, pois enriquece a experiência educacional de todos e contribui para uma educação mais diversa e uma sociedade mais bem preparada para acolher pessoas com TEA.

Por fim, são necessárias mais pesquisas para aprimorar o tema aqui abordado, de modo a trazer melhores condições para refletir sobre a implementação da inclusão na universidade para a pessoa autista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. R. Autistas na universidade: direitos legais, desafios e acessibilidade – Parte 1. **Instituto Inclusão Brasil**, 2023. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/estudantes-autistas-na-universidade-direitos-legais-desafios-e-acessibilidade-parte-1/>. Acesso em: 07 nov. 2024.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- ANTUNES, K. C. V.; AMORIM, C. C. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1465-1481, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v15iesp2.13800>. Acesso em: 23 out. 2024.
- ARAÚJO, A. G. R.; SILVA, M. A.; ZANON, R. B. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas Políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e247367, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/?format=pdf&lang=pt>. Disponível em: 07 dez. 2024.
- ARMENARA, V. A.; STRINGHINI, D.; KUNKEL, M. E. **Transtorno do Espectro Autista (TEA) - Manual para o professor de ensino superior**. São Paulo: editora dialética, 2022.
- BERTOLDI, F. S.; BRZOZOWSKI, F. S. O papel da psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem da pessoa autista. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 37, n. 114, p. 341-352, dez. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 set. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2018**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília DF, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 25 out. de 2024.
- BRASIL. Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília - DF, 2012.

CHAGAS, J. C. **Atuação da Psicologia Escolar frente à patologização e medicalização da Educação Superior**. 226f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2018.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Psicologia e Inclusão: Uma proposta de intervenção aos estudantes com deficiência no Ensino Superior. **Educação e Filosofia**, v. 36, n. 76, p. 97-132, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v36n76/1982-596X-educfil-36-76-97.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2024.

CRUZ, C. F.; SANTOS, R. L.; FÁTIMA SILVA, Rita F. Inclusão da pessoa com transtorno do espectro autista no ensino superior: uma breve revisão da literatura. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 2, n. 12, p. 61-74, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/20089>. Acesso em: 05 nov. 2024.

FOSSEY, E.; CHAFFEY, L.; VENVILLE, A.; ENNALS, P.; DOUGLAS, J.; BIGBY, C. Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. **International Journal of Inclusive Education**, v. 21, n.8, p.822-832, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1278798>. Acesso em: 08 nov. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GRIESI-OLIVEIRA, K.; SERTIE, A. L. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**, São Paulo, v. 15, n. 2, p.233-238, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167945082017000200233&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2023.

LEMOS, E. L. de M. D.; NUNES, L. de L.; SALOMÃO, N. M. R. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Revista Brasileira De Educação Especial**, Bauru, v.26, n.1, p.69-84, jan/mar., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/z9kw6rcvPhxsPSkmLnXwMhd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 04 set. 2024.

LAPOLLI, É. M. **Diversidades: o bê-á-bá para a compreensão das diferenças**. 1. ed. Florianópolis: Pandion, 2022. 144 p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARIA, R. P. **Indicadores para a construção de REA na educação superior em uma perspectiva de inclusão**. Presidente Prudente, 2019. 114 f.: il. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1209>. Acesso em: 27 out. de 2024.

MARTINS, A.D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v.21, n. 2, p.215-224, mai/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00215.pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

- NEVES, J. V.; MACIEL, R. A.; OLIVEIRA, M. V. S. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 443-463, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/8hYmJ8mP5pw8yhTw9NYpX4q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2024.
- RONZANI, L. D.; LIN, J.; COSTA, M. D. A.; REZENDE, V. L.; NETTO, B. B.;
- GONÇALVES, C. L. Diagnóstico do transtorno do espectro autista do adulto: armadilhas e dificuldades diagnósticas. **Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria**, v. 27, n. 2, 2023.
- SILVA, A. V.; MARQUES, G.; LIMA, F. Z. T.; CRUZEIRO, A. C. D. Atuação do Psicólogo no Transtorno do Espectro Autista. *Revista universo*, 2022. Disponível em: <http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=3universobelohorizonte3&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=10180&path%5B%5D=5361>. Acesso em: 03 set. 2024.
- SILVA, L.G. P.; ROSA, R. G. M.; DAL COL, M. P. Espectro autista na infância: dificuldades no processo de educação e interação social. **Revista Científica do Tocantins**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–13, 2022. Disponível em: <https://itpacporto.emnuvens.com.br/revista/article/view/65>. Acesso em: 02 set. 2024.
- SILVA, S. C.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, 15(2), 187-207, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019187>. Acesso em: 07 dez. 2024.
- SILVA, V. P.; FAUSTINO, G. O. Inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista-TEA: contribuições da ciência psicológica. **Educação E (Trans)formação**. Pernambuco: Cariana, p 72–85, dez.2020. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/3167>. Acesso em: 02 set. 2024.
- SOUZA, C. S. M. **A Educação Especial no Ensino Superior**: o Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual de Goiás. Curitiba: CRV, 2020.
- VIEIRA, E. R.; GOMES, M. R. O.; HAIASHIDA, K. A. Deficiência e ensino superior: integração e inclusão na FECLESC. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 28, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4366/3478>. Acesso em: 26 out. 2024.
- WILLIAMS, Z. J.; GOTHAM, K. O. Current and Lifetime Somatic Symptom Burden Among Transition-aged Autistic Young Adults. **Autism**, v. 15, n. 4, p. 761-770, 2022.