

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

e a Educação Superior:

caminhos para uma

Universidade inclusiva

Sandra Canal

Andreia Mendes dos Santos



 Triálogo

Sandra Canal
Andreia Mendes dos Santos

Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Educação Superior: caminhos para uma Universidade inclusiva



Título

Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Educação Superior:
caminhos para uma Universidade inclusiva

Autora

Sandra Canal
Andreia Mendes dos Santos

Responsável editorial

Marcelo Duarte

ISBN: 978-65-83349-25-5

DOI: 10.70513/tea-caminhos-universidade-inclusiva

Publicado por

Triálogo
Rua General Neto, 71, Sala 404, Caixa Postal 194,
Moinhos de Vento, Porto Alegre, RS, Brasil
www.trialogo.com.br
contato@trialogo.com.br

Primeira publicação: Junho de 2026

Conselho Editorial

Prof. Dr. Edward Pessano

Universidade Federal do Pampa

Prof.^a Dr.^a Lucia Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Massayuki Kakuno

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa

Prof. Dr. Valdo José Cavallet

Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Maria Ligia Barbosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

C213

Canal, Sandra.

Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a educação superior : caminhos para uma universidade inclusiva [recurso eletrônico] / Sandra Canal e Andreia Mendes dos Santos. — 1. ed. — Porto Alegre : Triálogo, 2026.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-83349-25-5

1. Educação inclusiva – Brasil. 2. Transtornos do espectro autista – Educação. 3. Ensino superior e Estado – Brasil. 4. Programas de ação afirmativa na educação – Brasil. I. Santos, Andreia Mendes dos. II. Título.

CDD23: 378.81

F-0806261

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Direitos Autorais

© 2026 por Triálogo e autora. Obra de livre acesso para leitura e compartilhamento, desde que a obra original não seja modificada e/ou utilizada comercialmente. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer meio além do permitido sob esta licença sem a autorização escrita da autora ou da editora, exceto para fins de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Sumário

Primeiras reflexões	05
Prefácio	06
<i>Karla Fernanda Wunder da Silva</i>	
Inclusão e educação no Brasil: uma análise necessária	08
Desafios e possibilidades da inclusão na Educação Superior	15
Transtorno do espectro autista (TEA): trajetórias e conceitos	23
TEA: aspectos do desenvolvimento e processos de aprendizagem	31
A influência da família na trajetória educacional dos filhos com TEA	34
TEA e o ingresso na Educação Superior	38
Considerações finais	42
Referências	44

Primeiras reflexões

Falar de inclusão é assumir um compromisso com a história, com as lutas e com os sujeitos que, ao longo das décadas, reivindicaram o direito de aprender, participar e pertencer. Este livro nasce do desejo de compreender essa trajetória e, sobretudo, de ampliar o diálogo sobre a educação inclusiva em suas múltiplas dimensões, da educação básica à Educação superior, dos aspectos conceituais às vivências cotidianas, das políticas públicas às práticas pedagógicas que acontecem dentro da sala de aula.

Discutir a inclusão é reconhecer que ela não se resume ao acesso físico às instituições, mas envolve a construção de ambientes que acolham a diversidade humana em toda a sua complexidade. É compreender que cada estudante carrega uma singularidade que precisa ser vista, ouvida e considerada. É entender que, embora tenhamos avançado como sociedade, ainda persistem barreiras que dificultam o pleno desenvolvimento e a participação de muitos estudantes, especialmente daqueles com deficiência.

Entre esses estudantes, destaca-se o público com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja história e evolução conceitual refletem o quanto avançamos na compreensão das diferenças e no reconhecimento das inúmeras formas de ser, sentir, comunicar e aprender. Do surgimento das primeiras descrições clínicas às atuais perspectivas multidisciplinares, o TEA revela a necessidade de um olhar sensível e fundamentado, capaz de considerar tanto os desafios quanto as potencialidades que compõem o espectro.

A escola, a universidade e a família emergem como pilares fundamentais nessa trajetória. Cada um desses espaços desempenha um papel único e interdependente na construção de práticas inclusivas: a escola, como território de mediação e aprendizagem; a família, como núcleo afetivo e de apoio; a universidade, como espaço de pesquisa, formação e transformação social. Compreendê-los em diálogo é essencial para tecer caminhos que promovam autonomia, equidade e cidadania. Assim, este livro se apresenta como um convite para refletir sobre a educação inclusiva sob uma perspectiva ampla, crítica e humanizada. Ele reúne análises, conceitos e práticas que dialogam com o cotidiano escolar e acadêmico, valorizando tanto o conhecimento científico quanto as experiências que moldam a vida dos estudantes com TEA.

Mais do que oferecer respostas, busca provocar novas perguntas e inspirar profissionais, famílias e pesquisadores a continuarem construindo, de forma ética e coletiva, uma educação que acolha a diversidade e garanta o direito de todos aprenderem e se desenvolverem plenamente. Que esta leitura abra caminhos, desperte sensibilidades e fortaleça a convicção de que uma educação verdadeiramente inclusiva é possível e necessária.

Prefácio

Há livros que nascem de perguntas. Outros, de inquietações teóricas. Este nasce de uma travessia. Travessia de uma vida marcada pelo chão, pelo sol, pela persistência e pela crença profunda de que a educação é mais do que um direito: é um modo de permanecer humano em um mundo que, tantas vezes, insiste em excluir. As páginas que seguem não foram escritas apenas com conceitos, legislações ou referências acadêmicas, foram tecidas com experiências, encontros, silêncios, escutas e resistências.

Falar de inclusão, especialmente quando se trata da presença de pessoas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior, é assumir uma postura ética diante da vida. É reconhecer que nem todos os caminhos foram pensados para todos os corpos, mentes e modos de existir e que, por isso, precisam ser refeitos, alargados, humanizados.

Este livro nasce no entrelaçamento entre a história pessoal e a história coletiva. Entre a menina que caminhava longas distâncias para chegar à escola e a pesquisadora que hoje interroga a universidade sobre seus limites, suas barreiras e suas possibilidades. Entre a professora que aprende com seus estudantes e a autora que compreende que não há neutralidade quando se fala de inclusão: há sempre um posicionamento, um compromisso, uma escolha.

Ao longo da obra, o leitor encontrará análises históricas, políticas e conceituais que fundamentam a Educação Inclusiva no Brasil, mas encontrará, sobretudo, uma defesa sensível do pertencimento. Pertencer à escola. Pertencer à universidade. Pertencer ao mundo acadêmico sem precisar negar a própria singularidade. Pertencer sem ser reduzido a diagnósticos, laudos ou adaptações pontuais.

A inclusão aqui não é tratada como concessão, favor ou estratégia técnica. Ela é compreendida como processo inacabado, tensionado, por vezes contraditório que exige escuta, formação, mudança de cultura e coragem institucional. Exige deslocamentos: do olhar que normaliza para o olhar que reconhece; da universidade que seleciona para a universidade que acolhe; da lógica do desempenho para a ética do cuidado.

Ao escolher o Transtorno do Espectro Autista como foco deste estudo, a autora não busca respostas fechadas. Busca ampliar perguntas. Busca iluminar trajetórias que ainda são pouco visíveis na Educação Superior. Busca afirmar que estudantes com TEA não são exceções a serem “ajustadas” ao sistema, mas sujeitos de direito que tensionam e enriquecem a própria ideia de universidade.

Este prefácio, portanto, não apresenta apenas um livro. Apresenta um convite. Um convite para ler com sensibilidade, para repensar práticas naturalizadas e para compreender que a inclusão não se faz apenas com leis, mas com presença, escuta e compromisso cotidiano.

Que estas páginas possam tocar quem ensina, quem pesquisa, quem gere, quem aprende e que, ao final da leitura, reste a certeza de que uma universidade verdadeiramente inclusiva não é apenas possível, ela é necessária. E urgente!

Profa. Dra. Karla Fernanda Wunder da Silva¹

¹ Professora da PUCRS. Graduada em Pedagogia - Educação Especial (PUCRS). Mestra em Educação (UFRGS). Doutora em Educação (PUCRS). Pós-doutora (PUCRS). Conselheira no Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (2024-2026).

CAPÍTULO I

Inclusão e educação no Brasil: uma análise necessária

Abordar a Educação Inclusiva no Brasil nos conduz a refletir sobre um percurso marcado por lutas e conquistas. Embora os avanços ocorram de forma gradual, é possível reconhecer que, ao longo dessa trajetória, desafios vêm sendo superados e novos caminhos se consolidam. Lacerda (2013, p. 47) salienta que:

Há relatos de sacrifícios de pessoas com deficiência, desde o início da colonização brasileira, em algumas tribos indígenas. Na população branca, muitas deficiências foram registradas como consequência de uma péssima alimentação e de uma série de mazelas (guerras, fome e seca, por exemplo) pelas quais passavam o povo. Em condições seguramente piores, os negros eram vítimas de um preconceito tão forte, que, não só lhes tirava as condições humanas mais elementares, mas mutilava-os fisicamente (decorrente de maus-tratos ou acidentes constantes de trabalho).

Conforme descrito por Lacerda (2013), o preconceito estava tão enraizado na estrutura da sociedade brasileira que, na década de 1930, em decorrência de uma doutrina militarista que pregava a eugenia da raça, a Portaria Ministerial nº 13, datada de 1º de fevereiro de 1938, em combinação com o Decreto nº 21.241/38, “[...] proibiu o acesso ao ensino chamado secundarista aos alunos com estado patológico impeditivo de praticar atividades físicas” (Lacerda, 2013, p. 47-48). Configurou-se, assim, a exclusão social, sinalizada pelas leis que deveriam defender os direitos das pessoas, com deficiência ou não.

De modo geral, cabe destacar que os principais documentos internacionais que embasaram a construção das políticas de Educação Especial são: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948), a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), a Declaração de Salamanca¹ (Unesco, 1994), a Declaração de Guatemala (1999) – promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 (Brasil, 2001) e a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) – cujo texto foi aprovado no Brasil por meio do Decreto nº 186 (Brasil, 2008a). Já no Brasil, destacam-se: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996a), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

¹ Evento promovido pelo Governo da Espanha que ocorreu em junho de 1994, reunindo mais de 300 participantes, sendo 92 governos e 25 instituições internacionais, em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)(Pereira, 2016).

Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) e todas as leis e decretos que referendaram os documentos internacionais anteriormente citados. Esse conjunto de documentos, segundo Oliveira (2012), menciona a igualdade e o direito à educação para todos os cidadãos.

No país, o atendimento escolar às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant (IBC) – principal editor de obras em Braille no país –, e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro, historicamente capital do país no período colonial. No começo do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), em Canoas, Rio Grande do Sul, instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência mental²; em 1954, foi fundada a primeira APAE brasileira, no Rio de Janeiro (Duarte, 2009). Nessas ações, “[...] percebe-se que não se tem uma proposta efetiva, ou seja, uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da educação de alunos com deficiência” (Duarte, 2009, p. 32).

A Constituição Federal de 1988 dita, em seu artigo 3º, inciso IV, determina a necessidade de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, documento *on-line*). O artigo 205 complementa: “a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, documento *on-line*). Dessa forma, conceitua-se um sistema educacional voltado para pessoas com deficiência levando em consideração as especificidades de cada indivíduo. O referido documento, apresenta em seus princípios fundamentais, no artigo 3º, inciso IV, a seguinte orientação:

- I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – Garantir o desenvolvimento nacional;
- III – Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil, 1988, documento *on-line*).

Outro ponto importante pautado pela Constituição Federal está presente nos seguintes artigos (Brasil, 1988, documento *on-line*):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

² A expressão “deficiência mental” era utilizada naquela época. Posteriormente, em 2004, ela foi substituída por “deficiência intelectual” na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, publicada pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004).

- I– igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- [...]
- Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
- [...]
- III –atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Portanto, garante uma educação que orienta as escolas na criação de propostas verdadeiramente inclusivas. Desse modo, surge a necessidade de uma legislação para regulamentar o panorama inclusivo no sistema educacional, reconhecendo-se o papel central do estado para que essa proposta se efetive. É importante reforçar, contudo, o quanto as políticas e a história da Educação Inclusiva na Educação Básica ainda são recentes no país, o que dificulta o acesso e a permanência do sujeito com deficiência ou necessidades específicas na Educação Superior (Lacerda, 2013).

Em conformidade com a Constituição Federal (Brasil, 1988), por meio da Lei nº 8.069, de 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), o qual traz informações importantes no que se refere à Educação:

- Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
- [...]
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.
- [...]
- Art. 55 Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.
- (Brasil, 1990, documento *on-line*).

O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece, em seu texto, a garantia dos direitos integrais da criança e, no âmbito da Educação Inclusiva, assegura condições de igualdade e permanência na escola para todos os estudantes, com ou sem deficiência (Oliveira, 2012).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), oriunda da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, firma os anseios dos movimentos em benefício dos direitos humanos e contra comportamentos segregacionistas, pois tratam dos princípios, políticas e práticas em Educação Especial (Pereira, 2016).

De acordo com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a expressão “necessidades educacionais especiais” refere-se a todos os indivíduos na fase escolar que também apresentam dificuldades de aprendizagem, não pertencendo, necessariamente, a um grupo com deficiência. Em outras palavras, “[...] as crianças a que a Declaração se refere são crianças com deficiência, com

superdotação, trabalhadoras, de rua, de população nômade, de minorias linguísticas, desfavorecidas ou marginalizadas” (Dantas, 2017, p. 74). Também é necessário ter um olhar criterioso na formulação e na execução de políticas públicas, para não fazer confusão quando se aborda a diferença como diversidade, pois dá um entendimento de que rejeita as diferenças e motiva a exclusão ao invés da inclusão (Dantas, 2017).

Carvalho (2012), com base na Declaração de Salamanca, afirma que crianças e jovens com deficiência devem ser matriculados em escolas comuns, como as demais crianças:

[...] Essa recomendação consensual levou ao conceito de **escola inclusiva**, cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de, bem sucedidamente, educar a todas elas, inclusive àquelas que possuam desvantagens severas (Carvalho, 2012, p. 57, grifo da autora).

Nesse seguimento, a proposta é oportunizar às crianças com deficiência ou algum impedimento as mesmas oportunidades que as demais crianças têm, levando em consideração suas capacidades e respeitando sua individualidade (Carvalho, 2012). Além disso,

O atendimento das mesmas exige, ainda, serviços de apoio integrados por docentes e técnicos devidamente qualificados. Uma escola aberta à diversidade, isto é, que respeita e ressignifique as diferenças individuais, bem como que estimule a produção de respostas criativas, divergentes, em oposição às estereotípias e à homogeneidade do sócio-culturalmente entendido como “normal”. Tal perspectiva implica numa redefinição do papel da escola, a partir da mudança de atitude dos professores e da comunidade (Carvalho, 2012, p.59).

Nessa perspectiva, efetivou-se no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), que apresenta orientações no Capítulo V, da 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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

[...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento

especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (Brasil, 1996, documento *on-line*).

A inclusão rompe as barreiras existentes e abre caminhos para uma nova visão, dando lugar à diversidade. A escola passa a ser um espaço de desenvolvimento do sujeito com deficiência ou necessidades específicas. Além disso, a LDBEN assegura aos alunos com deficiência a possibilidade real e concreta de inclusão no sistema regular de ensino, colocando os professores especializados e outros recursos como direitos sociais (Brasil, 1996).

É pertinente ressaltar que a Lei Complementar nº 12.796 (Brasil, 2013a) alterou a redação do art. 58 da LDBEN, no qual se lia “educando com necessidades especiais” e passou-se a ler “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Então, a Educação Especial, a partir de 2013, manteve-se estabelecida na LDBEN, conforme divulgado no texto da referida lei como é apresentado:

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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, documento *on-line*).

Dando continuidade aos trâmites legais e com intuito de reiterar a inclusão, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), com o objetivo de garantir a todos os sujeitos com deficiência acesso a uma educação de qualidade, sem discriminação. Oliveira (2012, p. 23) esclarece que “[...] essa política tem como diretriz principal a questão da Educação Especial enquanto modalidade transversal aos níveis básico e superior de ensino e não mais substitutiva”.

Segundo Borgmann (2016, p. 41-42):

Esse documento define a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público-alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Contudo, é prescrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que todos os sujeitos estejam regularmente matriculados em escolas regulares, “[...] enquanto as atividades educacionais oferecidas em escolas especiais passem a ser oferecidas eventualmente como complemento em turno inverso da aula, chamando-se de AEE”³ (Oliveira, 2012, p. 23).

3 Atendimento Educacional Especializado, que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008b).

Vale destacar que “[...] na educação superior, a transversalidade da Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos” (Brasil, 2008b, p.17) e, para alcançar essas ações, é preciso planejamento e organização de recursos e serviços específicos para cada indivíduo, possibilitando seu desenvolvimento acadêmico (Brasil, 2008b).

Nesse entendimento, a função das legislações é organizar políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes e compete a cada profissional, tanto da área educacional quanto de outras áreas, concretizar essas políticas. Nas palavras de Luz (2018, p. 63), “[...] a Educação Especial se concretiza como: o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência”.

Ainda em 1982, Mazzotta descrevia que a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, etapas e modalidades, fundamentada na necessidade de propiciar a igualdade de oportunidades, por meio dos serviços educacionais diversificados, de forma a atender a especificidade de cada estudante, por mais intensa que seja.

Desse modo, a inclusão do sujeito com deficiência ou alguma necessidade específica no ensino regular obteve espaço com a Declaração de Salamanca, em 1994, a partir dos debates acerca da inclusão e da educação especial, com o desígnio de proporcionar a inclusão e reprovocar a exclusão, “[...] a declaração pontuou que tais aspectos são essenciais à dignidade humana e ao exercício dos direitos humanos” (Olivati, 2017, p. 35). Tais ações se refletiram no campo educacional, permitindo reflexões para a inserção de oportunidades para todos (Olivati, 2017).

A esse respeito, Cruz e Arruda (2014, p. 1-2) pontuam que:

A declaração teve como objetivo resgatar a dignidade humana, impulsionando uma série de projetos, que buscam introduzir pessoas de forma ativa na sociedade. Porém, na prática, a inclusão vem sendo um desafio social, tanto para as escolas do ensino regular, como para os alunos com necessidades especiais de aprendizado e os deficientes, que usufruem desse serviço.

Amaral (2003, p. 12), afirma que “[...] incluir é fazer parte, é compreender, é ser compreendido”. Nesse âmbito, o conceito de inclusão engloba não somente os sujeitos com deficiência, mas todas as crianças que de uma forma ou de outra necessitam de atenção mais individualizada.

O conceito de inclusão baseia-se em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vivência em sociedade, assegurando o acesso de todos a quaisquer ensejos, independentemente das singularidades de cada sujeito no grupo social (Arruda, Dikson, 2018).

De acordo com Freire (2008, p. 5), “[...] a inclusão é um movimento educacional [...] social e político”, que tem como função lutar para que o sujeito com deficiência seja aceito e respeitado diante das particularidades que o fazem ser diferente do outro, possa participar ativamente da sociedade que está inserido, bem como estar dentro do ambiente escolar para desenvolver e concretizar suas potencialidades por meio de uma educação de qualidade que o permita exercer sua cidadania com dignidade. A autora ainda ressalta que “a inclusão visa [...] garantir que todos os alunos,

independentemente das suas características e diferenças, acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas” (Freire, 2008, p. 9).

Nesse viés, a inclusão permite compreender as dificuldades educacionais, pontuando que o aluno seja visto como alguém com capacidade de aprender, sendo responsabilidade da escola fornecer recursos pedagógicos que garantem essa aprendizagem (Freire, 2008).

Para que o processo de inclusão ocorra, é preciso que a sociedade se organize para apoiar o sujeito com deficiência, disponibilizando suporte indispensável tanto para o acesso quanto para a convivência em locais comuns que podem ser utilizados por todos (Olivati, 2017). Sternberg (2017, p. 26) descreve “[...] a Educação Inclusiva como uma modalidade capaz de promover a qualidade e aperfeiçoar a educação escolar em benefício de todos os alunos, com ou sem deficiência”.

Salienta-se que uma escola inclusiva é aquela que oferece aos estudantes, sejam eles Pessoas com deficiência ou não, um ensino apropriado para todos e “capaz de atendê-los em suas situações pessoais” (Silva Filho; Barbosa, 2015, p. 361).

A esse respeito, Silva (2007, p. 56) expõe que:

A escola inclusiva favorece a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o exercício da cidadania. Para tanto, exige a reestruturação total da escola, e não apenas sua dotação com apoio pedagógico, pois a escola tem por finalidade que todos aprendem e, para isso, há a necessidade de um compromisso da mesma com o potencial de aprendizagem de seus alunos.

Nesse sentido, Rosa (2009) descreve que a inclusão oportuniza a busca de alternativas para que o aluno com deficiência ou necessidades específicas permaneça na escola, tendo seu ritmo de aprendizagem respeitado. Glat (2011) chama atenção ao mencionar que uma Educação Inclusiva de qualidade não está amparada somente nas questões de acesso e permanência, pois mesmo que o sujeito se sinta bem acolhido, é preciso seu envolvimento e participação nas atividades com um todo e, além disso, que ocorra uma aprendizagem significativa.

Nas palavras de Mazzillo (2009, p. 17), “[...] a inclusão é um processo inacabado que ainda precisa ser frequentemente revisado”, em todo o seu decorrer, com seriedade e discernimento, evidenciando-se que a inclusão precisa se fazer presente nas diversas esferas sociais e educacionais, buscando assegurar a todos o direito de participação.

CAPÍTULO II

Desafios e possibilidades da inclusão na Educação Superior

Evidencia-se, neste contexto, a necessidade de fortalecer as políticas públicas de inclusão educacional, uma vez que elas dialogam diretamente com os projetos de vida e as expectativas de futuro das pessoas com deficiência, como afirma Dantas (2017, p. 78):

Um dos grandes desafios do aluno com deficiência, na Educação Superior, é desenvolver sua vida acadêmica dentro de uma instituição de ensino que esteja preparada para recebê-lo. Para tanto, a instituição deve estar atenta às adequações pedagógicas e físicas, levando em consideração as normas previstas pela Lei 10.098/00, que estabelece as regras gerais para promoção da acessibilidade urbanística, arquitetônica, de transporte e de comunicação.

As instituições de Educação Superior, como ambientes de produção intelectual na sociedade, têm a obrigação legal de promover espaços inclusivos para pessoas com deficiência. Para Miranda (2014, p. 51), “[...] as políticas públicas visam definir e garantir direitos em prol da sociedade servindo de instrumentos que, se efetivados, podem auxiliar na redução das desigualdades e discriminações”. Dessa forma, em uma sociedade extremamente desigual como a brasileira, cresce a importância de políticas públicas bem planejadas e efetivadas.

Para tanto, há de se considerar vários itens na legislação específica, principalmente no que se refere ao acesso e à permanência – o que compreende desde as condições de acessibilidade arquitetônica, com a presença de rampas, banheiros e elevadores adaptados, piso tátil, entre outros, até as pedagógicas, com a utilização de recursos acessíveis para apoiar os estudantes com deficiência. Da mesma forma, as condições atitudinais dizem respeito à percepção do outro sem preconceito, discriminação e impulsionando a remoção de barreiras, em como as condições comunicacionais, cujo objetivo é disponibilizar recursos que proporcionam a independência e a autonomia aos sujeitos, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (Brasil, 2015).

Nesse viés, Dantas (2017, p. 37) afirma que “[...] o processo de ingresso e de permanência, assim como a estrutura física, são elementos que fazem parte do suporte necessário para o bom desempenho dos estudantes com deficiência em sua trajetória acadêmica”. Conforme sinaliza Castro (2006), as instituições estão desenvolvendo mecanismos para atender às especificidades dos alunos com deficiência, porém, algumas ações não são satisfatórias para manter a permanência e a participação como um todo, pois elas não podem ser isoladas, mas construídas em rede.

Segundo Carvalho (2012, p. 96), “[...] a escola será um espaço inclusivo se houver articulação entre as políticas públicas que garantam aos cidadãos o exercício de seu direito à educação, como um bem”. Portanto, efetivar políticas públicas na Educação Superior requer uma série de ações estabelecidas em leis, decretos e portarias, a fim de garantir o acesso e a permanência do sujeito dentro de uma instituição.

Nesse percurso, o ingresso desses estudantes nas universidades se evidenciou a partir de 2005, com a publicação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), por meio do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Superior, oportunizando a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Brasil, 2005b).

O programa foi elaborado e destinado às instituições federais de educação superior, que recebem apoio financeiro para programar ações e garantir o ingresso do estudante com deficiência na Educação Superior. Além disso, esse programa proporcionou a criação de projetos para abertura dos Núcleos de Acessibilidade, “[...] visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos” (Brasil, 2013b, p.13).

Martins (2016) enfatiza que o Programa Incluir surgiu como uma política para assegurar a acessibilidade dos sujeitos com deficiência. Mesmo que essa ação seja limitada às instituições federais de educação superior, constitui-se como uma porta de entrada para o público da Educação Especial e, em sequência, para a democratização na Educação Superior.

Entretanto, de acordo com o documento orientador do Programa Incluir– Acessibilidade na Educação (Brasil, 2013b), entre 2005 e 2011, firmou-se, por meio de chamadas públicas, “[...] o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior” (Brasil, 2013b, p. 3).

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (Brasil, 2013b, p. 11-12).

Concomitante ao Programa Incluir, Miranda (2014) descreve que o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei nº 11.096 (Brasil, 2005b), cujo objetivo é oportunizar o acesso à Educação Superior, estendeu-se também para alunos com deficiência e vem amplamente ofertando condições de acesso para aqueles com dificuldades financeiras e, também, para as pessoas com deficiência, promovendo a diversidade no espaço das universidades.

Borgmann (2016, p. 47) corrobora que o Prouni “[...] tem como finalidade a concessão de

bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas”. Nessa mesma perspectiva, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁴, também possibilita ao bolsista o financiamento das mensalidades, em alguns casos de até 100% (Borgmann, 2016).

Outro programa de suma importância para a democratização da Educação Superior é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096 (Brasil, 2007). Ele tem como propósito aumentar o acesso e a permanência na Educação Superior e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2009), tendo como principais objetivos:

- a. garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior;
- b. assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas;
- c. promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica;
- d. e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (Brasil, 2009, p.3).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b) assegura a inclusão escolar de estudantes com deficiência na Educação Superior, pois estabelece políticas públicas para uma educação de qualidade para todos. Nesse âmbito, Dantas (2017) esboça a funcionalidade desse documento e adverte que sua finalidade tem como desígnio a:

[...] busca [por]orientar e divulgar junto aos sistemas de ensino os marcos políticos, legais e pedagógicos, com a finalidade de assegurar o êxito educacional da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação desde a Educação Infantil até a Educação Superior, nas instituições de ensino de todo o país (Dantas, 2017, p. 84).

Percebe-se, portanto, como a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Superior está assegurada pelo estado, sendo abarcados também o acesso e a permanência no espaço da universidade. Após essa legislação, a expressão então adotada passou a ser “pessoa com deficiência”, eliminando a carga preconceituosa de “portador de deficiência”, que permite a interpretação de haver a possibilidade de a pessoa decidir não portar a deficiência, não analisando-a em sua totalidade (Brasil, 2008b).

Para Andrade (2018), por meio da legislação, de diretrizes e de outros documentos oficiais,

⁴ É um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei nº 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (Brasil, 2001).

o governo oferece o suporte teórico que auxilia na estrutura para a “[...] implantação da educação inclusiva no nível superior de ensino; contudo, para que este processo seja efetivado, é necessário romper uma importante barreira, o preconceito” (Andrade, 2018, p. 29).

Com o Decreto nº 7.234/2010, criou-se o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com a “[...] finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (Brasil, 2010, documento *on-line*). Seus objetivos e sua importância são destacados no artigo 2º:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010, documento *on-line*).

Além disso, o artigo 3º menciona que o PNAES deve ser realizado de modo planejado com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista o acolhimento dos estudantes matriculados nos cursos presenciais das instituições federais de educação superior, oferecendo oportunidades, além dos estudantes com deficiências, aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2010).

Destaca-se ainda dentro do conjunto de legislação, a Lei nº 12.764, de dezembro de 2012, de fundamental importância para os estudantes com TEA, sendo historicamente marcante devido à luta de uma mãe que, desde que recebeu o diagnóstico de seu filho caçula, luta pelos direitos das pessoas com autismo.

A referida lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e, no artigo 1º, §1º, estabelece o que segue:

- § 1º. Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:
- I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
 - II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, documento *on-line*).

Além disso, no texto da lei, é acrescentado no parágrafo 2º que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. O artigo 2º reafirma quais são as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

- I – a intersectorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- II – a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
- III – a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;
- [...]
- V – o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- VI – a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;
- VII – o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;
- VIII – o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País (Brasil, 2012, documento *on-line*).

Dessa forma, é visível que na legislação está assegurada a inclusão da pessoa com TEA, tanto no espaço educacional quanto no espaço laboral, sendo reforçada a necessidade de uma abordagem interinstitucional, entre trabalho especializado e família.

O documento estabelece também, no artigo 3º, os direitos da pessoa com TEA:

- I – a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II – a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III – o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;
 - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;
 - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV – o acesso:
 - a) à educação e ao ensino profissionalizante;
 - b) à moradia, inclusive à residência protegida;
 - c) ao mercado de trabalho;
 - d) à previdência social e à assistência social (Brasil, 2012, documento *on-line*).

Concede, ainda, a garantia de um acompanhante especializado ao sujeito com TEA quando comprovada a necessidade nas classes comuns de ensino regular e ainda acrescenta que a negação da matrícula para o sujeito com deficiência por parte do gestor escolar ou autoridade competente gera punição com multa de 3 a 20 salários-mínimos (Brasil, 2012).

O sujeito com TEA também tem direito ao AEE, como mencionado pela Nota Técnica nº 24 (Brasil, 2013d, p. 5):

O Plano de AEE do estudante com transtorno do espectro autista contempla: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades de cada estudante; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

Portanto, nota-se que existe uma legislação que ampara o sujeito com TEA e dá condições para que ele tenha garantida a inclusão social e uma melhora sensível de qualidade de vida. Os documentos asseguram os direitos do sujeito com TEA em todas as instâncias, mas é mister continuar lutando para que as leis sejam, de fato, cumpridas. Para tanto, é necessário o envolvimento da sociedade, pois somente com a união de todos teremos um país mais humano e mais justo (Brasil, 2012).

Entrementes, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de julho de 2015, reúne em um único documento decretos e portarias que preveem os direitos das pessoas com deficiência e inclui o oferecimento de Educação Superior, Profissional e Tecnológica, em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Brasil, 2015). Em seu artigo 3º, explicita os aspectos que envolvem a acessibilidade:

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

Luz (2018) pontua que a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) esclarece, no artigo 28, a responsabilidade do poder público em assegurar, criar, desenvolver, implementar, acompanhar e avaliar o ingresso das pessoas com deficiência à Educação Superior, Profissional e Tecnológica “[...] em igualdade de oportunidades e condições, bem como a inclusão de conteúdos curriculares nestas instâncias de temas relacionados às pessoas com deficiência” (Luz, 2018, p. 65). Destaca-se, também, no artigo 30, ações a serem seguidas pelas instituições para assegurar o acesso e a permanência da pessoa com deficiência:

- I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

- IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015, documento *on-line*).

É importante mencionar que o acompanhamento dessas organizações na Educação Superior é realizado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004, que possui, além de diretrizes específicas destinadas ao acesso e à permanência do sujeito com deficiência, um documento intitulado “Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” (Brasil, 2013c). Esse documento tem como objetivo “servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado” (Brasil, 2013c, p.3). Além disso, acrescenta que uma instituição de Educação Superior socialmente responsável é aquela que:

1. Identifica as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais de sua realidade local e global a fim de promover a inclusão plena;
2. Estabelece metas e organiza estratégias para o enfrentamento e superação das fragilidades constatadas;
3. Pratica a intersetorialidade e a transversalidade da educação especial;
4. Reconhece a necessidade de mudança cultural e investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica; e
5. Promove acessibilidade, em seu sentido pleno, não só aos estudantes com deficiência, mobilidade reduzida ou necessidades educacionais especiais, mas aos professores, funcionários e à população que frequenta a instituição e se beneficia de alguma forma de seus serviços (Brasil, 2013c, p. 11).

O SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Ademais, avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. O objetivo da avaliação é melhorar a qualidade do ensino de maneira geral e dar visibilidade às instituições (Brasil, 2004).

Diante das legislações existentes, a Educação Inclusiva vem rompendo barreiras e ampliando de forma igualitária uma *educação para todos*, respeitando o contexto social, cultural e econômico de cada sujeito. Nesse sentido, fica evidente, na análise da legislação que a inclusão de pessoas com deficiência já é uma realidade no Brasil. Agora é preciso dar visibilidade a esses sujeitos para que possam usufruir de seus direitos, participando da sociedade também para receber a instrução

sistematizada que o sistema educacional oferece. Potencializando esse trabalho, é imperioso investir na capacitação de professores e demais profissionais envolvidos para que o atendimento especializado possa cumprir seu papel, proporcionando o acesso democrático à educação também a esse público, em uma perspectiva de diversidade e humanização. Dessa forma, reforça-se a necessidade de analisar e assegurar não somente o ingresso, mas também a permanência desse público na Educação Superior.

Cruz (2012) discorre que, embora a inclusão do sujeito com deficiência apresente progressos expressivos de maneira geral, ainda são tímidas as discussões quando o assunto engloba a Educação Superior, tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Dantas (2017, p. 58) enfatiza que:

[...] as Instituições de Educação Superior precisam investir em recursos humanos, técnicos, tecnológicos, materiais e estruturais, além de criar legislações que reconheçam que esse estudante também faz parte da comunidade acadêmica e possui necessidades específicas para o desenvolvimento de sua aprendizagem e capacitação profissional.

A equipe docente da universidade é um fator de relevância para essa questão. Uma visão que compreende a diversidade de processos de aprendizagem é necessária, o que conduz os professores a repensarem sua maneira de ensinar. Assim, se faz essencial a crença no desenvolvimento do discente por parte do docente. Portanto, incluir não é apenas efetivar a matrícula, mas organizar o espaço favorecendo, de fato, a inclusão do sujeito, no qual ele possa se sentir pertencente a esse local, tendo seus direitos assegurados (Juvêncio, 2013; Leonardo, 2017).

Para tanto, é necessário encarar os desafios em seus vários aspectos: nas políticas públicas aplicadas à real inclusão; no preparo dos docentes, em nível acadêmico e de formação continuada; na adaptação do currículo; em uma gestão preparada e em uma rede de serviços internos e externos visando aumentar a competência no atendimento às diversidades, promovendo a participação de todos. Assim, potencializa-se o ensino e a aprendizagem, a fim de que cada cidadão tenha a possibilidade de desenvolver sua autonomia, seus valores e virtudes, sua cidadania. Com essa perspectiva, espera-se que a educação seja uma fonte inesgotável para a melhoria da qualidade de vida de todos os indivíduos (Leonardo, 2017).

CAPÍTULO III

Transtorno do espectro autista (TEA): trajetórias e conceitos

O termo *autismo* (ou *autista*) passou por várias terminologias na historicidade da discussão teórica, sendo atualmente denominado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Bassotto, 2018), englobando todos os sujeitos anteriormente pertencentes à categoria do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-IV)⁵. Esse conceito foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuler⁶, em 1911, quando procurava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia (Barros, 2015).

Martins (2009) pontua que em 1943, Leo Kanner⁷ usou a mesma expressão para descrever 11 crianças que tinham em comum um comportamento bastante idiossincrático. Ademais, ressaltou que se tratava de uma inabilidade inata para estabelecer contato afetivo e interpessoal, caracterizando como uma síndrome bastante rara e, entretanto, mais frequente do que o esperado.

Em 1944, Johann Asperger⁸ narrou casos de crianças com inteligência normal que apresentavam dificuldades de comunicação social (Martins, 2009). No mesmo ano, na Alemanha, desenvolveu uma tese que apontou um conjunto de características específicas dessas crianças, a qual chamou de psicopatia autista. Porém, tempo depois, a síndrome carregou seu nome, abarcando características que não foram levantadas pelo médico (Barros, 2015). Nessa perspectiva, Barros (2015, p. 31) ressalta:

Asperger identificou que as pessoas descritas em seu estudo apresentavam uma inteligência superior e aptidão para a lógica e abstração, apesar de interesses excêntricos. A maioria dos indivíduos é de inteligência global normal, mas é comum que seja desarticulada, com habilidades raras e dificuldades extremas.

O trabalho de Asperger tornou-se público da década de 1970 por intervenção de uma médica inglesa⁹ que realizou a tradução do material. Assim, surgiu o *autismo de alto desempenho*, denominado

5 Quarta edição, publicada em 1994. “A evolução do manual representava um aumento significativo de dados, com a inclusão de diversos novos diagnósticos descritos com critérios mais claros e precisos. Uma revisão dessa edição foi publicada em 2000 como DSM-IV-TR e foi formalmente utilizada até o início de 2013” (Araújo; Lotufo Neto, 2014, p. 69).

6 Paul Eugen Bleuler (1857–1939) foi um psiquiatra suíço notável pelas suas contribuições para o entendimento da esquizofrenia.

7 Leo Kanner (1894–1981) foi um psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos.

8 Johann "Hans" Friedrich Karl Asperger (1906–1980) foi um psiquiatra e pesquisador austríaco. A Síndrome de Asperger deve seu nome a ele.

9 Lorna Wing (1928–2014) foi uma médica psiquiatra inglesa, conhecida por seus estudos sobre autismo e mãe de uma filha autista.

de Síndrome de Asperger. Kanner e Asperger foram os precursores das discussões teóricas e práticas sobre TEA, apesar de separadamente (Macêdo, 2015). O fato deles não terem contato foi em decorrência da Segunda Guerra Mundial, já que não havia comunicação entre os cientistas dos Estados Unidos e os da Europa (Silva, 2011).

Melaine Klein¹⁰ desenvolveu estudos focados no atendimento psicanalítico de crianças e, no ano de 1930, escreveu o “Caso Dick”, caracterizado como um caso de psicose infantil. Foi nessa abordagem que a psicanalista percebeu semelhanças das características descritas por Kanner. Nesse raciocínio, Klein refletiu sobre as diferenças entre Dick e outros diagnósticos de crianças com demência precoce ou esquizofrenia (Rodrigues, 2017). A partir desses estudos, Kanner concluiu que era necessária a criação de uma nova categoria e, assim, propôs a reformulação de conceitos para que se criasse um método mais genérico para o trabalho com essas crianças (Santos, 2016).

As diferenças entre o que era conceituado como autismo e a Síndrome de Asperger se concentram em:

[...] prejuízo na interação social, como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, contudo não apresentam retardo significativo na linguagem falada, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente (Silva, 2011, p. 22).

Mesmo havendo discussões sobre a validade da separação entre esses dois quadros, ainda é consenso que há diferenças significativas, principalmente em relação à memória privilegiada e à linguagem preservada na Síndrome de Asperger. É nesse conjunto de características que a Síndrome de Asperger se diferencia do autismo e que, mais tarde, volta a pertencer a um mesmo grupo de classificação, como se apresenta na 5ª edição do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-5).

Em 1952, foi publicado o primeiro DSM, coordenado pela Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association[APA]), a fim de assessorar os profissionais da saúde no estabelecimento do diagnóstico desses quadros, entre eles o autismo (Luz, 2016). Considerando o avanço das pesquisas em saúde mental, o manual também foi modificado para acompanhar as mudanças na sociedade, em um total de cinco versões (Araújo; Lotufo Neto, 2014; Bassotto, 2018; Luz, 2016; Santos, 2016; Silva, 2014).

Dessa forma, o DSM-I, publicado em 1952, em sua primeira edição, trazia no seu *corpus* 106 diagnósticos psiquiátricos. O autismo era exposto como um sintoma de esquizofrenia do tipo infantil, com pouca informação sobre o assunto, sendo referido apenas como uma reação psicótica em crianças (Luz, 2016). Para Araújo e Lotufo Neto (2014), o DSM-I era essencialmente um catálogo de diagnósticos categorizados, com um glossário que apresentava a descrição clínica de cada categoria diagnóstica; mesmo sendo um manual básico, foi importante para justificar uma vasta revisão no que tange às doenças mentais.

10 Melanie Klein (1882–1960) foi uma psicanalista austríaca.

O DSM-II, publicado em 1968, abordou também o autismo dentro do grupo de esquizofrenia na infância, apresentando exterioridade pautada à condição da criança como imaturidade grosseira e na inadequação do desenvolvimento infantil relacionado à separação da mãe. Bassotto (2018, p. 21) acrescenta que “[...] os autores da área médica ainda relacionavam o diagnóstico à publicação do primeiro DSM-I de 1952, o que equivale à reação esquizofrênica do tipo infantil, porém sem o uso do termo reação”. O DSM-II foi criado concomitante com a CID-8¹¹, muito semelhante ao DSM-I, portanto, contendo discretas alterações na terminologia.

Pequenas mudanças foram vistas no DSM-III, que;

[...] apresentou um enfoque mais descritivo, com critérios explícitos de diagnóstico organizados em um sistema multiaxial, com o objetivo de oferecer ferramentas para clínicos e pesquisadores, além de facilitar a coleta de dados estatísticos (Araújo; Lotufo Neto, 2014, p. 69).

Santos (2016) corrobora ao descrever que o DSM-III só aceitou o diagnóstico do autismo a partir da sua terceira edição, que foi publicada em 1980. Foi nesse período que os profissionais da área médica observaram os sintomas do autismo de uma forma mais branda ou parcial em alguns sujeitos e que, “[...] após o reconhecimento do amplo espectro de sintomas relacionados ao autismo, foi nominado o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação” (Santos, 2016, p. 32).

Segundo Bassotto (201, p. 25):

A partir da publicação da versão III do DSM em 1989 várias particularidades foram incorporadas para melhor especificar o autismo e é criada, a partir de então, uma classe diagnóstica chamada de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou na versão inglês *Pervasive Developmental Disorders* (PDD), na qual o Autismo Infantil começa a figurar com uma das subcategorias. Na edição de 1989 são descritos também os principais comprometimentos do transtorno como as dificuldades na interação social, a incapacidade na comunicação incluindo as habilidades verbais e nãoverbais, o comprometimento na atividade imaginativa com a ausência dos jogos simbólicos e as fantasias com brinquedos, a incidência de preferências por atividades restritas e um apego extremo por rotinas.

Em concordância, Luz (2016, p. 18) apresenta informações relevantes em relação à terceira versão do DSM-III:

[...] a versão do DSM-III, publicada em 1980, contendo 265 categorias, representou um marco para o autismo, pois, sob as influências conjuntas de inúmeros trabalhos publicados na época, bem como a nova definição desenvolvida por Rutter passou-se a considerar o autismo como um transtorno, denominando-o como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento -SOE (TID), considerado nas versões anteriores do DSM como esquizofrenia do tipo infantil.

11 A Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados com a saúde (CID) determina a classificação e a codificação das doenças e uma ampla variedade de sinais, sintomas, achados anormais, denúncias, circunstâncias sociais e causas externas de danos e/ou doença. Fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. É publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Observa-se que, de acordo com as pesquisas e com o passar dos anos, a classificação foi sendo refinada, chegando a um diagnóstico mais expressivo. Essa publicação permitiu um progresso relevante em termos do diagnóstico de transtornos mentais e contribuiu para a realização de pesquisas empíricas.

No DSM-IV, publicado em 2000, são notáveis as mudanças do termo *distúrbios mentais* para *transtornos mentais*. Essa alteração teve como função distinguir os transtornos mentais dos transtornos físicos. Bassotto (2018, p. 23-24) salienta que “[...] em estudos mais rigorosos existem provas de que há muito de físico nos transtornos mentais e muito de mental nos transtornos físicos”. Todavia, a expressão transtorno mental foi utilizada devido à falta de uma palavra mais adequada no período para se referir a essa nova categoria. De acordo com Luz (2016, p. 19), “[...] as orientações do autismo, quando se comparam as duas publicações, o DSM-IV e o DSM-5, estão diferenciadas. Enquanto a primeira enfoca a observação de síndromes na fase escolar, a segunda dá ênfase ao diagnóstico precoce”.

Destarte, na quinta versão do DSM (APA, 2014), as Perturbações do Desenvolvimento, que incluíam Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento e as Síndromes de Asperger e Rett, foram realocadas, criando-se o termo **Transtorno do Espectro Autista**, sendo, portanto, inserido no grupo mais amplo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. A esse respeito, Silva (2014, p. 26) coloca:

O termo mais recente, Transtorno do Espectro Autista, é usado frequentemente para se referir a crianças com diagnóstico de Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação. Estes diagnósticos refletem diferentes graus de severidade em relação aos sintomas, ou seja, as características se manifestam através de uma grande diversidade de formas e são avaliadas de acordo com o prejuízo que causam à qualidade de vida dos sujeitos.

De acordo com Santos (2016) para a classificação do TEA, segundo o DSM-5, devem estar presentes algumas características, tais como: déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação oral e nas interações sociais; padrões restritos e repetitivos de comportamento; e presença dos sintomas no início da infância. Macêdo (2015) adiciona que, para um diagnóstico acertado, devem ser observados também “[...] déficits sociocomunicativos, interesses restritos, fixos e intensos [...], maneirismos motores e as alterações sensoriais, incluindo a hiper ou hipossensibilidade” (Macêdo, 2015, p. 28).

Considerando esse avanço, o DSM-5 (APA, 2014) apresenta alterações significativas nos critérios de diagnóstico do autismo, como relacionado no Quadro 1.

Quadro 1. Características do TEA no DSM-IV e no DSM-5

DSM-IV	DSM-5
Transtorno Invasivo do Desenvolvimento	Transtorno do Espectro Autista
• Autismo • Síndrome de Rett • Transtorno Desintegrativo da Infância • Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação (TID-SOE) • Síndrome de Asperger	• Nível de apoio exigido: ○ Nível 3 ○ Nível 2 ○ Nível 1

Fonte: a autora com base em APA (2014, p. 52).

Tais características geralmente são identificadas no ambiente escolar ou por pessoas de convivência diária da criança em distintas etapas do seu desenvolvimento (Macêdo, 2015). A esse respeito, a autora aponta que:

[...] a maioria das preocupações relatadas pelos pais inicialmente são referentes ao desenvolvimento da linguagem, sobretudo em relação aos distúrbios da fala. Em seguida, surgem as inquietações relativas à conduta social e, por fim, ao comportamento repetitivo e estereotipado (Macêdo, 2015, p. 28).

Dessa forma, visualiza-se no Quadro 3 que, com a classificação do DSM-5, modificaram-se os termos utilizados no DSM-IV, passando a se utilizar um único diagnóstico, baseado em níveis de apoio, sendo indicado um nível diferente para cada um deles. Observa-se que os níveis de apoio exigidos são classificados em 3, 2 e 1.

Para o nível 3, o apoio exigido está relacionado com o sujeito que apresenta um déficit classificado como mais significativo, com significativa interferência nas habilidades de comunicação verbais e não verbais. Trata-se de indivíduos que a princípio não conseguem se comunicar sem contar com o suporte de um modelo de comunicação assistiva ou por meio de um mediador. Nesse nível, o sujeito apresenta dificuldade nas interações sociais e desafios no desenvolvimento cognitivo. Os comportamentos também se apresentam inflexíveis, apresentando dificuldade de lidar com mudanças, procurando o isolamento social. É necessário apoio mais intenso, terapia e equipe multidisciplinar para que o indivíduo consiga exercer suas atividades no cotidiano, mesmo que com dependência e orientação de um mediador.

No nível 2, o indivíduo tem características similares às descritas no nível 3, mas com menor intensidade. Há presença de prejuízos sociais visíveis mesmo utilizando o apoio, dificuldade nas interações sociais e apresenta ainda muita dificuldade no desenvolvimento cognitivo. Também requer apoio muito significativo e, mesmo assim, podem surgir déficits que causam desorganização na comunicação social. A inflexibilidade do comportamento persiste, assim como a incapacidade de lidar com mudanças, mas consegue ter uma vida menos comprometida, com um pouco menos de supervisão e ajuda diária.

Já no nível 1, a pessoa precisa de apoio, porém com menos intensidade (visto que a ausência de apoio pode acarretar prejuízos consideráveis). O indivíduo pode ter dificuldade para iniciar uma comunicação, interesse diminuído nas interações sociais, insucesso na conversação, tentativas de fazer amigos de forma estranha e mal sucedida; no entanto, com apoio consegue ter autonomia e independência.

É visível que todos os sujeitos incluídos dentro do TEA precisam de apoio para ter qualidade de vida e sucesso nas interações sociais (APA, 2014). Destaca-se que, com essa nova classificação, houve um crescimento significativo e preocupante em relação aos casos de TEA. Isso confirma a necessidade de estudos, principalmente por parte da área educacional, que ainda mantém tímidas as publicações nessa temática.

Martins (2009) argumenta que o TEA pode ser caracterizado como uma condição do neurodesenvolvimento, encaixando-se como um espectro e, devido às suas características, pode se manifestar de diferentes formas e intensidades, afetando o desenvolvimento. Essa manifestação ocorre antes dos 3 anos de idade, comprometendo os indivíduos em sua interação social, na comunicação e no comportamento. Dessa forma, as dificuldades fazem o sujeito com TEA ter limitações também nos processos de aprendizagem. Portanto, “[...] autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade” (Martins, 2009, p.9).

Segundo Silva (2016), o termo TEA é utilizado devido ao fato de alguns pesquisadores acreditarem que há muitos sujeitos com TEA e nem todos apresentarem as mesmas características, porém, estarem dentro de um mesmo núcleo, no qual cada um necessita de intervenções específicas. A autora ainda traz uma informação de suma importância quando diz que “[...] todo o diagnóstico deve levar em conta mais de uma fonte de informação e o olhar sobre o sujeito nos diferentes espaços que frequenta” (Silva, 2016, p. 23). Dessa forma, cada sujeito deve ser avaliado de acordo com suas especificidades e possibilidades, tendo seu diagnóstico realizado por meio de diferentes olhares dos diversos profissionais que o atendem, como a escola, o psicólogo, os terapeutas, o neurologista, o pediatra, entre outros. Assim, todas as variáveis de um comportamento diferenciado precisam ser avaliadas por uma equipe multidisciplinar para se concretizar um diagnóstico, a fim de buscar sempre a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. Em alguns casos, contudo, esses sujeitos ingressam na Educação Básica ou na Educação Superior sem diagnóstico, mas não devem ter suas singularidades ignoradas. Portanto, para um melhor entendimento do sujeito com TEA, é necessário conhecer e compreender suas características.

Para isso, é imprescindível a formação continuada envolvendo não somente os professores, mas todo o corpo docente, fazendo o conhecimento dessas informações circularem no espaço universitário, para que a comunidade acadêmica conheça os sujeitos com TEA e os compreenda em suas singularidades (Bassotto, 2018).

Especialmente sobre a área educacional, Franco (2018, p.12) destaca que indivíduos com TEA “[...] geralmente demonstram um desenvolvimento atípico da linguagem e podem apresentar um atraso na aquisição de compreensão e linguagem falada”. Macêdo (2015, p. 28) esclarece que “[...] aproximadamente 30% dos autistas não desenvolvem a fala funcional e muitos dos que verbalizam evidenciam comprometimentos na fala, como a ecolalia, a fala mecanizada ou ininterrupta”, não sendo possível compreender o que é falado. Assim, em conjunto ao prejuízo no desenvolvimento da linguagem, há obstáculos para o jogo simbólico.

É no brincar, no faz de conta, que a criança desenvolve uma situação imaginária, cujo envolvimento com a atividade lúdica permite à ela vivenciar experiências, aprender brincando e desenvolver a percepção de mundo. A brincadeira e o jogo devem fazer parte da infância de todas as crianças, pois possibilitam recriar a realidade utilizando sistemas simbólicos. É no decorrer do jogo

simbólico que a imaginação e a realidade se relacionam e produzem novas interpretações e possibilidades de interações com outras pessoas. Ademais, a brincadeira auxilia o desenvolvimento de diferentes particularidades da criança, englobando o cognitivo, o lúdico e o social (Vigotski, 2007).

Os déficits agregados no desenvolvimento da linguagem do sujeito com TEA podem influenciar no comportamento, por meio de dificuldades na regulação emocional e comportamentos desafiadores. Ao pesquisar junto às famílias, buscando compreender o desenvolvimento desses sujeitos, percebe-se que, quando bebês, há bastante irritabilidade, muito choro sem razão aparente e, em muitos, é notório o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, pois o começo do engatinhar é tardio, a locomoção fica comprometida. Levantar e andar são etapas que acontecem em momentos diferentes da idade cronológica considerada “regular”. Em virtude disso, a criança desenvolve uma comunicação gestual, pouca concentração e pouca sociabilidade (Kupas; Soares, 2012).

Santos (2016) descreve que o TEA está mais concentrado no grupo do sexo masculino – estima-se 10 a 13 casos a cada 10.000 crianças (a depender do ano do levantamento). No entanto, o público feminino tende a apresentar maior porcentagem de deficiência intelectual associada ao TEA. Alguns estudos assinalam a semelhança entre o autismo e a deficiência intelectual com base na relação do desenvolvimento cognitivo e, por essas alterações, tanto no quesito da inteligência como do comportamento, há dificuldade de analisar essas peculiaridades e ajustar o diagnóstico. Destarte, qualquer indivíduo diagnosticado com TEA pode apresentar dificuldades de organização, planejamento e variações de rotina, o que provavelmente ocasiona conflitos contrários no resultado acadêmico ou em outros ambientes (Santos, 2016).

Outro fator importante observado no sujeito com TEA e descrito no DSM-5 é a dificuldade de interação com o outro, inibindo o indivíduo de compartilhar e expor suas ideias, sentimentos e desejos. Além disso, soma-se a dificuldade de compreender o entorno e, em consequência, por acreditar não saber o momento certo de falar e o que dizer, o indivíduo se recolhe em seu mundo (Silva, 2016).

Macêdo (2015) aponta também que há sujeitos com TEA que apresentam dificuldades em manter o contato visual e realizam essa comunicação usando as pessoas ao seu redor como ferramentas para conseguir o que desejam. Portanto, as dificuldades sociais se expandem para outros níveis da vida em sociedade:

[...] outras características que denunciam os distúrbios sociais nas pessoas com TEA incluem a falta de apego; o isolamento social; recusa de colo materno; ausência de imitação social; manipulação de objetos por longos períodos; uso de pronomes da terceira pessoa ou do próprio nome para dirigir-se a si mesmo (Macêdo, 2015, p. 28).

É importante mencionar que há uma diversidade de comportamentos e atitudes entre os indivíduos com TEA (Silva, 2011). Justamente por ser um espectro, há sujeitos que se comunicam, enquanto outros não. Alguns aceitam contato interpessoal, outros já são mais resistentes. Desse

modo, os padrões restritos e repetitivos de comportamento, tradicionalmente associados aos casos mais clássicos de TEA, fazem parte dos critérios diagnósticos e podem manifestar-se de forma variável, sendo, em alguns casos, pouco evidentes. Contudo, todos esses comportamentos podem ser autorreguladores para o indivíduo e, portanto, não necessariamente negativos. Assim, é importante que se considere o indivíduo em si e não somente uma lista de características que o constituem.

Nesse sentido, é preciso compreender que cada pessoa é única e não pode ser tratada da mesma forma. É necessário conhecer e respeitar essas características e considerar como elas aparecem em cada um. Silva (2016) descreve de maneira resumida como alguns estudantes se apresentam na escola:

[...] são alunos que mostram dificuldades em simbolizar, o que dificulta em brincar, a constituição da escrita e da linguagem e do numeramento, pois são estas formas simbólicas do conhecimento; uma pobreza na relação dos objetos, atendo-se a detalhes que não levam a compreensão do todo e nem da funcionalidade do mesmo; na linguagem aparece uma dificuldade de fazer metáforas, uma repetição de temas e interesses em suas ações e linguagem, tornando restritos os seus interesses e dificultando com isso a aprendizagem, pois ao ficar preso só a sua zona de conforto, de interesse, não amplia o seu saber e não relaciona com outros fatos (Silva, 2016, p. 27).

Nesse viés, a escola é um espaço importante para a inserção desses indivíduos. Assim, deve ter uma proposta pedagógica que atenda às necessidades específicas e estimule as habilidades, para que, em parceria com a família, sejam encontradas alternativas de inclusão. Assim, o sujeito com TEA pode ser visto como um indivíduo integrante da sociedade.

CAPÍTULO IV

TEA: aspectos do desenvolvimento e processos de aprendizagem

Compreender o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes é uma tarefa complexa, pois cada sujeito percorre seu próprio caminho, aprendendo e se desenvolvendo de modos e em ritmos distintos. Quando especificamos o indivíduo com deficiência, esse desenvolvimento pode ser ainda mais diversificado e, além disso, dependente do grau de comprometimento de cada pessoa envolvida ou de como serão abordados os conceitos dentro do processo de aprendizagem para um método efetivo. Dessa forma, para a compreensão da aprendizagem desses estudantes e dos elementos envolvidos, é importante que as práticas pedagógicas avancem no intuito de incluir o indivíduo com deficiência no contexto social, e relacionar a aprendizagem com o desenvolvimento se torna especialmente importante quando articulados com os estudos sobre deficiência.

É importante destacar as contribuições de Vigotski (2007) sobre desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que corresponde à distância entre o conhecimento real e o conhecimento potencial (Vigotski, 2007).

Ao estudar a aprendizagem humana, Vigotski (2007) percebeu diferenças entre os níveis de desenvolvimento: o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), que corresponde àquilo que a criança faz de forma independente, que faz parte de sua vida, e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), que condiz com aquilo que ainda não sabe, mas pode aprender em contato com o outro, pois os indivíduos aprendem por meio da interação com pessoas mais velhas ou mais experientes.

Ademais, a ZDP é um comando psicológico em permanente transformação, pois aquilo que uma criança consegue fazer com o auxílio de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã e, na medida que aprende, vai tornando-se capaz, e aquelas aprendizagens que estavam fora do seu alcance vão se tornando possíveis. Ainda, o autor complementa que “[...] a ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (Vigotski, 2007, p. 98).

Valladão (2017) delinea o pensamento de Vigotski¹², cujas contribuições são de suma

12 Em algumas produções, foi encontrada a grafia do nome do autor de diferentes formas, porém, será utilizado o nome Vigotsky por predominar na maioria dos estudos. Será mantida a grafia original quando aparecer em citações de outros autores ou referenciados nos textos.

importância para auxiliar na compreensão do desenvolvimento e da linguagem e, dentro disso, expandir a argumentação em relação à compreensão dos processos de aprendizagem. A autora enfatiza que “[...] o conhecimento é um processo que emerge e se transforma com base nos símbolos linguísticos ou nas línguas” (Valladão, 2017, p. 35), e assim descreve:

[...] no desenvolvimento humano, assim concebido, a linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo. Fundamentados em Vigotski, assumimos a compreensão de que o sujeito não significa o mundo para, a partir de então, representá-lo pela linguagem, mas sim que essa significação se constrói também pela própria linguagem (Valladão, 2017, p. 35).

Ainda de acordo com Valladão (2017), quando o indivíduo consegue compreender a si mesmo e faz relações com o mundo ao seu redor, terá seu desenvolvimento e linguagem ampliados a partir da atividade mediada, ou seja, em contato com o outro. A partir do pensamento da autora, observa-se que, para que o sujeito com TEA tenha uma aprendizagem significativa, é preciso uma parceria benéfica entre família e escola (Valladão, 2017).

A partir dessa reflexão, compreende-se que é por meio da linguagem que o sujeito interage no mundo, constituindo-se e constituindo-o, seja essa linguagem verbal ou não. Além disso, reforça-se a importância de conexões interpessoais para esse mesmo desenvolvimento, seja na família nuclear ou em contextos com outras pessoas. Nesse sentido, compreende-se a inter-relação entre desenvolvimento, linguagem e aprendizagem na trajetória de vida de um indivíduo.

Segundo Vigotski (2007), a relação entre desenvolvimento e aprendizagem em crianças pode ser restrita a três áreas:

A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado [...] a segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizagem é desenvolvimento [...] e, a terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as (Vigotski, 2007, p. 87, 89-90).

Ao analisar essas três posições apresentadas por Vigotski (2007), fica evidente a ideia da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pontuando como a educação e o ensino podem favorecer o desenvolvimento humano (Moraes, 2008). A primeira abordagem alega que **os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado**, ou seja, “[...] o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido no desenvolvimento” (Vigotski, 2007, p. 88). Nesse sentido, a ação de aprender se desprende de qualquer aspecto da trajetória histórica.

A segunda abordagem afirma que **aprendizagem é desenvolvimento**; em outras palavras, o indivíduo “[...] ao aprender, desenvolve-se e, ao se desenvolver, aprende” (Moraes, 2008, p. 55). Nesse sentido,

[...] o desenvolvimento é visto como domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento (Vigotski, 2007, p. 89).

Dessa forma, desenvolver-se e aprender tornam-se um único processo, em que é considerada a trajetória histórica e biológica do indivíduo para a sua aprendizagem.

A terceira e última abordagem menciona que **a aprendizagem e o desenvolvimento tentam superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as**, e considera que o desenvolvimento se baseia em dois processos diferentes, porém interligados, ou seja, influenciando-se entre si. De um lado, a “[...] maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; do outro, o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento” (Vigotski, 2007, p. 90). Dessa forma, nem a aprendizagem, nem o desenvolvimento biológico e social do indivíduo são negligenciados em sua formação, e se reconhecem as idiossincrasias entre esses dois processos, analisando-os como diferentes, porém, complementares.

É importante discutir essa concepção de aprendizagem e de desenvolvimento, pois ela embasa as práticas pedagógicas em um contexto especialmente direcionado a esses processos, a instituição educacional. Considerando os processos idiossincráticos de desenvolvimento de pessoas com deficiência, especialmente, neste estudo, os sujeitos com TEA, essa importância se maximiza para a construção de práticas pedagógicas mais assertivas para esse grupo.

Com a crença na potência de aprendizagem de cada ser humano, cada qual no seu tempo e de seu modo, pais e professores precisam conhecer as diversas possibilidades de aprendizagem, bem como a legislação que garante os direitos para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e de participar da vida social de forma igualitária, mas sempre com equidade. Esses conhecimentos trarão a luz para a inclusão e para um atendimento digno de cada cidadão com TEA (Kupas; Soares, 2012).

CAPÍTULO V

A influência da família na trajetória educacional dos filhos com TEA

O TEA, como discutido, tem consequências importantes para o desenvolvimento social, biológico e intelectual das pessoas (Farrell, 2008). Nesse sentido, a família necessita, também, de apoio para receber, conhecer e auxiliar o seu filho. Além disso, as escolas e as universidades precisam estar organizadas de acordo com a legislação vigente, que ampara o sujeito com deficiência para seu acolhimento tanto no acesso quanto na permanência para trilhar o percurso escolar/acadêmico.

Compreende-se a família como o contexto no qual o sujeito reconhece e interage desde o nascimento; portanto, discutir o termo *família* dependerá do contexto ao qual ela pertence. Bassotto (2018, p. 27) menciona que “[...] todo percurso de vida começa a ser desenhado dentro do âmbito familiar e pode ser um local de construção da identidade pessoal e social”. Nesse sentido, “[...] um dos acontecimentos que mais envolvem mudanças em toda a estrutura do grupo familiar, sem dúvidas, é o nascimento ou a chegada de um novo membro” (Bassotto, 2018, p. 27). Esse é o momento mais esperado e prazeroso na vida da família.

Bassotto (2018, p. 27) discorre que:

Para os pais a primeira preocupação gira em torno de saber se a criança que chegou e foi planejada com tanto carinho é perfeita e saudável. As mulheres principalmente, que idealizam terem filhos algum dia, imaginam ao engravidarem que terão filhos lindos, inteligentes, saudáveis e perfeitos. Na maioria das vezes é assim que acontece, mas nem sempre o que é concebido ideal é real. Por isso que, num primeiro momento, quando há a notícia de um filho com TEA os sentimentos são de tristeza, revolta e uma sensação de fracasso.

Em consonância, Silva (2014, p. 25) coloca que:

A família é o primeiro universo das relações sociais, exercendo influência estruturante no desenvolvimento da criança, por meio da comunicação verbal e não verbal, e assumindo como função oferecer estabilidade social, aceitação, senso de identidade, solidariedade e apoio emocional. Consiste no primeiro grupo a que o indivíduo pertence, podendo ser considerada uma unidade básica de desenvolvimento, experiências, realizações e, também, de fracassos humanos.

Assim, a família tem um papel muito importante na formação do indivíduo. Buscaglia (2006) menciona que há pesquisas que mostram que, quando a mãe aceita a deficiência, muda-se o discurso e esse sujeito passa pela aceitação do grupo familiar de maneira menos dolorosa para todos.

No entanto, seja qual for o contexto, compreende-se que receber um diagnóstico de TEA abala qualquer alicerce familiar e, dessa forma, a base fica desestabilizada e passa por um processo de luto, choro, tristeza e revolta. Após passar por esses obstáculos, a família vai em busca de atendimento para auxiliar na compreensão e no desenvolvimento do sujeito com TEA. O grupo familiar age de diferentes formas ao receber a notícia de um diagnóstico e, na maioria das vezes, a sobrecarga emocional e os afazeres ficam na responsabilidade das mães, que param de trabalhar, tendo que interromper tanto a vida profissional como a acadêmica, passando a se dedicar ao(à) filho(a) com TEA (Serra, 2010). Silva (2014, p. 27) relata que “[...] a mãe é a principal cuidadora das pessoas com TEA, estando mais propensa, por isso, ao desenvolvimento de altos níveis de estresse, o que resulta em sobrecarga”. Isso acontece pois ser determinada a ela a tarefa de cuidar do(a) filho(a) tanto em casa quanto nos atendimentos clínicos e escolares, além de ter que realizar outras atividades diárias (Silva, 2014). Em outras palavras,

Por consistir em um transtorno que envolve alterações severas e precoces nas áreas de socialização, comunicação e cognição, resultando em quadros severos e persistentes, com variações individuais, o Transtorno do Espectro Autista causa impacto relevante nas famílias (Silva, 2014, p. 26).

Por conseguinte, o diagnóstico passa a acompanhar não somente o sujeito, mas todos os membros da família. Para Bassotto (2018, p. 27), “[a] confirmação de um diagnóstico de TEA, para um integrante do grupo familiar, da mesma forma que justifica o quadro patológico deste filho, rotula também além da criança, a família”. Além disso, as despesas familiares aumentam, já que gastos excessivos considerados normais com um filho crescem por sua condição que exige tratamentos por longos períodos ou por toda a vida. Essa condição de obstáculos constantes pode levar à separação dos casais pela não aceitação da deficiência, “[...] a culpabilização pela deficiência tem sido o principal motivo. A busca de onde veio isso, da minha família ou da sua? é comum, acarretando separação de fato ou, pelo menos, de corpos” (Serra, 2010, p. 45). Essa condição familiar pode influenciar, inclusive, o desenvolvimento do próprio filho, como destaca Serra (2010, p. 46):

[...] a forma como a família se posiciona frente à deficiência pode ser determinante para o desenvolvimento do filho. Muitos pais, porque não acreditam que seus filhos possuam potencialidades, deixam de ensinar coisas elementares para o autocuidado e para o desenvolvimento da independência. Alguns optam pelo isolamento e outros por infantilizarem seus filhos por toda a vida, esquecendo que não são eternos e que o portador de necessidades especiais deve se tornar o mais autônomo possível.

Bassotto (2018) menciona pesquisas realizadas entre 1954 e 1970 que discutiam diferentes hipóteses acerca das causas do TEA, o que levava os pais a mais sofrimento causado pela falta de segurança no diagnóstico. Nesse período, foram elencados três grupos de abordagens teóricas que descreviam o assunto. A primeira foi classificada de *não organicista*, na qual os pais do sujeito com autismo eram considerados os responsáveis e as crianças, vítimas, intensificando o sentimento de culpa e frustração. A

segunda abordagem, denominada de *orgânico-ambientalista*, descrevia que as formas de cuidar, por parte dos pais, de um sujeito com deficiência após o nascimento podiam influenciar o surgimento do autismo. Já a terceira focava na abordagem *organicista*, que detectava o autismo como “[...] um transtorno de origem exclusivamente orgânica e neurológica, graças aos avanços nas pesquisas no contexto biológico e genético que ampliaram o entendimento das causas do TEA” (Bassotto, 2018, p. 29).

Existem variadas formas de comportamentos que precisam ser consideradas. Sabemos que cada indivíduo é único, principalmente os que apresentam o TEA. São vários os fatores que incidem sobre a forma de como será a chegada, a aceitação, o comprometimento e o desenvolvimento proporcionado ao sujeito com o transtorno, tudo depende do grau apresentado, do conhecimento da família sobre o assunto, das maneiras diferenciadas com que cada familiar consegue reagir às emoções e aos sentimentos, enfim, do contexto social e cultural existente (Lopes, 1997).

Nesse percurso, a família inicia uma reorganização em todos os sentidos para conduzir as modificações para o convívio com uma criança com TEA. Dessa forma, o interesse dos pais é ter contato com outros pais que tenham um(a) filho(a) autista, a fim de compartilhar informações e dialogar a respeito do diagnóstico. Procura-se, então, a criação de uma rede de apoio, já que são muitas as perguntas sem respostas (Bassotto 2018). O autor reforça a importância dessa rede:

[...] a necessidade de buscar respostas para as aflições e o compartilhamento das experiências com pessoas de mesmo grupo são importantes para que os pais possam lidar de forma mais eficaz no acompanhamento dos filhos com autismo e possam, em algum momento, amenizar o sofrimento quando percebem que não estão sozinhos nesse processo (Bassotto, 2018, p. 28).

Outro fator predominante no seio familiar do sujeito com TEA é o afastamento do grupo social, pois alguns têm dificuldades em estar em ambientes com determinados barulhos e/ou aglomerações. Além disso, também podem apresentar dificuldades de interação, preferência na alimentação e, ainda, comportamentos estereotipados que incomodam principalmente os pais, que preferem permanecer em casa (Bassotto, 2018). Dessa forma, ter um(a) filho(a) com TEA altera a rotina da família tanto quanto (e, em alguns casos, até mais) um(a) filho(a) sem deficiência. Nota-se, então, que além dos cuidados com o sujeito com TEA, a família também precisa ser acolhida para que possa administrar da melhor forma possível a chegada desse diagnóstico que exigirá atenção redobrada em todos os aspectos – social, emocional e cognitivo. “A escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar” (Serra, 2010, p. 47), já que é um ambiente onde há um aglomerado de diferenças individuais, o que possibilita a interação, a socialização e o respeito. Portanto, a parceria entre escola e família é o melhor percurso para a inclusão e o desenvolvimento da criança, pois o envolvimento entre ambas possibilitará maior autonomia da criança.

A escola é vista como um espaço importante de sociabilidade para eles próprios, que consideram positivo poder encontrar com outras pessoas que vivem os mesmos problemas. Há troca de experiências e sugestões entre eles e, por vezes, por meio desse convívio, tomam conhecimento de informações sobre os seus direitos. (Serra, 2010, p. 50).

Ferrari (2007, p. 145) reforça que:

A Atividade de Orientação Parental tem como objetivo ajudar e manter os pais em suas tarefas educativas, levando-os a compreender o significado dos distúrbios e sintomas de seu filho e adaptar suas atitudes à condição da criança, bom como entender o sentido das propostas educativas e terapêuticas apresentadas pelos profissionais.

Desse modo, a atividade conjunta com os pais tende a proporcionar uma relação de qualidade entre os envolvidos e, nesse sentido, o equilíbrio na família gera um vínculo concreto, estabelecendo fatores importantes para o desenvolvimento do sujeito com TEA (Ferrari, 2007). A Oficina ART Mães, criada na cidade de Porto Alegre em 2004, teve sua origem a partir do momento em que foi observado que as mães esperavam ociosas no pátio da escola, gerando ainda mais inquietações. Nesse viés, a instituição se propôs inicialmente a trabalhar com as famílias com atividades de entretenimento, mas, com o tempo e com o entrosamento do grupo, os docentes constataram que era muito mais do que isso. Dessa forma, essa oficina proporcionou “[...] um espaço de acolhimento, de partilha, de troca [...], um espaço terapêutico, onde exercitamos o abraço, a escuta, o olhar atento, a reflexão sobre a ação” (Porto da Silva, 2016, p. 53). Em uma abordagem múltipla com os pais:

[é] preciso oferecer experiências em diversas linguagens para que possam expressar seus sentimentos, falando de suas dores, trilhando um caminho mais seguro, onde poderão falar sem se expor, através da fantasia, de personagens, da imaginação, sem medo, sem auto-repressão (Porto da Silva, 2016, p. 55).

Em consonância, Lopes (1997) discorre sobre o atendimento às famílias na Associação dos Amigos da Criança Autista de São Paulo (AUMA)¹³, que dá suporte, orientações e encaminhamentos necessários de acordo com as necessidades de cada família. A maioria das famílias procura a AUMA não apenas para atendimento do(a) filho(a) autista, mas também para aprender como lidar com eles e como auxiliar no seu desenvolvimento. Considerando o contexto de dificuldades, a maioria dos pais chega à AUMA com um estado emocional bem frágil, com semblante de medo, impotência, solidão, necessitando, em primeiro lugar, de um bom acolhimento para que se criem laços de afetividade e, por conseguinte, um direcionamento no atendimento do sujeito com TEA e de sua família. Nesse sentido, Lopes (1997) reforça a necessidade da criação de uma rede de apoio para essas famílias, já que, no curso do atendimento, elas procuram ter contato com outras famílias em condições similares para trocar informações. Em outras palavras, “essa necessidade nasce exatamente do fato de ter experimentado uma sensação de diferente extrema na participação do meio social e por isso querem encontrar o grupo de iguais” (Lopes, 1997, p. 70).

13 Entidade assistencial, sem fins lucrativos, fundada na cidade de São Paulo em 25 de janeiro de 1990, cujo objetivo maior é criar programas educacionais de adaptação e integração social de crianças autistas. Nasceu da dificuldade do Sr. Wagner Lopes e de sua esposa, Sra. Eliana Rodrigues Boralli Lopes, em encontrar uma vaga para sua filha autista (Lopes, 1997).

CAPÍTULO VI

TEA e o ingresso na Educação Superior

Para o ingresso do sujeito com TEA nas Instituições de Educação Superior, é necessária uma reorganização por parte das instituições a fim de permitirem tanto o seu acesso quanto a sua permanência, pois além da questão da adaptação curricular e arquitetônica, há falta de entrosamento e receptividade por parte dos colegas e falta de comunicação por parte de alguns professores (Souza; Barbosa, 2016). Dessa forma, são múltiplas as barreiras para a inclusão, as quais exigem diversas abordagens para serem enfrentadas. Dantas (2017) discorre sobre a importância de observar e pesquisar a trajetória educacional de estudantes com deficiência até chegar à universidade, verificando seus desafios, possibilidades e barreiras. A autora também reforça que o apoio familiar é uma ferramenta extremamente necessária para “[...] alavancar a aprendizagem e a conquista de novas oportunidades dentro das instituições de Educação Superior” (Dantas, 2017, p. 46).

Nesse sentido, é importante considerar, como já discutido, a individualidade do aluno. Essa singularidade não articula somente a história de vida individual do aluno, mas também sua trajetória na sociedade, relacionando-se histórica e socialmente com o preconceito institucionalizado. Nesse sentido, Dantas (2017, p. 46) coloca que:

[...] estudar a trajetória na Educação Superior é ter presente o conflito histórico de exclusão social pelo qual a pessoa com deficiência passou ao longo do tempo. É, também, refletir sobre suas condições de acesso, permanência e aprendizagem tendo em vista sua formação para o mundo de trabalho.

Olivati (2017) relata a trajetória de três estudantes com diagnóstico de TEA no contexto do vestibular para acessar a Educação Superior. Na ocasião, não houve solicitação de adaptações para a realização da prova por parte desses sujeitos e uma das justificativas apresentadas por um deles é de que o formulário não apresentava a opção de TEA. Outro participante disse que não observou essa opção e o terceiro destacou não ter declarado, pois em todos os lugares anteriores em que havia informado o diagnóstico enfrentou diversos problemas. A autora reforça que a ocultação do diagnóstico por parte dos alunos pode prejudicar ainda mais sua trajetória acadêmica, impossibilitando-os até de concluir a graduação. Dessa forma, os obstáculos para a inclusão do aluno com TEA na Educação Superior se iniciam já no acesso à prova de vestibular.

Por ser um assunto bastante recente, a legislação sobre inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior trata de forma genérica a questão, dando maior suporte a algumas necessidades específicas. Santos e Hostins (2015, p. 196) acrescentam que,

[...] especificamente para o Ensino Superior, em 2003, é sancionada a Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Assim, esse documento assinala a necessidade de assegurar acesso aos equipamentos, instalações para os “portadores de deficiência física e sensorial” e com mobilidade reduzida. Percebe-se, por meio da redação do texto, que novamente se trata de um público específico da educação especial, ou seja, as pessoas com deficiência física ou sensorial. Diante de tantas discussões acerca da educação para a diversidade, do direito de todos à educação, ainda nos deparamos com legislações voltadas para grupos de interesse específicos.

Assim, o percurso acadêmico da pessoa com deficiência dependerá, em parte, de como a instituição irá se organizar para dar-lhe suporte, tanto físico quanto pedagógico, para que consiga ter acesso a um ensino com equidade e para que as dificuldades encontradas possam ser superadas quando o contexto educacional for adequado (Olivati, 2017). No entanto, essa não é a realidade da Educação Superior no Brasil. A inclusão nessa etapa de ensino ainda é alvo de muitas discussões e controvérsias, levando, muitas vezes, a mais discriminação e exclusão, com o abandono dos cursos pelos alunos.

Morin (2003, p. 99) corrobora afirmando que “[...] não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”. Nesse viés, é fidedigno prescrever que o acesso do estudante com TEA na Educação Superior é uma realidade que pode ser concretizada “[...] mediante uma complementação de esforços que alimentam uma transformação; transformação de pessoas, de instituições e de uma sociedade que passa a se abrir à diversidade” (Rocha *et al.*, 2018, p. 148).

Segundo Dantas (2017, p.47), “os serviços oferecidos pelas Instituições de Educação Superior precisam ter melhores qualidade e divulgação, [...] professores ser mais bem preparados e mais engajados no acolhimento desses alunos”. É necessário um monitoramento por parte dos órgãos responsáveis na atuação desses serviços, fazendo as leis serem efetivadas na prática, a fim de atender o alunado com deficiência que busca por uma formação na Educação Superior. Nesse sentido, Ferrari (2016) apresenta algumas possibilidades concretas que promoveriam tal inclusão:

No Ensino Superior é possível adotar algumas estratégias que favorecem a inclusão do estudante autista: disponibilizar programação com antecedência e avisar o estudante sobre eventuais alterações de cronograma, apoio na socialização, dilatação de tempo na entrega de atividades, utilização de tecnologia assistiva no apoio a escrita, aulas com mais informações visuais, comunicação objetiva, não utilização de figuras de linguagem e eliminação de barreiras que causem desconforto sensorial (Ferrari, 2016. p. 5-6).

Sejam quais forem as estratégias escolhidas, é necessário que a universidade se reformule para acolher a diversidade de pessoas que têm direito de acesso à Educação Superior. Segundo Dantas (2017), a formação pedagógica do professor universitário no Brasil vem recentemente sendo discutida, “[...] porque a universidade sempre teve autonomia, organização e hierarquia interna, não sendo questionada nem pela comunidade acadêmica nem pela sociedade” (Dantas, 2017, p. 50). A diversidade, dessa forma, tensiona a forma com que a Educação Superior vem lidando com seu alunado.

Magalhães (2013) retrata que a inclusão de sujeitos com deficiência na Educação Superior é um desafio para os professores, principalmente devido à falta de estruturas que amparam tanto o acesso quanto a permanência. A autora enfatiza que garantir a vaga não é o suficiente, é necessária também uma organização por parte das universidades e mecanismos para ofertar um ensino de qualidade para esse grupo.

De acordo com Olivati (2017), a maioria das dificuldades dos estudantes com TEA na Educação Superior está centrada no despreparo dos professores em relação ao método de ensino e aplicabilidade do conteúdo. É relevante destacar que muitos docentes desconhecem os diagnósticos de TEA, causando prejuízo ao aprendizado dos estudantes. Costa, Nakandakare e Paulino (2018) apontam que é escassa a formação para professores em relação ao TEA, e somente uma mínima parcela de profissionais procura formação nessa temática, evidenciando-se, assim, a carência de profissionais para atuarem em instituições, tanto no nível básico quanto no superior.

No entanto, existem caminhos para a promoção de uma Educação Superior mais inclusiva. Rocha *et al.* (2018, p.144-145) enfatizam que “[...] a flexibilização do currículo, a necessidade do especialista, a aplicação das provas especiais como forma alternativa de avaliação, dentre inúmeras outras”, elevam as potencialidades desses indivíduos, pois conhecer como ocorre o processo de aprendizagem do autista é fundamental. Donati e Capellini (2018, p. 1.461) acrescentam que:

[...] para uma efetivação da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior serão necessárias políticas afirmativas e estruturas de apoio pedagógico, sejam eles humanos ou tecnológicos, aos estudantes. Tais necessidades deverão estar vinculadas a maiores investimentos e qualidade dos serviços na educação, no que se refere à formação de professores, bem como a diferentes estratégias e recursos de aprendizagem, que extrapolem as salas de aula.

Portanto, é necessário articular estratégias que colaborem para o processo de aprendizagem do estudante com TEA, pois cada um age de maneira diferente e tem uma forma de compreender e de interpretar o mundo. Essa reformulação exige que as universidades repensem não somente questões práticas, mas também aspectos de ordem filosófica e histórica, como o que se considera inclusão. Nesse sentido,

A formação docente, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, seja ela inicial ou continuada, necessita de um profundo estudo e reflexão sobre as bases que as justificam; necessita de eixos que integrem os campos pedagógicos, filosóficos, antropológico e histórico (Rozek, 2015, p. 215).

A autora destaca que “[...] educar é impregnar a vida de sentido, é tornar o estar no mundo um processo permanente de humanização que somente é possível na convivência com os outros” (Rozek, 2015, p. 215). Nesse âmbito, os questionamentos e as mudanças para a promoção de uma inclusão significativa vão além de adaptações de infraestrutura. Cruz (2013, p. 10) reforça discorrendo que “[...] temos a clara consciência de que só oferecemos uma educação verdadeiramente especial, quando não mais enxergamos alunos com limitações para desenvolver os seus talentos, mas apenas alunos com possibilidades totais para fazê-lo.

Vale ressaltar que a LDBEN, em seu artigo 66, afirma que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, documento on-line), incumbindo os programas de pós-graduação de capacitar professores aptos a atuarem na Educação Superior. De acordo com Dantas (2017), a maioria dos programas de mestrado e doutorado foca em formar pesquisadores e traz poucos subsídios para a atuação do professor na Educação Superior, principalmente quando o assunto é o estudante com deficiência. Dessa forma, observa-se que a Educação Superior precisa investir também em políticas institucionais direcionadas para a formação docente, a fim de que os profissionais ministrem suas aulas respeitando as peculiaridades de cada sujeito e colaborando para sua formação pessoal e profissional (Dantas, 2017).

Portanto, a inclusão na Educação Superior articula e tensiona diversas instâncias sociais: a família do estudante, sua trajetória histórica, a instituição educacional, as políticas públicas e os professores que estarão em contato semanal com o aluno. Assim, também é necessária uma abordagem multidisciplinar para a efetivação da inclusão, a fim de que a diversidade na sociedade tenha um espaço maior e mais digno nessa etapa de ensino, que lhe é assegurada por direito.

Considerações finais

A análise da inclusão no sistema educacional brasileiro revela um cenário em evolução, marcado tanto por conquistas significativas quanto por desafios que ainda precisam ser enfrentados. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva ultrapassa a garantia de acesso e demanda práticas pedagógicas flexíveis, profissionais preparados e um olhar sensível às singularidades de cada estudante. Embora políticas e iniciativas tenham contribuído para transformar a realidade escolar, persistem barreiras que limitam a participação plena de todos, o que reforça que a inclusão é um processo contínuo, que exige compromisso coletivo e revisão das concepções tradicionais de ensino. Uma escola inclusiva nasce quando cada sujeito é reconhecido, respeitado e incentivado a desenvolver seu potencial com autonomia, pertencimento e dignidade.

No âmbito da Educação Superior, os avanços também são visíveis, sobretudo no que diz respeito ao aumento do ingresso de estudantes com deficiência. Entretanto, a permanência e o sucesso acadêmico ainda esbarram em obstáculos estruturais, pedagógicos e atitudinais. A efetivação das políticas de inclusão depende de ações institucionais consistentes, que garantam acessibilidade, apoio adequado e flexibilização das práticas de ensino. Assim, construir uma universidade inclusiva é reconhecer a diversidade como parte fundamental do âmbito acadêmico e oferecer condições reais para que cada estudante construa sua trajetória de forma autônoma e plena.

Ao longo da história, o entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ampliou-se de forma significativa. Desde as primeiras descrições até sua classificação mais atual, observa-se um movimento que buscou compreender a complexidade e a diversidade do espectro. Reconhecer o TEA como um conjunto plural de manifestações permite uma abordagem mais humana, abrangente e sensível às particularidades de cada sujeito. Essa evolução conceitual reforça a importância de avaliações multidisciplinares, de práticas educacionais adaptadas e de um acompanhamento que valorize potencialidades e respeite ritmos e modos próprios de aprendizagem.

No campo educativo, o conhecimento sobre o TEA é fundamental para orientar práticas mais inclusivas. Diferenças na linguagem, na interação social, na comunicação e no comportamento repercutem diretamente no processo de aprendizagem, exigindo metodologias diferenciadas, formação continuada de professores e estratégias que promovam participação efetiva. Compreender o estudante com TEA para além do diagnóstico significa enxergar sua singularidade, sua forma única de perceber o mundo e sua capacidade de aprender quando encontra mediações adequadas e vínculos positivos.

As reflexões sobre a contribuição da família evidenciam sua função central no desenvolvimento do sujeito com TEA. O diagnóstico pode provocar reorganização emocional e prática no cotidiano familiar, especialmente para os cuidadores principais. Nesse sentido, redes de apoio, acolhimento institucional e orientação contínua tornam-se fundamentais para fortalecer vínculos, reduzir o sofrimento e potencializar a autonomia e a qualidade de vida da criança, do jovem ou do adulto.

Na Educação Superior, os desafios tornam-se ainda mais complexos e demandam transformações estruturais e culturais. A ausência de políticas mais específicas, a insuficiência de adaptações adequadas e a falta de preparo de docentes e gestores reforçam a urgência de ampliar mecanismos de apoio e consolidar uma cultura universitária que valorize a diversidade. Reconhecer a presença de estudantes com TEA no ensino superior significa assumir a responsabilidade ética de garantir que possam aprender, participar e concluir sua formação com equidade.

Diante de todas essas reflexões, conclui-se que a inclusão da pessoa com TEA e, de forma mais ampla, de todos os estudantes com deficiência, é uma construção coletiva, ética e permanente. Ela exige o compromisso das famílias, das escolas, das universidades e de toda a sociedade. Avançar rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva significa reconhecer que todos têm potencial para aprender, desde que seus direitos sejam assegurados e suas especificidades respeitadas. Apenas assim será possível promover autonomia, participação social e trajetórias escolares mais justas, humanas e transformadoras.

Referências

- AMARAL, Daniela Patti do. Paradigmas da inclusão: uma introdução. In: SOBRINHO, F. P. N. (Org.). **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 12.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADE, Joanna Angélica Melo de. **Família e habilidades socioemocionais: um estudo sobre a pessoa com deficiência em um curso de licenciatura em biologia**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.
- ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014.
- ARRUDA, Gabriela Alves de.; DIKSON, Dennys. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 214-227, mai./ago. 2018.
- BARROS, Luis Eduardo dos Santos. **Turismo e inclusão: a viagem de um autista**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Turismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- BARROS, M. **Memórias inventadas**. [S.l.]: Alfaguara, 2018.
- BASSOTTO, Beatriz Catharina Messinger. **Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2018. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.
- BRASIL. Decreto legislativo nº 186, de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, DF: Presidência da República, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. **Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=13.977%2C%20de%202020\)-,Art.,discrimina%C3%A7%C3%A3o%20por%20motivo%20da%20defici%C3%Aancia](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=13.977%2C%20de%202020)-,Art.,discrimina%C3%A7%C3%A3o%20por%20motivo%20da%20defici%C3%Aancia). Acesso em: 1 nov. 2020.

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.** Brasília, DF: Presidência da República, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 8 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Documento orientador do Programa INCLUIR – acessibilidade na educação superior.** Brasília, DF: MEC, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Gabinete do Ministro. Aviso circular nº 277, de 8 de maio de 1996. **Dirigido aos reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.** Brasília, DF: MEC, 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Incluir – acessibilidade na educação superior.** Brasília, DF, 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>. Acesso em: 16 jan.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).** Brasília: INEP/DAES/CGACG, 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Universidade para Todos (Prouni).** Brasília, DF, 2021b. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota técnica nº 24, de 21 de março de 2013. **Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012.** Brasília, DF: MEC, 2013d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistema-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Superior. **Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais: relatório de primeiro ano**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 nov. 2020.

BORGMANN, Marta Estela. **Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016. 171 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

BUSCAGLIA, Leo F. **Os deficientes e seus pais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CHALITA, Gabriel. **Semeadores da esperança: uma reflexão sobre a importância do professor**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, Bruna Santos; NAKANDAKARE, Eduardo Bento; PAULINO, Eduardo. A inserção do autista no meio acadêmico e profissional de tecnologia da informação. **Refas**, São Paulo, v. 4, n. 4, 2018. Disponível em: <http://www.revistarefas.com.br/index.php/RevFATECZS/article/view/190>. Acesso em: 1 nov. 2020.

CRUZ, Ângela Maria Paiva. Por uma educação verdadeiramente especial. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (Org.). **Inclusão no ensino superior, docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 9-10.

CRUZ, Gilvan Oliveira da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Inclusão social: um olhar no sistema sociocultural e educacional. **Saberes da Educação**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Gilvan.pdf. Acesso em: 1 nov. 2021.

CRUZ, Raphaela de Lima. **Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

DANTAS, Nozângela Maria Rolim. **A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DONATI, Grace Cristina; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com TEA. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1459-1470, 2018.

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem: e agora?** 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FARRELL, Michael. **Dificuldades de comunicação e autismo:** guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERRARI, Juliana Barbosa. Inclusão de um estudante autista no ensino superior, um relato de experiência na UFPR Litoral. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. **Anais [...]** Campinas: Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/inclusao-de-um-estudante-autista-no-ensino-superior--um-relato-de-experiencia-na-ufpr-litoral>. Acesso em: 1 nov. 2020.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil:** o que é e como tratar. São Paulo: Paulinas, 2007.

FRANCO, Rafaela de Melo. **Uma comparação de dois métodos para ensinar tato para crianças com transtorno do espectro autista.** 2018. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Lisboa, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. *In:* LONGHINI, Marcos Daniel (Org.). **O uno e o diverso na educação.** Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75- 92.

JUVÊNCIO, Vera Lúcia Pontes. **Contribuição das tecnologias da informação e comunicação (TICs) para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual: o caso da Universidade Federal do Ceará.** 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

KUPAS, Rubia; SOARES, Edvaldo. Métodos para auxiliar na inclusão de alunos com autismo no ambiente escolar. *In:* POKER, Rosimar Bortolini; NAVEGA, Marcelo Tavella; PETITTO, Sônia (Orgs.). **Acessibilidade na escola inclusiva:** tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 123-140.

LACERDA, Guilherme Brito de. **Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior do Cariri.** 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LEONARDO, Fátima Cristina Luiz. **Associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas pelos professores universitários.** 2017. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

LOPES, Eliana Rodrigues Boralli. **Autismo:** trabalhando com a criança e com a família. São Paulo: EDICON; AUMA, 1997.

LUZ, Katariny Labore da. **Os caminhos da política de acessibilidade da UFG como afirmação dos direitos da pessoa com deficiência**. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

LUZ, Katia Cristina. **A veiculação da produção científica sobre o autismo no Brasil: embates e tensões**. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MACÊDO, Cláudia Roberto Soares de. **A criança com transtorno do espectro autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM)**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. *In*: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (Org.). **Inclusão no ensino superior, docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 45-56.

MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MARTINS, Susan de Jesus. **Interação social em jovens com síndrome de Asperger**. 2009. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, São Jorge, 2009.

MAZZILLO, Ida Beatriz Costa Velho. Inclusão escolar: dissonâncias entre teoria e prática. *In*: ROSA, Suely Pereira da Silva. **Educação inclusiva**. Curitiba: IESDE, Brasil S. A., 2009. p. 17-26.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MIRANDA, Wagner Tadeu Sorace. **Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais**. 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVATI, Ana Gabriela. **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 e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

OLIVEIRA, Juliana de. **Escolarização inclusiva e transtorno do espectro autismo no município de Barueri (SP): perfil dos alunos e perspectivas dos pais**. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. *In*: **UNITED Nations Human Rights**. Paris, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CIÊNCIA, A EDUCAÇÃO E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia, mar. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 16 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPS); ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual**. Montreal: OPS; OMS, 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

PEREIRA, Candido Carlos Eduardo. **Inclusão no ensino superior: percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal**. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016.

PORTO DA SILVA, Sandra Elisabete. Art mães: um espaço terapêutico para familiares em uma escola especial. *In*: SILVA, Karla Fernanda Wunder; BINS, Katiucha Lara Genro. (Orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa escola especial da prefeitura de Porto Alegre**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 51-56.

ROCHA, B. R. et al. Universitários autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com TEA nas IES e sobre a figura do docente nesse processo. **Revista Educação em Foco**, [S. l.], n. 9, p. 140-153, 2018.

RODRIGUES, Isabel de Barros. **(D)Efeitos da medicalização sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA**. 2017. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROSA, Suely Pereira da Silva. Escola inclusiva: as crianças agradecem. *In*: ROSA, Suely Pereira da Silva; *et al.* **Educação inclusiva**. Curitiba: IESDE, Brasil S. A., 2009. p. 27-40.

ROZEK, Marlene. Subjetividade, formação e educação especial: configurações nas políticas de inclusão escolar. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Escolarização e deficiência**. São Carlos: Marqueline & Manzini: ABPEE, 2015. p. 205-216.

SANTOS, Aline de Almeida. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Tatiana dos; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Política nacional para a inclusão no ensino superior: uma revisão da legislação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 16, n. 3, p. 194-200, 2015.

SERRA, Dayse. Autismo, família e inclusão. **Polêm!ca**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 40-56, 2010.

SILVA, Élida Cristina Santos da. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, Karla Fernanda Wunder. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007, 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Karla Fernanda Wunder. Tramas de um nome – transtorno do espectro autista – desvelando aspectos sobre o sujeito e suas características. In: SILVA, Karla Fernanda Wunder; BINS, Katiucha Lara Genro. (Orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa escola especial da prefeitura de Porto Alegre**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 17-30.

SILVA, Mariana Valente Teixeira da. **Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul./dez. 2015.

SOUZA, Julyana Christine Cunha; BARBOSA, Priscila de Sousa. Percepções sobre a inclusão do adulto com transtorno do espectro autista na Universidade Estadual do Maranhão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais [...]** Natal: Coned, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID1828_14082016215136.pdf. Acesso em: 1 nov. 2020.

STERNBERG, Priscila Wagner. **Educação inclusiva: um olhar sobre a diversidade na educação infantil**. 2017, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

VALLADÃO, Helen Malta. **Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sobre as autoras

Sandra Canal

Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e docente do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Graduada em Pedagogia pela FUNPAC e em Artes Visuais pela UFES, possui especializações em Educação Infantil, Educação Especial/Inclusiva e Alfabetização. É Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e, atualmente, doutoranda em Educação na mesma instituição, vinculada à linha de pesquisa Pessoa e Educação. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, atua como pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (Nepiei) e colabora com o Laboratório das Infâncias (LabInf), todos vinculados à PUCRS. Participa ainda como colaboradora convidada do Grupo de Pesquisa Processos Inclusivos e Subjetividade (GPIS).

Andreia Mendes dos Santos

Professora Adjunta e pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), junto à Escola de Humanidades, vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e em Sociologia e Ciências Políticas (PPGSCP). Psicóloga, Mestre e Doutora em Serviço Social pela PUCRS. É coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI) e dos Grupos de Pesquisa “Questões Sociais na Escola” e “Psicologia e Educação”. Também coordena o Laboratório das Infâncias (LabInf) e o Observatório Universitário da PUCRS sobre Violência na Escola (OUVE). Coordena os cursos de pós-graduação lato sensu “Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado”, “Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil” e “Psicologia Escolar e Educacional”. É representante da PUCRS no Comitê de Infâncias da Rede Marista.



Esta obra analisa a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior brasileira, articulando marcos legais, fundamentos teóricos e desafios institucionais. O livro discute acesso, permanência e aprendizagem, com foco na formação docente, nas práticas pedagógicas e no papel da família. Ao final, apresenta caminhos concretos para a construção de universidades mais acessíveis, equitativas e comprometidas com a diversidade.

“

*Conhecimento
transforma.
Diversidade
inclui. Educação
liberta.*



 **Triálogo**